

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELA OLIVEIRA DE SÁ TOIGO

**PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE
MUNICIPAL DE LAGES-SC**

LAGES
2020

DANIELA OLIVEIRA DE SÁ TOIGO

**PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE
MUNICIPAL DE LAGES-SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

LAGES
2020

Ficha Catalográfica

T646p Toigo, Daniela Oliveira de Sá.
Profissionalização da docência na educação infantil na rede municipal de Lages-SC/Daniela Oliveira de Sá Toigo – Lages, SC, 2020.
146 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador: Jaime Farias Dresch

1. Docência. 2. Educação Infantil. 3. Profissionalização.
4. Valorização. I. Dresch, Jaime Farias. II Título.

CDD 372.21

DANIELA OLIVEIRA DE SÁ TOIGO

**PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
REDE MUNICIPAL DE LAGES - SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 23 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPAL



Profa. Dra. Sandra Cristina Vanzuita da Silva
Examinadora Externa – PPGE/UNIVALI
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima
Examinadora Interna – PPGE/UNIPAL

*Pai e Mãe, meus alicerces
Cada um, me ensinou diferentes formas
de viver, com dignidade e repleta de sonhos.
Eternamente grata por terem cultivado
em meu coração a paixão pela vida
e pela profissão.
Amor Eterno.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais por todos os momentos em que me estimularam a acreditar em meus sonhos a buscá-los continuamente. Agradeço ainda por cada abraço, cada gesto de amor e principalmente por todos os livros e histórias que me incentivaram a ser professora e por estarem sempre presentes, mesmo que seja apenas em meu coração.

Mãe você foi, e sempre será a minha maior professora, foi você que me contou as primeiras histórias e foi você que me ensinou o que era esta linda profissão. Você sonhou um dia para ti, mas por opção e necessidade, preferiu cuidar da família e assim não pode realizar este sonho. Sem você eu não estaria aqui, e vou fazer sempre o possível para te dar todo orgulho.

Pai, (*in memoriam*) daria tudo o que tenho, para que você estivesse presente neste momento, pois graças ao seu incentivo, desde que aprendi a falar, dizendo que iria ser professora, você sempre demonstrou o orgulho e respeito pela profissão e sempre me incentivou a segui-la. Cada livro paizinho, cada caderno, cada caneta, eu sei o quanto custou, mas lembro muito bem o que você dizia, que seus filhos teriam o estudo que você e a mãe tanto sonharam e não puderam ter, e não mediram esforços para que isso acontecesse.

Vocês conseguiram... nós conseguimos, e somos eternamente gratos por isso.

Não posso deixar de agradecer aos meus filhos lindos Luan e Kamily, que são a razão do meu amor pela vida e principalmente a razão pela qual luto sempre, para que tenham orgulho de meus atos e os repliquem nas diferentes situações de suas vidas.

Ao meu esposo William por me mostrar sempre que mesmo em meio as maiores dificuldades de nossas vidas eu poderia continuar sonhando e que sempre iria me apoiar, principalmente nesta fase final. Sei quantas batalhas têm vencido para estar perto de nós, cuidando e apoiando em todos os momentos.

A minha grande amiga Simone Beatriz, por ter entrado neste grande desafio junto comigo e ter me apoiado sempre, mesmo diante de tantas dificuldades e problemas que enfrentamos, e apesar das lágrimas aprendemos a voltar a sorrir juntas.

Agradeço imensamente a professora Sirlei Rodrigues, que foi minha professora durante a faculdade e que me possibilitou ampliar mais ainda a paixão pela profissão, pelo exemplo de dedicação e profissionalismo que sempre teve, além de hoje poder chamá-la de minha amiga. Fazer parte da história de minha docência tanto na Rede Municipal, bem como nos cursos que ministramos juntas, em algumas cidades de Santa Catarina, é um presente que guardo no meu coração.

Agradeço também ao Professor Dr. Jaime Dresch, meu orientador, que me incluiu em seu grupo já em 2019. Estava realmente perdida, sem saber os rumos da pesquisa, mas com seu incentivo, pude aprender a pesquisar, e qualificar minha pesquisa.

