

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS EDUCADORAS EM TURMAS DE PRÉ DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Thays Teixeira de Oliveira (PPGTE/UTFPR)
Celso João Ferretti (PPGTE/UTFPR)

Resumo: O presente artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de mestrado. Seu objeto de estudo são as condições de trabalho das educadoras na Rede Pública Municipal de Curitiba em comparação as condições de trabalho das professoras que trabalham conjuntamente com estas nas turmas de pré, no interior dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), buscando similitudes e dessemelhanças no exercício de suas funções. Para tal, busca-se analisar a concepção de Educação Infantil exposta em documentos oficiais e em autores de referência com relação à separação entre o cuidar e educar, bem como sobre o trabalho docente, mais especificamente na Educação Infantil à luz das categorias precarização, proletarização e intensificação do trabalho docente e buscando descobrir se tais categorias perpassam tal divisão social do trabalho.

Introdução

O presente artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de mestrado que intenta analisar as condições de trabalho das educadoras na Rede Pública Municipal de Curitiba em comparação as condições de trabalho das professoras que trabalham no interior dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), buscando similitudes e dessemelhanças. Para tal, cabe ainda que brevemente contextualizar onde estas se inserem na organização social capitalista, o papel da Educação e da Educação Infantil para então por fim, chegar ao trabalho da educadora.

No modo de produção capitalista o trabalho e a tecnologia adquirem centralidade. As mudanças observadas nesses dois importantes elementos são percebidas ou mesmo refletidas em diversos âmbitos sociais, como por exemplo, a educação pública.

O processo de reestruturação produtiva trouxe grande destaque ao trabalho e à produção flexível, à introdução da microeletrônica no mundo fabril, valendo-se do modelo toyotista de organização do trabalho. Este paradigma produtivo, dentre outras características, passou a combinar qualidade, produtividade e flexibilidade (CORIAT apud PINTO, 2007, p.89) e com isso intensificou o controle patronal sobre os trabalhadores nos locais de trabalho (PINTO, 2007, p.88).

Segundo Ricardo Antunes (2005) a denominada crise do fordismo e do keynesianismo que cedeu lugar ao toyotismo era, na verdade, a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do

capital.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2005, p. 31).

Nesse contexto, a educação tem exercido papel fundamental na qualificação e reprodução de trabalhadores. Consonante com os mandamentos desse paradigma produtivo, deverá a força de trabalho partir de novos conceitos operativos, como: “qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente” (FRIGOTTO, 1995, p. 95).

A reestruturação produtiva repercutiu no campo educacional de distintas formas e nos diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil à superior, sobretudo com as reformas de Estado, refletindo-se também no trabalho docente. As mais importantes são, por um lado, as alterações curriculares, que disputaram novas concepções baseadas nos novos conceitos operativos citados anteriormente e, por outro, as demandas para a gestão do trabalho educativo, que passa a sofrer flexibilizações e exigências de qualidade partindo de concepções próprias do ramo empresarial.

Pautado pela lógica da mercantilização, o neoliberalismo transferiu a educação da esfera da política para a esfera do mercado, transformando a educação em serviço a ser comprado, reduzindo o direito à educação à condição de propriedade de alguns, além de impor regras de empresas privadas para a gestão escolar pública (ALVARENGA, 2012, p. 152).

Proletarização, precarização e intensificação do trabalho docente

José Contreras (2002), Dalila Andrade Oliveira (2004), dentre outros são autores que de longa data denunciam a tese da proletarização da docência¹, podendo esta ser entendida pela seguinte afirmação: “o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (CONTRERAS, 2002, p.33)

¹ Tal categoria não possui uma única definição. É um debate repleto de consensos e dissensos.

Oliveira (2004) afirma que tal proletarização se dá em dois âmbitos, a saber: técnica, na perda do controle sobre o processo e o produto do trabalho² e; ideológica, pela “expropriação de valores a partir da perda do controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p.1136).

Marta Jaén (1991) aponta que esta proletarização ou ainda a “racionalização do trabalho educacional” (JAÉN, 1991, p.79) é centralizada no viés técnico, pelo deslocamento de seu foco para a função disciplinar, onde o controle das crianças torna-se mais importante do que a instrução da mesma, exigindo uma requalificação para estas atividades organizativas, bem como conferindo às tarefas de ensino-aprendizagem um caráter quantitativo, aumentando a intensidade de seu trabalho e exigindo uma nova qualificação para atender estas novas técnicas.

Já a proletarização de viés ideológico, corresponde a “perda de controle sobre os fins de seu trabalho” (JAÉN, 1991, p.78), sobre suas formas de execução que, ao contrário de gerar grande insatisfação docente, produz o fenômeno de “acomodação” sob a forma de estratégias “defensivas” encaminhadas para proteger seus interesses” (JAÉN, 1991, p.78), a saber: a) desensibilização ideológica, acarretando no “abandono de compromisso com os usos e fins sociais do trabalho” (JAÉN, 1991, p.79) e, b) cooptação ideológica, em que os fins e objetivos morais da educação são redefinidos a partir de uma identificação com os propósitos morais estabelecidos.

Para além da proletarização, têm sido detectados indícios de intensificação do trabalho docente. Dal Rosso (2008) define intensificação como

trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, (...) supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa (DAL ROSSO, 2008, apud DUARTE, 2010).

Com relação ao trabalho docente, a intensificação assume

“uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados.” Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se

² Tais princípios de racionalização do trabalho educacional parecem ter sido importados da gerência científica de Taylor para a escola. A gerência científica, concebida por Frederick W. Taylor (1856-1915), nas últimas décadas do século XIX, é baseada em três princípios básicos, visando a eficiência empresarial a saber: um, dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; dois, a separação de concepção e execução do trabalho e três, o monopólio do conhecimento pela gerência para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução. Ver mais em BRAVERMAN, 1977, pp.103-108.

em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995 apud ALVARENGA, 2012, p.157)

Assim, observamos que a intensificação do trabalho docente compreende um aumento do esforço na realização do trabalho, tanto sob a forma de acúmulo de funções, que antes eram responsabilidade de outrem³, quanto sob a forma de quantidade de horas de trabalho, ou seja, o aumento da jornada em função dos baixos salários, levando-os a jornadas duplas ou triplas, aulas extraordinárias, à participação em projetos com bolsas, chegando e até mesmo ultrapassando a carga-horária de 60 horas semanais.

Ambos os conceitos estão contidos em um fenômeno recorrente na organização social capitalista: a precarização das condições de trabalho na contemporaneidade. Não é de se estranhar que o mesmo ocorra com os trabalhadores da educação, ainda que na esfera pública. Neste sentido, a precarização do trabalho docente, pode receber diversas adjetivações. Fernandes e Helal (2010) afirmam que na profissão e condição docente, o conceito de precarização toma a conotação de um círculo vicioso.

Ao mesmo tempo em que o sujeito docente teve sua condição de trabalho precarizada, como parte da reestruturação da escola no novo modelo de organização econômica, em especial nas últimas décadas do século passado (PAIVA et al., 1998), a própria situação de trabalhador escolar precarizado traz graves comprometimentos para a organização do ensino. (FERNANDES; HELAL, 2010).

Condições do Trabalho docente na Educação Infantil

Se a literatura da área mostra que a docência em geral tem condições precárias de trabalho, isto não parece ser diferente na Educação Infantil, decorrente do *status* em que esta se encontra em nossa sociedade.

³ Para os professores da rede privada, este movimento de intensificação do trabalho é expressão do processo de extração de mais-valia, um trabalho excedente e não pago que é a manifestação “precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (MARX, 2006, p.254) que, na “avidez pelo trabalho excedente” (MARX, 2006, p.273) buscam outras formas de alcança-los, tal como jornada e intensificação, com a mais-valia absoluta e relativa (MARX, 2006). Contudo, para os trabalhadores em educação da rede pública, cuja força de trabalho é explorada pelo Estado, não utilizaremos o conceito de extração de mais-valia e apenas o conceito de intensificação. Alguns autores destacam-se nesta discussão quando realizaram nos anos 80 a crítica à teoria do capital humano. Destaque para a polêmica entre Claudio Salm(1981) e Gaudêncio Frigotto(1998) quando da discussão do papel da escola produtiva ou improdutiva. Já especificamente na questão do trabalho docente, ver Paulo Tumolo e Klalter Fontana(2008).

Maria Malta Campos (1994), referência fundamental no estudo da Educação Infantil apresenta algumas questões sobre o perfil da profissional de Educação Infantil, as quais estão vinculadas diretamente aos objetivos a serem alcançados com as crianças. Se a necessidade principal é garantir

um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças. (CAMPOS, 1994, p.32)

Estas pessoas, segundo a autora, são mulheres de baixa escolaridade e baixos salários, conseqüentemente. É notável a alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade e dificuldade de acompanhar treinamentos que exijam muito da leitura e escrita.