Agradeço a Profa. Dra. Sandra Cristina Vanzuita da Silva, nossa arguidora externa, por aceitar acompanhar esta dissertação, desde sua banca de qualificação, e por poder contribuir grandemente em diversos aspectos relacionados a esta pesquisa.

Agradeço também a todos os professores que tive durante a vida, e neste momento, a toda equipe do PPGE - UNIPLAC, por todo o aprendizado que nos possibilitaram, além dos incentivos para não desistir diante dos desafios que o mestrado nos propõe.

Agradeço a Equipe do SIMPROEL, pelo incentivo, contribuindo com diversos materiais e revistas, muitas das quais foram utilizadas durante toda pesquisa.

Agradeço também a minha equipe de trabalho do CEIM Gente Miúda, que tanto amo, minhas colegas de jornada, minha equipe querida da DS CURSOS, amigos do mestrado que cultivamos nestes dois anos, amigos do dia-a-dia, irmãos queridos e todas as pessoas que convivem comigo hoje. Sou eternamente grata por me ouvirem tantas vezes, e por acompanharem meu caminho até aqui.

Todos os dias de minha vida eu decidi sonhar, todos, sem falhar uma única vez.

Muitas vezes por um segundo pensei em desistir, mas aprendi durante toda minha vida que realizar sonhos tem um preço, e para conquistá-los é necessário batalhar, ir em busca mesmo que muitas vezes nos falte forças. Estar com esta dissertação em mãos neste momento, representa a realização de anos de sonhos e batalhas vencidas, e certamente valeu cada uma delas, pois através desse caminho percorrido que cheguei até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender a profissionalização da docência na Educação Infantil da Rede Municipal de Lages-SC. Nesse percurso foi utilizada a análise documental para acompanhar as transições e contextos históricos da Educação Infantil, utilizando legislações nacionais que efetivaram a docência dentro da legislação e também do município, através dos planos de carreira e demais dispositivos. Como metodologia também foram utilizadas as entrevistas com seis professoras da Educação Infantil de Lages, para apresentarmos suas concepções sobre a especificidade e como se constituíram enquanto profissionais, contribuindo na valorização e compreensão da docência. Como referencial teórico autores como Foucault (2008) contribuíram com alguns pressupostos, utilizando a análise do discurso como base da reflexão metodológica. O percurso se inicia com a percepção da ausência de pesquisas que retratem a Educação Infantil de Lages e principalmente com a necessidade de registrar os diferentes processos que foram apresentados em diferentes momentos importantes para essa compreensão, principalmente a criação do cargo de Monitor (1994), o primeiro plano de carreira, com a alteração do cargo para Educador Infantil (1999) e a segunda alteração do plano de carreira, que unificou as tabelas salariais e modificou a nomenclatura do cargo para Professor (2009). Com a análise das entrevistas foi possível compreender que a valorização percebida pelas profissionais não se concentrava apenas na nomenclatura, pois se percebiam enquanto Professoras, mesmo ainda possuindo dificuldades em compreender a especificidade da Educação Infantil. A desvalorização para essas profissionais, hoje apresenta uma maior concentração na família, que ainda percebe a Educação Infantil como espaço de cuidado e não de educação e desenvolvimento. Compreender sua história e seus diferentes processos constitutivos foi um dos caminhos propostos, contribuindo no reconhecimento, através da compreensão das suas vivências e principalmente da Docência como consolidação de uma perspectiva ampla de cuidado e educação contribuindo no desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

Palavras chave: Educação Infantil. Docência. Profissionalização. Valorização.

ABSTRACT

This research has as main objective to understand the constitution of teaching in Early Childhood Education in the Municipal Network of Lages-SC. Also following the specific objectives that seek to contextualize the trajectory of Early Childhood Education, highlighting the different moments that impacted the transitions in the face of this professionalization. In this path, documentary analysis will be used to accompany these transitions and historical contexts of Early Childhood Education, using national laws that made teaching within the legislation and also the municipality through career plans and other devices. As a methodology, interviews with six teachers of Early Childhood Education in Lages will also be used to present their conceptions about specificity and how they were constituted as professionals, contributing to the valorization and understanding of teaching. We will use as theoretical reference authors like Foucault (2008) to contribute in the methodology, where we will use the analysis of the speech as presuppositions of methodological reflection. The path begins with the perception of the absence of research that portrays Lages' Child Education and mainly with the need to register the different processes that will be presented in three important moments for this understanding, the creation of the position of Monitor (1994), the first career plan, with the change of position to Educador Infantil (1999) and the second change of the career plan, which unified the salary tables and changed the nomenclature of the position to Teacher (2009). With the analysis of the interviews, it was possible to understand that the valorization perceived by the professionals was not concentrated in the nomenclature, as they perceived themselves as Teachers, even though they still had difficulties in understanding the specificity of Early Childhood Education. The devaluation for these professionals today has a greater concentration on the family, which still perceives Early Childhood Education as a space of care and not of education and development. Understanding its history and its different constitutive processes was one of the proposed paths, contributing to the recognition, through the understanding of their experiences and mainly to Teaching as consolidation of a broad perspective of care and education contributing to the development of children from 0 to 5 years old.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching. Professionalization. Appreciation

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Abrangência dos termos nas bases de dados | 21 |
| Quadro 2 - Pesquisas selecionadas | 22 |
| Quadro 3 - Quantitativo de horas de formação oferecidas pela SML | 82 |
| Figura 1 - Fluxograma de trabalho da Divisão de Educação Infantil | 83 |
| Quadro 4 - Organização do Cronograma Regentes e Professor Atividade-Meio | 95 |
| Quadro 5 - Horário das Rotinas | 96 |
| Gráfico 1 - Tempo de Experiência na Educação Infantil | 104 |
| Gráfico 2 - Tempo de Experiência no Ensino Fundamental Anos Iniciais | 104 |
| Gráfico 3 - Vínculo Empregatício | 105 |
| Gráfico 4 - Concurso de Ingresso | 105 |
| Gráfico 5 - Formação Inicial | 106 |
| Quadro 6 - Perfil das Docentes Participantes do Questionário | 108 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|-------------------------------------------------------------|
| ACAPE | Associação Catarinense das Fundações Educacionais |
| ADOCI | Adote um Centro de Educação Infantil |
| AMURES | Associação de Municípios da Região Serrana |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEIM | Centro de Educação Infantil Municipal |
| CEIMs | Centros de Educação Infantil Municipais |
| CEP | Comitê Ético de Pesquisa |
| CF | Constituição Federal |
| COAB | Companhia de Habitação do Estado de Santa Catarina |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EI | Educação Infantil |
| EF | Ensino Fundamental |
| FUNABEM | Fundação Nacional do Bem Estar do Menor |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| SIMPROEL | Sindicato Municipal dos Profissionais em Educação de Lages |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UNIPLAC | Universidade do Planalto Catarinense |
| UNICEF | Fundo da Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 ENCANTAMENTOS: O INÍCIO DA PESQUISA | 17 |
| 2.1 PRIMEIROS PASSOS: SITUANDO AS ABORDAGENS | 19 |
| 2.2 OS RESULTADOS DA BUSCA DE PESQUISAS CORRELATAS | 20 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO | 35 |
| 3.1 METODOLOGIA..... | 38 |
| 3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISES DOS DADOS | 41 |
| 4 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL..... | 45 |
| 4.1 A RODA DE EXPOSTOS: O ABANDONO FAMILIAR E SOCIAL | 46 |
| 4.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: O PÚBLICO E O PRIVADO | 49 |
| 4.3 EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA E O CONTROLE DA INFÂNCIA | 52 |
| 5 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE LAGES-SC | 57 |
| 5.1 AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 58 |
| 5.2 AS CRECHES SORRISO E A CRIAÇÃO DO CARGO DE MONITOR | 66 |
| 5.3 ELAS NÃO SE IMPORTARAM COM AS FRALDAS, QUERIAM TRABALHAR: AS MONITORAS | 69 |
| 5.4 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO | 76 |
| 5.5 AS EDUCADORAS INFANTIS: O PRIMEIRO PLANO DE CARREIRA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL | 77 |
| 5.6 O CONCURSO DE 2003: UM SALTO QUANTITATIVO NO NÚMERO DE PROFISSIONAIS | 87 |
| 5.7 O FUNDEB E A LEI DO PISO: AS INTERFERÊNCIAS NO FINANCIAMENTO DIANTE DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA..... | 90 |
| 5.8 AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO ATUAL..... | 98 |
| 6 OS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE DIZEM AS ENTREVISTADAS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE LAGES..... | 103 |
| 6.1 QUEM SÃO AS ENTREVISTADAS, O QUE PENSAM E O QUE DESEJAM..... | 107 |
| 6.2 FORMAÇÃO INICIAL: INGRESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 109 |
| 6.3 O INGRESSO E A PROFISSIONALIZAÇÃO: AS DIFERENTES NOMENCLATURAS | 113 |
| 6.5 A VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 123 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 126 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 132 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA SELECIONAR AS PROFISSIONAIS | 140 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA | 141 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 142 |
| ANEXO A – TABELA VENCIMENTO DOS PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCADORES INFANTIS CONFORME LEI COMPLEMENTAR 125 DE 1999. | 144 |
| ANEXO B – TABELAS 2009 ANTES DA UNIFICAÇÃO DA CARREIRA | 145 |
| ANEXO C – TABELA UNIFICADA MAIO 2010 | 146 |