Mas, se o objetivo é

“preparar as crianças para o ingresso na 1ª série”, o profissional exigido é o professor, geralmente formado em curso de magistério de 2º grau. Espera-se que essa profissional seja capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem a rotina escolar. (CAMPOS, 1994, p.32-33)

Como em diversos estabelecimentos de Educação Infantil as crianças permanecem em período integral, outros profissionais são destinados aos cuidados com a alimentação, sono e higiene das crianças. Por outro lado, aquelas que atendem ao caráter

exclusivamente "pedagógico", as professoras - pois são quase todas mulheres - gozam de prestígio, salário, condições de trabalho e progressão na carreira muito melhores do que o tipo de profissional mencionado anteriormente. (CAMPOS, 1994, p.33)

Campos observa que prevalece a noção de que aspectos de um trabalho considerado manual/doméstico, não são função de professoras e sim, de funcionários de qualificação menor.

Contudo, este "prestígio e salário das professoras de pré-escola costumam ser mais baixos do que o de professores que se ocupam de outras faixas etárias: quanto menor a criança, menor o "status" de seu educador" (CAMPOS, 1994, p. 33).

A autora observa também a existência de dicotomia de concepções no campo da educação brasileira, que apresentam distinção de classe: uma educação assistencial aos pobres

e um serviço educacional (de caráter integrado) para a criança de classe média. Porém, apresenta também concepções de desenvolvimento infantil desenvolvidas por pesquisadores europeus e norte-americanos de caráter integrado que situam a criança em seu

contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, sua moral (CAMPOS, 1994, p.33-34).

Suas diretrizes curriculares são definidas de forma integrada, não privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros, "procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde ela se encontra" (CAMPOS, 1994, p.34). Esta perspectiva viria de encontro com o que chama de uma moderna noção de cuidado, que dá conta de todos os aspectos necessários ao desenvolvimento da criança.

Nos Estados Unidos, a autora exemplifica que foram adotados quatro níveis de profissionais: Auxiliares de Professor de Educação Infantil; Professores Associados de Educação Infantil; Professores de Educação Infantil e; Especialistas em Educação Infantil. Contudo, a autora aponta que mais do que definir diferentes níveis de profissionais, o Brasil necessita de um novo tipo de formação aos que já atuam na Educação Infantil, "baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes" (CAMPOS, 1994, p. 37). Daí a importância do que denomina formação em serviço, a qual poderá ter uma nova dimensão, ao "permitir que profissionais com diferentes níveis de formação se aperfeiçoem e atualizem, construindo coletivamente um saber sobre o desenvolvimento de crianças pequenas em grupo" (CAMPOS, 1994, p. 37), a partir de estudos, observação de boas práticas, dentre outros.

Ainda sobre o perfil profissional da Educação Infantil, Livia Maria Fraga Vieira (2008) a Educação Infantil brasileira é marcada por baixos investimentos, baixos indicadores de qualidade e pela "presença maciça de mulheres, as maiores proporções de professores sem a escolaridade/qualificação mínima estabelecida, de nível médio na modalidade Normal, e as maiores proporções dos que recebem os salários mais baixos" (VIEIRA, 2008, p.6).

Vieira (2008) afirma ainda, referenciada por Rosemberg uma questão pontual: "não se pode esquecer que creches e pré-escolas são espaços [não apenas] para cuidado e educação de crianças e [mas também] de trabalho para mulheres" (VIEIRA, 2008, p.6) e são estas

condições de trabalho, hegemonicamente feminino e aparentemente precarizado as quais serão objeto de nossa atenção.

Na mesma esteira, há um interessante debate não tão recente sobre a dicotomia entre a educação escolar e Educação Infantil. Nereide Saviani (2012) relata que há uma tradição que aponta que a educação escolar é aquela que se inicia aos sete anos de idade, no período do aprendizado da escrita, leitura e dos primeiros cálculos, conhecido sucessivamente como escola de primeiras letras, ensino elementar, ensino primário, séries iniciais de primeiro grau e atualmente, pelo termo ensino fundamental I. Já a Educação Infantil foi relegada a uma função assistencialista, como aponta a autora:

o atendimento institucional a crianças com menos de 7 anos por muito tempo foi tratado (e em certos casos ainda o é) meramente como questão de assistência social. Sua origem situa-se principalmente no contexto em que as mulheres passam a trabalhar fora do lar, necessitando de algum lugar onde deixar os filhos. Daí o *cuidado* se tornar o objetivo maior das creches (com ênfase no trabalho de pajens) e de instituições como escolas maternais, jardins de infância, parques infantis e outras, onde predominam atividades lúdicas, não entendidas como escolares (SAVIANI, 2012, p.65-66)

A configuração da Educação Infantil tal como posta na atualidade é fruto de embates de longa data, desde a inserção mais significativa da mulher no mercado de trabalho, demandando a ampliação de vagas para esta faixa etária, bem como ampliação do tempo de permanência para as crianças. Como aponta Saviani (2012), surgiu também da reivindicação do campo educacional pautada em concepções do desenvolvimento infantil com a exigência do caráter de “intencionalidade, sistematicidade do trabalho e formação especializada” (SAVIANI, 2012, p.66) o qual ainda hoje apresenta debilidades, sobretudo nas escolas que atendem a grande parcela da população mais empobrecida.