1 INTRODUÇÃO

O desejo de ser professora parece ter nascido junto com minha consciência. Portanto, torna-se difícil ter uma lembrança do momento exato da decisão. A influência das vivências e relatos de minha mãe com certeza contribuíram muito para este sentimento tão forte que me fez quem sou hoje enquanto profissional e enquanto ser humano.

Desde pequena, ouvia as histórias da vida de minha mãe, que aos dezesseis anos foi trabalhar como empregada doméstica na casa de uma professora. Hoje consigo compreender claramente a vontade que havia naquelas palavras, o sonho não realizado de ser professora e o respeito pela profissão que foi cultivado desde pequena.

Essa responsabilidade precisa ser dividida, pois meu pai também a cultivou quando resgatava livros e cartilhas velhas das casas onde trabalhava como encanador, trazendo para casa com o intuito de presentear a filha que sonhava em ser professora.

Em consequência disso, frequentar o magistério foi realização de parte do sonho, mas existem momentos que nos fazem quem somos realmente, um destes com certeza, foi o dia em que realizei minha primeira intervenção como estagiária. A sensação até hoje é de encantamento. Claramente o que encantava era a ideia de poder ensinar algo: Aos 17 anos e com pouquíssimo entendimento teórico, não compreendia que pouco ensinava, mas que muito precisava aprender e a certeza de constante aprendizado sempre foi muito clara.

Alguns anos depois, em 2003, iniciando na carreira, surgiu a oportunidade de fazer a prova para o Concurso do Município de Lages, mas minha habilitação, por ter apenas o magistério, não me possibilitava tentar o cargo de Professora de Anos Iniciais, o que tanto sonhava, optando assim por tentar o cargo de Educadora Infantil, pois naquele momento o importante era tentar uma efetivação. A sensação de trabalhar com E.I. era um tanto frustrante. Acreditava que seria importante para a carreira, não poderia de forma alguma perder a oportunidade, mas a consciência da pouca experiência preocupava muito e realmente não compreendia naquele momento o que era trabalhar com a Educação Infantil.

O que era ser Educadora Infantil? Era ser professora de crianças pequenas? Como ensiná-los? Como aprendiam? Essas eram as questões iniciais, de uma profissional com pouca experiência, mas com a percepção do grande desafio que se iniciava.

Já mais tarde após minha graduação, senti que fortaleci diversas percepções, mas ainda a prática se mostrava distante, desconexa das teorias que compreendia. Faltava amadurecimento teórico e com certeza, faltava perceber muito mais sobre a aprendizagem das crianças. Alguns anos depois de formada, fui convidada para participar de um projeto de Orientadoras

Pedagógicas que atuavam nos Centros de Educação Infantil Municipais, os quais serão referidos como CEIMs¹.

Nesse projeto acompanhava semanalmente dez CEIMs de diferentes bairros da cidade, fazendo observações de práticas, contribuindo na organização de fatores ligados a gestão dos espaços e principalmente na formação continuada das professoras que ali trabalhavam.