No campo da legislação, a autora relata que as duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 e 5.696/71, regulamentavam a obrigatoriedade da educação apenas a partir dos 7 anos de idade. Só na segunda metade da década de 90, com a LDBEN 9.394/96, a Educação Infantil foi transformada na primeira etapa da Educação Básica, que, apesar de avançar, apresenta dois notáveis obstáculos: a manutenção da não obrigatoriedade e o caráter propedêutico de preparação para o ensino fundamental, sendo conhecida por um período anterior ao ingresso à escola. Nereide Saviani ilustra esta concepção com o uso do termo “escolinha” para as escolas de Educação Infantil pela população, termo que dá uma conotação de menor importância a esta etapa da educação.

Com a modificação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9.394/96 pela lei n.º. 11.274/2006, tem-se a ampliação do Ensino Fundamental com duração de nove anos e a obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos de idade, um avanço aos filhos da classe trabalhadora, uma vez que o “Estado brasileiro tem uma grande dívida acumulada neste quesito” (SAVIANI, 2012, p.68-69), mas que, ao ampliar uma etapa de ensino, encurta a outra, deixando a Educação Infantil ainda relegada ao status de facultativa, ou de pouca importância.

Por hora, cabe salientar o papel defendido por Nereide Saviani (2012), no qual a Educação Infantil configura-se como educação escolar, voltada à formação integral da personalidade humana e dotada de um currículo constituído por

um conjunto de atividades nucleares, intencionalmente planejadas e sistematicamente desenvolvidas, de acordo com as características da faixa etária e com as necessidades e condições concretas das crianças às quais se destinam (SAVIANI, 2012, p.71-72) .

A partir desta compreensão de Saviani – signatária da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica⁴ – que rompe entre a dicotomia do cuidar e educar, e vislumbra a ampliação dos horizontes culturais das crianças, a perspectiva a ser adotada no presente estudo é de que o trabalho executado pelas educadoras também é trabalho docente.

A pesquisa em educação sobre o trabalho docente e as educadoras da RMC.

Em consulta ao banco de teses e dissertações *on-line* do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Paraná⁵, encontramos algumas produções dos últimos anos que versam sobre o profissional do magistério. Abreu (2008) e Carissimi (2011) discutem o perfil profissional, as condições de trabalho e a carreira docente na Rede Municipal, defendendo a valorização do magistério, de modo a “fazer da educação instrumento primordial no desenvolvimento da sociedade” (CARISSIMI, 2011, p. 19). Rafahin (2012) apresenta estudo sobre as decisões judiciais e valorização dos profissionais do magistério de Curitiba, mas são poucas as produções específicas sobre os educadores desta rede, havendo apenas uma dissertação que versa sobre a concepção das educadoras acerca do desenvolvimento da criança (SOUZA, 2008) e outra sobre estratégias de formação continuada aos professores da Educação Infantil, com foco na linguagem movimento. O mesmo ocorre no

⁴ Dos expoentes da psicologia histórico-cultural, tem-se Vigotski, Luria e Leontiev e da pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani, ambas de orientação marxista.

⁵Disponível em: <<http://www.pppe.ufpr.br/teses/teses.htm>>. Acesso em 3 jun 2013.

Banco de teses e dissertações do programa de Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná⁶, havendo uma dissertação sobre a percepção de profissionais da Educação Infantil no uso de artefatos tecnológicos (MACHADO, 2011). Contudo, sabe-se que as questões relativas tanto sobre a Educação Infantil quanto ao trabalho docente são amplamente debatidas na comunidade acadêmica, a exemplo do GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Associação Nacional em Pós-graduação e Pesquisa em Educação⁷ (Anped) e da *Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente*⁸ (Red ESTRADO).

Tal estudo, justifica-se pela necessidade de um aprofundamento das condições de trabalho desta categoria, sobretudo na rede pública Municipal de Curitiba.

Ternoski (2011) realiza um estudo no âmbito da Rede Municipal de Curitiba sobre a dicotomia entre o educar e o cuidar na Educação Infantil a partir da análise das funções de educadora e professora. Para tal, analisa os editais de concursos dos anos de 2007 e 2010 e as atribuições para os respectivos cargos. A hipótese inicial é de que a função de cuidar fica a cargo da educadora e a de educar, da professora. Nesta pesquisa, a autora conclui que esta dicotomia apresenta-se como um fator “puramente estratégico e econômico, já que ambas realizam as mesmas funções dentro das classes de Educação Infantil” (p.51).

Alvarenga (2012) realiza um estudo no município de Araraquara-SP acerca do trabalho das professoras da Educação Infantil à luz das condições de trabalho postas, das políticas educacionais vigentes, dialogando com as categorias profissionalização, precarização e intensificação do trabalho docente. Este estudo, de objeto similar, será de referência fundamental, e orientará o trajeto teórico a ser percorrido, estabelecendo um diálogo constante, buscando proximidades e distanciamentos.

Ao discutir qual perfil profissional contemplaria uma perspectiva integrada, Campos denuncia a concepção que alguns municípios tem adotado, a exemplo de Curitiba e Belo Horizonte, que denomina de concepção não integrada, quando “cedem professoras da rede escolar para as creches, onde elas tentam de alguma forma suprir o que as monitoras não se sentem qualificadas para desenvolver com as crianças” (CAMPOS, 1994, p.36).

Na mesma esteira apresentada por Alvarenga, nota-se que na Educação Infantil proposta pela SME de Curitiba, a precarização do trabalho docente mostra-se visível com a

⁶ Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/programas/ppgte/banco-teses>>. Acesso em 3 jun 2013.

⁷ Ver: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt07>>.

⁸ Ver: <<http://www.redeestrado.org>>.

presença da carreira de educadora⁹ em contraposição à carreira de docência. O cargo de educadora corresponde ao nível de servidor concursado com exigência mínima de nível médio – magistério, e são designadas as seguintes atribuições, descritas no edital de concurso n.º. 10/2012 e 2/2014:

Promover a educação e o cuidado com vistas ao desenvolvimento integral das crianças nas unidades educacionais de acordo com as diretrizes curriculares do Município e Projeto Pedagógico da Instituição, planejando, observando, acompanhando e proporcionando práticas educativas individual e coletivamente de forma a contribuir com o desenvolvimento físico, psíquico, afetivo e social da criança. (CURITIBA, 2012, p.23 e CURITIBA, 2014, p.10)

Para o mesmo concurso de 2012, não há uma parte específica referente às professoras que atuam na Educação Infantil, correspondendo então as atribuições sumárias comuns à docência I:

Planejar e ministrar aulas em turmas de Pré-escola a 4a. série ou ciclos I e II, do Ensino Fundamental. Coordenar e orientar projetos do âmbito escolar, bem como os que envolvam a participação da família e da comunidade, inseridos na ação educativa, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral do educando. Contribuir com as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino - aprendizagem, com vistas a permanente melhoria da qualidade de ensino. Assistir à equipe pedagógico-administrativa, prestando informações e realizando atividades de sua competência, garantindo a efetivação da proposta pedagógica. (CURITIBA, 2012, p.17)

Em comparação com a descrição acima, suas funções apresentam algumas discrepâncias, as quais devem ser verificadas se ocorrem de fato na prática. Parece haver uma divisão social do trabalho, a separação entre o trabalho intelectual e manual, entre o saber e o fazer. Planejar, coordenar, assistir correspondem ao trabalho da professora, enquanto à educadora as atividades são mais relacionadas ao fazer, ao implementar. Deste modo, a forma precarizada aparece não apenas porque as educadoras executam uma grande diversidade de funções, mas também, por receberem salários significativamente inferiores quando comparadas ao trabalho da professora com nível superior. Podemos facilmente notar a discrepância com relação aos salários. No mesmo edital de concurso de 2012, o vencimento inicial para cargos de Profissional do Magistério Docência I e II era de R\$1.531,71 em regime

⁹ Usaremos o termo no feminino por esta ser uma profissão exercida hegemonicamente por mulheres.

de carga horária de 20 horas semanais, ao passo que o cargo de Educadora é de R\$1.545,70, para carga horária de 40 horas semanais (SMRH, 2013)¹⁰. Sendo sua carga horária de 40 horas, estas são impedidas de dobrar o padrão, tal como muitas professoras da rede fazem. Assim, proporcionalmente, as educadoras recebem a metade do salário das professoras. Cabe investigar se tal divisão do trabalho intelectual e manual ocorre na prática, justificando a diferença salarial.

Estas educadoras, apesar de serem trabalhadoras da educação, curiosamente são base do sindicato dos servidores e não do magistério, tendo um plano de carreira diferenciado deste.