Durante quatro anos, acompanhei diversas situações, e diferentes percepções sobre Educação Infantil, que contribuíram muito no interesse desta pesquisa que se inicia, principalmente no que tange a compreensão de nossa formação enquanto professoras e também na análise das políticas que profissionalizaram esta docência, que passou por diferentes momentos até o presente.

A minha história é apenas um reflexo, um contexto vivenciado entrelaçado por diversas situações que permearam a minha profissionalização. Dessa forma enquanto pesquisadora, preciso tomar o cuidado de me distanciar, não generalizar, mas aprender a reconhecer os diferentes pontos em comum com minhas experiências que contribuíram para a compreensão desta pesquisa.

Para iniciar este processo de pesquisa se faz necessário situar a história da Educação Infantil, sendo que nesses últimos anos ganhou espaço, dentro de diferentes perspectivas de atendimento, currículo e aprendizagem, desde sua formalização como educação, quando passou a inserir o contexto da Educação Básica brasileira até mesmo na percepção relacionada ao currículo e às diferentes aprendizagens.

Diante dessa constatação, a relevância desta pesquisa concentra-se principalmente em apresentar a Docência na Educação Infantil, compreendendo sua constituição nesses últimos anos em Lages, de que forma a profissionalização foi se organizando através das diferentes relações e políticas públicas, além das concepções sobre ser professora da Educação Infantil.

Conhecer essa história, ouvir as experiências, e principalmente pensar novas formas de valorização e reconhecimento profissional, foram fatores constantemente considerados, e articulados com o referencial teórico desta pesquisa.

Dessa forma, a pergunta que norteia nosso objeto de pesquisa é: Como ocorreu a profissionalização da docência na Educação Infantil da Rede Municipal de Lages? Tendo assim como principal objetivo compreender a profissionalização da docência na Educação Infantil na Rede Municipal de Lages-SC.

¹ Abreviatura que será utilizada durante esta pesquisa.

Faz-se necessário para esta organização compreender alguns aspectos, por meio dos objetivos específicos: 1) Contextualizar a constituição da Docência na Educação Infantil da Rede Municipal de Lages, destacando os diferentes momentos que possibilitaram a profissionalização; 2) Conhecer as diferentes políticas públicas que acompanharam os momentos distintos da Educação Infantil na Rede Municipal; 3) Apresentar a percepção das Professoras que acompanharam estes diferentes momentos.

Uma das premissas iniciais baseia-se na análise dos diferentes contextos vivenciados pelas profissionais da E.I. de Lages, que foram construindo percepções e se formando nas relações estabelecidas neste percurso, diante de políticas públicas e organizações sociais que permitiram momentos de formalização dessa educação com as crianças pequenas.

A importância desta pesquisa se reflete na valorização da docência na Educação Infantil, sendo que a professora exerce sua docência em meio aos mais diferentes conflitos e desafios, que se constituíram diante de diferentes contextos e enfrentamentos desde o início da organização dessa etapa educacional.

Ao apresentar sua história e ouvir sua voz, procuramos problematizar a formação inicial e continuada, sua função enquanto docente e principalmente os fatores que possibilitaram uma profissionalização, oportunizando uma carreira que valorize sua formação e seu trabalho cotidiano dentro dos espaços educacionais de Lages, marcando assim sua especificidade.

Os diferentes momentos foram organizados em três divisões que marcaram a profissionalização da docência, desde a criação do cargo de Monitor, o primeiro plano de carreira como Educador Infantil, até a alteração mais recente do plano de carreira que altera a nomenclatura para Professor da Educação Infantil.

Por consequência, com a inserção de novas concepções educacionais no Brasil principalmente na Educação Infantil, a formação acadêmica, as formações entre os pares e diferentes políticas públicas, iniciaram a propagação do cuidar e educar concomitantemente, sem diferenciações. Esse educar tornou-se então um desafio, pois a compreensão da aprendizagem, nesses novos contextos, teve por base os reflexos educacionais da educação presente no Ensino Fundamental que sempre foi priorizada no Brasil.

Nessas novas abordagens, então, foi se construindo uma docência adaptada a novas realidades, na qual, gradativamente, foram sendo inseridas formas de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças desta faixa etária específica, além de permitir que as professoras pudessem se situar dentro das perspectivas que foram se apresentando.