Em referência a nosso objeto de estudo, cabe aprofundar como a Rede Municipal de Educação de Curitiba é composta atualmente. Subdividida por nove regionais, onde estão lotadas as escolas de ensino fundamental nas modalidades regular e integral, Centros Municipais de Educação Especial (CMAE) e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). A rede também possui escolas conveniadas da rede particular ou filantrópica oferecendo vagas Infantil. A quantidade de CMEIs da rede pode ser contabilizada a partir de sua divisão por regionais, a saber: Bairro Novo (21) Boqueirão (22), Cajuru (20), Portão (18), CIC (39), Matriz (4), Boa Vista (24), Pinheirinho (26) e Santa Felicidade (16), totalizando 190 CMEIs¹¹. Possui também 71 Centros de Educação Infantil conveniados, que compreendem 27,2% das unidades educacionais.

A rede municipal atende 43.542 vagas sendo aproximadamente 72,7% da demanda manifesta por vagas de 0 a 3 anos e 94,2% da demanda manifesta de crianças de 4 a 5 anos¹².

As turmas dos CMEIs estão organizadas da seguinte forma: Berçário I (B1) e Berçário II (B2) ou Berçário único – de acordo com o porte da escola –, Maternal I (M1) e Maternal II(M2) e Pré-escola. Com exceção da Pré-escola, estas turmas são de responsabilidade de duas

¹⁰Até o mês de maio de 2013, para o cargo de Educador ao vencimento inicial poderia ser acrescido o valor de até R\$ 275,00 referente ao Programa de Produtividade e Qualidade (PPQ) “pela dedicação e qualidade do trabalho prestado e devidamente avaliado” (SMRH, 2012) baseado em princípios de produtividade e qualidade, o qual só fora incorporado ao salário mediante luta sindical.

¹¹Informações publicizadas no link **Unidades Educacionais:** Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/educacao-infantil/3414>>. Acesso em 17 set. 13.

¹²Dados de 01/07/2013 do Departamento de Planejamento e Informações da SME, disponível em <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/8334/download8334.pdf>>

. É importante ressaltar que o cadastro que mães, pais ou responsáveis fazem manifestando interesse em vaga em CMEIs expira em 6 meses, sendo necessário o comparecimento na unidade educacional para renovação do cadastro. Observando os números, é possível concluir que a demanda manifesta para crianças de 4 a 5 anos diminui por dois fatores: a permanência das crianças que ingressaram na faixa etária de 0 a 3 anos, tendo a vaga assegurada e o desinteresse por vaga para as crianças maiores uma vez que as famílias tiveram de buscar outras formas para assegurar o cuidado/educação das crianças, sejam em centros de Educação Infantil (CEI) da rede particular, em casas de familiares, em casas de cuidadoras ou na contratação de babás, desistindo de renovar o cadastro de solicitação de vagas. O termo “demanda manifesta” acaba impedindo de se ter um dado preciso da demanda não atendida, uma vez que a não renovação da solicitação de vaga implica na desistência da mesma.

educadoras e na Pré-escola, a responsabilidade fica com uma professora (Docência I, com formação de nível superior) por período e uma educadora.

A diretoria do Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba (SISMUC) disponibilizou uma tabela com a quantidade de turmas e a capacidade de atendimento das mesmas no ano de 2013

	TURMAS	CAPACIDADE
BU	56	987
B1	114	2046
B2	120	2156
MU	1	20
M1	196	4303
M2	215	5739
M3	223	6553
PRÉ U	1	22
PRÉ	202	6116
NOT	5	140
TOTAL	1183	29338
TOTAL DE CMEIS: 190		

Tabela: quantidade de turmas e vagas em CMEIS de Curitiba no início de 2013.

Consideramos fundamental observar os documentos oficiais que dissertam sobre a Educação Infantil nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

A lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a LDBEN nº 9.394/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, acrescenta novos elementos à seção II - da Educação Infantil, alterando os artigos 29, 30 e 31, que versam sobre a Educação Infantil sobretudo com relação à faixa etária atendida, adequando-a à ampliação do ensino fundamental de nove anos, e incluindo regras quanto a carga horária anual e diária, a avaliação, e a exigência de controle de frequência. São elas:

“Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

“Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.”

“Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.”

Assim, a lei faz a adequação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de nove anos e apresenta pontos positivos com relação a esta etapa de ensino, quando passa a exigir a frequência mínima de 60%, inclui carga horária mínima e menciona a avaliação, dando indícios de que esta ganha alguma notoriedade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), como diz o próprio nome, tem sido referência aos estados e municípios na elaboração de suas diretrizes e currículos próprios. É um documento extenso, subdividido em três volumes: o primeiro é introdutório, o segundo fala de formação pessoal e social e o último, de conhecimento de mundo. Extenso também é seu referencial bibliográfico, contendo diversos autores de correntes pedagógicas diferenciadas, a saber: Emilia Ferreiro, Jean Piaget, Paulo Freire, Vygostsky, Henri Wallon Luria, Freinet, Saviani, Foucault, Ariés, dentre outros.

No primeiro volume fala dos objetivos gerais, da criança, do professor, da organização da Educação Infantil, da instituição e do projeto educativo, dentre outros. Já no segundo volume fala da formação pessoal e social e sua relação com a construção da identidade e autonomia das crianças. Por fim, o último volume - conhecimento de mundo - disserta sobre as áreas de formação humana e a construção das diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes, Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Tal referencial ainda possui vitalidade e ecoa ainda hoje nas propostas de diversos municípios.

Nos anos 90 o Estado do Paraná ganhou destaque pela elaboração do Currículo Básico do Estado do Paraná, um trabalho coletivo fundamentado pelos princípios da pedagogia histórico-crítica, propondo uma nova concepção de alfabetização, com a rede estruturação do Ciclo Básico de Alfabetização, entendendo-a como "um processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico" (PARANÁ, 1990, p.13). Este currículo, dedicou um capítulo à pré-escola, subdividido em pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação.

Em seus pressupostos teóricos, defende a intencionalidade do trabalho pedagógico e a importância da educação pré-escolar. Afirma que a educação pré-escolar é diferenciada em duas formas: creche, "na qual as crianças menores devem receber um atendimento às suas necessidades mais amplas" (PARANÁ, 1990, p. 26) e pré-escola, com um caráter mais

educativo para crianças a partir de 4 anos. Porém, reafirma a eliminação da distinção entre atendimento e educação, pois o trabalho deve ser "pautado numa unidade teórica, ou seja, na compreensão da realidade social" (PARANÁ, 1990, p. 26).

No encaminhamento metodológico, faz uma crítica à perspectiva escolanovista e naturalista - positivista, a-histórica - e à psicologia naturalista e anuncia os pressupostos teóricos desta perspectiva:

partindo do pressuposto que a criança é um ser humano de pouca idade, inserido numa realidade histórico-social e que o conhecimento escolar deve responder às necessidades históricas deste momento, o conhecimento a ser trabalhado pedagogicamente na pré-escola é o mesmo que nas séries posteriores, diferenciando-se deste pelo grau de interação que a criança mantém com a realidade (PARANÁ, 1990, p.30)

A aprendizagem de conceitos nesta perspectiva deve ser gradual, tornando-se cada vez mais elaborados ao passo em que a criança percebe suas relações entre si e com a realidade.

No âmbito da legislação municipal, a Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº02/2012 apresenta as normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba (SISMEN) acerca das instituições de ensino públicas e privadas. Assim, trata de diversos aspectos em seus capítulos, a saber: das finalidades e funções da oferta, do projeto político pedagógico, dos profissionais, dos espaços, instalações e equipamentos, da verificação, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação, do funcionamento (criação, credenciamento, da autorização de funcionamento, das irregularidades, das cessação das atividades) e das disposições gerais e transitórias.

É oportuno mencionar as finalidades e funções da Educação Infantil dispostas no capítulo I em seus três primeiros artigos. Assim, deve ter por finalidade,

o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, contribuindo na ampliação de suas experiências e conhecimentos sobre si e o mundo em que vive.

Art. 3°. Diante das especificidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos e da característica social vinculada à complementação da ação da família, a Educação Infantil implica o cumprimento de ações correspondentes às funções indispensáveis e indissociáveis de educar e cuidar.

Parágrafo único. Para o efetivo ato de educar e cuidar, a instituição deverá articular-se com os setores da saúde, cultura e lazer, assistência social e segurança, possibilitando à criança o desenvolvimento integral preconizado pela Educação Infantil. (CME, 2012, p.1-2)

O capítulo IV, que versa sobre os profissionais, delibera que:

Art. 19. Para atuar na Educação Infantil, o professor deverá ter licenciatura em curso de Pedagogia.

Parágrafo único. O professor com formação em outro curso de licenciatura deverá possuir, no mínimo, pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil.

(...) Art. 21. Os profissionais que compõem a equipe de apoio da instituição que oferta Educação Infantil que atuam na cozinha, nos serviços de limpeza, de segurança e outros deverão ter como escolaridade o ensino fundamental completo, resguardados os direitos das pessoas com deficiência

Art. 23. A instituição garantirá carga horária semanal destinada a estudos e planejamento pedagógico para os professores, de acordo com a legislação vigente.