Junto a esses desafios que a adaptação curricular e os processos pedagógicos trouxeram, surgiram também alternativas de valorização e compreensão das funções do professor da

Educação Infantil, que tinham como premissa, em épocas anteriores, ser cuidadoras, ou como a própria nomenclatura representava no início dessa função em Lages, monitorar a infância.

Hoje, partindo da necessidade de se compreender a constituição dessa docência, é possível reconhecer as relações que objetivaram todas as mudanças no percurso, desconstruindo na medida do possível as linearidades, e conceber as práticas como formas de exercício de busca e de novas possibilidades de compreensão.

Através desta pesquisa será feito um resgate dos momentos que caracterizaram a Docência na Educação Infantil da Rede Municipal de Lages, permitindo assim uma problematização dos percursos e percalços que contribuíram na constituição dessas práticas e também na profissionalização da função, que demonstrou ser um fator relevante diante desse contexto.

2 ENCANTAMENTOS: O INÍCIO DA PESQUISA

Durante a inserção no mundo da pesquisa, quando se faz necessário focalizar o objeto de pesquisa, muitas dúvidas e inquietações permeiam o estudo, dolorosas em diversos momentos, pois são capazes de demonstrar as fragilidades de nossa formação e principalmente salientar constantemente que no âmbito educacional tudo é importante e ao mesmo tempo passível de ser contextualizado sob diferentes prismas.

Nessa percepção, busca-se compreender o objeto, para poder questioná-lo, poder ampliar suas descrições e reconhecer dentro dessas possibilidades de críticas e reconstruções. A oportunidade surge nos pequenos e grandes momentos de discussão, desde uma fala da sala de aula, até mesmo a participação em um evento de grande impacto, como foi na ANPED SUL 2018², realizado em Porto Alegre, em julho de 2018. Momento este que possibilitou o encontro com pesquisadores na área da Educação que compreendem o ato de pesquisar como parte inerente de seu cotidiano.

Em uma das apresentações, surge a inquietação, o tema era Educação e Infância e a doutoranda Carolina Gobbato (2018) apresentava sua pesquisa com o título: “Educação Infantil e didática: uma (quase) ausência nas produções do ENDIPE”, ressaltando com dados quantitativos, as pesquisas realizadas nas diferentes faixas etárias de atendimento da Educação Infantil. Um dos dados destacava que dentre as diversas pesquisas, apenas um número muito pequeno se concentrava na Educação Infantil e principalmente com pesquisas sobre as professoras das turmas de 0 a 3 anos.

Nesse momento foi possível lembrar que durante os anos em que atuei como Orientadora Pedagógica da Educação Infantil, as maiores demandas sempre surgiam na dificuldade da oferta de formação continuada para as professoras da Educação Infantil e as que atuavam especificamente com as turmas das creches, atendendo os bebês e crianças bem pequenas³ de 0 a 3 anos. Constantemente surgiam questionamentos com a forma como eram organizadas as formações, e por não apresentarem práticas eficientes para essas turmas.

O questionamento que surgiu nesse relacionar de vivência com pesquisa, ficou no sentido de que, mesmo sendo realizadas tantas pesquisas em educação, e cada vez mais formações específicas nesta área, ainda se percebe inquietação e dificuldade em certos contextos entre as profissionais que atuam com a EI., por não se sentirem valorizadas enquanto

² XII Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O trabalho mencionado não foi localizado nos Anais do evento.

³ Nomenclatura utilizada com maior abrangência devido a Base Nacional Comum Curricular.

profissionais com práticas eficientes de estímulo do desenvolvimento e aprendizagem. O cuidar ainda é um fator fortemente vinculado à prática, e parece desvinculado ainda à educação.

Assim, a busca por produções acadêmicas de maior relevância foi extremamente necessária para a organização das pesquisas correlatas, que se iniciou com o traçar dos rumos e a organização de todas as inquietações que precisavam ser transformadas em problemas científicos fundamentados em uma base teórica.

Nessa etapa, o papel da pesquisa foi tomando corpo com reflexões e metodologias que possibilitaram que o professor-pesquisador, torne-se um promotor de novos olhares e principalmente um interprete das realidades vividas sob o prisma de teóricos e diferentes pesquisadores, que buscam indagar também tais fatores de relevância, repensando sentidos e contextos que necessitam ser ressignificados.