Art. 24. A instituição promoverá, sob coordenação administrativo-pedagógica, o aperfeiçoamento dos profissionais de Educação Infantil em exercício, de modo a viabilizar formação continuada em serviço. (CME, 2012, p.7)

Entretanto, no capítulo IX, das disposições gerais e transitórias, apresenta algumas concessões: "Art. 71. Para atuar na Educação Infantil será admitida, como formação mínima para o professor, a oferecida no ensino médio, na modalidade Normal, atendendo à legislação vigente" (CME, 2012, p.19). O mesmo ocorre no artigo 72 para os profissionais da equipe de apoio, cozinha, limpeza e segurança onde "serão admitidos, como formação mínima, os anos iniciais do ensino fundamental" (CME, 2012, p.19).

Considerações finais

Esta pesquisa investiga as condições de trabalho da educadora que trabalha na turma de Pré-escola conjuntamente com as professoras, buscando observar similitudes e diferenças no exercício de suas funções.

O problema inicial sobre o qual esta pesquisa se debruça pergunta: Quais as condições de trabalho das educadoras das turmas de Pré-escola que trabalham nos CMEIs da rede pública municipal de Curitiba? Há proletarização, precarização e intensificação do trabalho?

A teoria apresenta alguns indícios de que esta resposta pode ser positiva, mas é necessário ainda, analisar outros documentos à exemplo das Diretrizes Municipais, e observar a realidade destas educadoras. Assim, na próxima fase desta pesquisa, serão realizadas entrevistas com educadoras que trabalham/trabalharam em turmas de pré entre 2010 a 2014, observação em CMEIs e entrevistas com sindicalistas. Tais dados, nos permitirão articular o

que diz a teoria, o que versam os documentos oficiais e o que acontece no dia a dia destas trabalhadoras.

REFERÊNCIAS

Documentos oficiais

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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>. Acesso em 13 fev 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME nº02/2012** - Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/conselho/arquivosPDF/Deliberacao_02_2012.pdf>. Acesso em 12 fev 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS. **Edital n.º 10/2012**. Estabelece normas de Concurso Público para provimento dos cargos de Profissional do Magistério - Docência I e Profissional do Magistério Docência II – Matemática (...) e para o cargo de Educador na carreira de Educador. Curitiba: 2012. Disponível em: <<http://www.gurhu.curitiba.pr.gov.br/Util/Arquivos/Concurso/edital%2010-2012%20dic%20i,%20mat,%20edu.pdf>>. Acesso em 5 jun 13.

_____. **Tabela salarial - abril 2013**. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.transparencia.curitiba.pr.gov.br/multimidia/funcionarios/tabela_salarial_atual.pdf>. Acesso em 11 jun. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para a Escola do Paraná. Curitiba, 1990.

Obras

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

ALVARENGA, Vanessa Cristina. A carreira das professoras de Educação Infantil: indícios de prevaricação e intensificação do trabalho docente. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara R. M. (orgs) **Educação Infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de Educação Infantil. *In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1994, p.32-42. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/CAMPOS_EducarECuidar_IN_PorUmaPoliticaDeFormacao.doc/view>. Acesso em 07 out 2013

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Perfil profissional e condições do trabalho docente**: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Adriana. Intensificação do trabalho docente. Verbete. *In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Lívia M. F. (org) Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”*. CD-ROM. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FERNANDES, Danielle Cireno; HELAL, Diogo Henrique. Precarização do trabalho. Verbete. *In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Lívia M. F. (org) Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”*. CD-ROM. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In: GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAÉN, Marta. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *In: Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

MACHADO, Márcia Regina. **Percepção de profissionais da Educação Infantil: a interação de crianças com um artefato tecnológico**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *In: Educ.Soc.* vol. 25, n.89, pp.1127-1144. set-dez. 04. Campinas, 2004.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAFAHIN, Ludimar. **Decisões judiciais e valorização dos profissionais do magistério de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2012.

SAVIANI, Nereide. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. *In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara R. M. (orgs) Educação Infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Nelly Narcizo de. **Concepções de Educadoras de Creche sobre o Desenvolvimento da Criança na Faixa Etária de Zero a Três Anos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008.

TERNOSKI, Teresa. **A dicotomia entre educar e cuidar na Educação Infantil:** uma análise das funções de Educadores e Professores no Município de Curitiba-PR. Monografia (Curso de Especialização em Políticas Educacionais). Curitiba: UFPR, 2011. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/ternoski.pdf>>. Acesso em 01 jul 2013.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho Docente e Capitalismo:** um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990. Revista Trabalho Necessário, ano 6, número 6, 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Na Educação Infantil, cuidar e educar são funções complementares e indissociáveis: quais consequências para a formação e o trabalho docente? In: **Anais do VII Seminário Redestrado:** Nuevas Regulaciones en America Latina. Buenos Aires, 2008.