A análise das diferentes dissertações oportunizou um primeiro delinear dos âmbitos de abordagem, relacionando como se organizaram as diferentes dissertações com grande pertinência, e as afinidades nas temáticas. Possibilitou-se dessa forma compreender diferentes prismas teóricos que poderiam ser contemplados durante as diferentes seções desta dissertação.

Em seguida foi realizada a análise e descrição das pesquisas correlatas buscando compreender as diferentes perspectivas sobre os contextos aqui traçados nos objetivos geral e específicos para aprofundar a condição que se encontra a temática e também o encontro com os principais teóricos que iram nos acompanhar neste percurso, corroborando com as apreciações necessárias, ou refutando as obviedades incorporadas nos discursos.

Na terceira seção, foram estabelecidos os percursos dos pressupostos do referencial teórico metodológico, em que apresentaremos alguns pressupostos de Foucault (1988 e 2008) para contribuir na metodologia da análise do discurso que segue também a compreensão do discurso e de seus enunciados diante dos contextos apresentados no decorrer da pesquisa.

Na quarta seção situamos, através de um breve relato, a trajetória da Educação Infantil nos contextos sócio-políticos vivenciados pelos professores a partir do início do século XX e principalmente no contexto de profissionalização da Docência na EI, demarcado por algumas leis, como a Constituição (1988) e também a LDB(1996)em âmbito nacional.

Na quinta seção, foram apresentados os diferentes momentos que compõem a Docência em Lages-SC, desde os motivos que levaram a criação do cargo de Monitor em 1994, até a inserção destas profissionais no sistema municipal através da mudança da nomenclatura e da inserção no plano de carreira paralelo ao dos demais Professores da Rede. Explorando os percursos e percalços que acompanharam a formação inicial e continuada, finalizando com o contexto pós 2009 em que se procedeu a equidade profissional e pecuniária entre as tabelas e a

função passou a ser nomeada Professor de Educação Infantil. Finalizando a seção com uma reflexão sobre o contexto atual.

Na sexta seção, apresenta-se uma análise do discurso das entrevistas sobre a percepção das professoras acerca de sua constituição profissional, seu ingresso na Docência e suas trajetórias individuais, sobre a percepção das nomenclaturas e da mudança dos planos de carreira, além da compreensão da especificidade na EI e como percebem sua valorização profissional.

Por fim, as considerações finais farão o arremate dos objetivos e as perspectivas para podermos compreender os pressupostos iniciais e possibilitar, assim, uma contribuição no campo teórico sobre a Docência na Educação Infantil, e principalmente para que as profissionais de Lages tenham parte de sua história registrada sob a perspectiva de valorização profissional e reconhecimento de seu trabalho.

2.1 PRIMEIROS PASSOS: SITUANDO AS ABORDAGENS

Dentro do objetivo de ampliar a compreensão sobre a temática elencada, a sistematização desta pesquisa bibliográfica buscou pesquisar quatro bases de dados. Inicialmente, pela grande abrangência, foi selecionada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em seguida foi realizada a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela relevância das produções que ali se encontram e também pela abrangência que apresenta. Além desses, foram selecionados também o portal de dissertações da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e o portal da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

A UFSC foi selecionada por se tratar de uma Universidade com um polo de pesquisa bem amplo na área da Educação Infantil, inclusive com diversos pesquisadores que são referências nessa área e que contribuíram muito na trajetória da Docência de Lages e de todo Brasil.

A UNIPLAC foi escolhida por ser a Universidade vinculada a esta pesquisa, bem como para termos uma noção das pesquisas que já foram realizadas sobre o tema em nosso Programa. Duas dissertações de egressas deste PPGE, contribuíram muito para a fundamentação desta pesquisa.

Os descritores inicialmente utilizados foram delimitados em virtude das categorias pesquisadas sendo: “Educação Infantil”, “professora” e “docente”, inicialmente pesquisados separadamente e na sequência colocados de forma conjunta. Observou-se que a necessidade de

incluir mais alguns termos se fez pertinente para aprofundar as pesquisas. Utilizou-se os termos “carreira” e “especificidade” contribuindo na seleção dos trabalhos a seguir.

Durante o percurso da pesquisa, percebeu-se a necessidade de ir adaptando novas nomenclaturas que puderam representar melhor as ideias e concepções, atribuindo assim termos como “profissionalização” ao invés de “carreira”.

Para desenhar melhor o campo de pesquisa optou-se na busca de dissertações de mestrado em educação stricto sensu, no âmbito dos programas de Pós-graduação. Diante dessa temática, foi utilizada como exceção uma tese que se mostrou de grande validade para as abordagens.

Como espaço temporal, inicialmente deixou-se sem demarcação de ano de início ou fim, onde observamos que as características apresentadas pelas produções se delimitavam em contar a trajetória da Educação Infantil e principalmente o debate entre educar e cuidar, caracterizando a formação dos conceitos que foram debatidos durante os 10 primeiros anos de existência da Educação Infantil, após sua inserção na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996). Ao alterar o tempo de início das pesquisas para 2009 (intervalo de 10 anos), diferentes contextos se apresentaram, o que mostrou a importância de permanecer com esta demarcação em todos os bancos de dados, buscando produções mais recentes.

2.2 OS RESULTADOS DA BUSCA DE PESQUISAS CORRELATAS

Dentre as mais relevantes no contexto explorado, foram selecionadas algumas que se referem diretamente ao objeto da pesquisa e, após a leitura do título, dos resumos e análise geral da bibliografia, sete (07) dessas se mostraram de maior relevância dentre as bases de dados que foram analisadas com maior aprofundamento.

No âmbito geral, o Quadro 1 apresenta o resultado das buscas nas bases de dados, em termos quantitativos. Conforme a análise desse quadro, observou-se que a grande maioria das pesquisas se concentram nas análises das práticas educacionais, no debate das representações infantis sobre o brincar, o cuidar e o educar e muitas sobre a formação de professores na Educação Infantil. Estas foram excluídas do foco por não serem relevantes neste primeiro momento. Assim selecionamos as dissertações que apresentaram afinidades com a abordagem epistemológica e também com as referências semelhantes aos objetivos desta pesquisa para compreensão da temática.

Quadro 1 – Abrangência dos termos apresentados nas bases de dados

| Termos pesquisados | BDTD | CAPES | UFSC | UNIPLAC |
|---------------------------|-------------|--------------|-------------|----------------|
| Educação Infantil | 4321 | 9078 | 503 | 3 |
| Professor | 2234 | 8195 | 423 | 0 |
| Docente | 986 | 7337 | 423 | 0 |
| Carreira | 81 | 360 | 259 | 0 |
| Especificidade | 15 | 120 | 139 | 0 |

Fonte: Elaboração própria.

No portal da CAPES, foi observado que a abrangência de trabalhos era muito maior, razão pela qual foi necessário buscar filtros que delimitassem a pesquisa. Inicialmente, utilizou-se o descritor educação infantil, a partir do qual surgiram mais de nove mil publicações em diferentes áreas, e ao filtrar buscando apenas da área da educação e, em seguida, o termo professor e, por fim, o último termo, especificidade profissional, resultando em 120 pesquisas.

Na base da UFSC, foi possível encontrar uma quantidade relativamente grande de pesquisas, por se tratar de uma Universidade que possui um Núcleo de Desenvolvimento de Educação Infantil, onde são realizadas diferentes pesquisas neste âmbito educacional, com a presença de pesquisadores reconhecidos no cenário educacional.

Na base de dados da UNIPLAC, ao selecionar as dissertações de mestrado, foram encontradas produções dos anos anteriores, sendo que apenas três tratavam da Educação Infantil, especificamente um estudo de caso de um CEIM de Lages, e outras duas sobre Educação Inclusiva na E.I.. Nenhuma até o presente momento sobre a carreira ou sobre a especificidade profissional.

Ficou evidente também que o quantitativo de pesquisas sobre Educação Infantil cresceu muito, e a preocupação com a formação destes profissionais está sendo cada vez mais debatida.

Um diferencial que ficou presente, é que nos grandes centros, cidades como São Paulo e Curitiba, por exemplo, onde houve maiores alterações nas nomenclaturas, as temáticas sobre profissionalização são mais debatidas e pesquisadas. De modo geral, a formalização⁴ desta docência ainda é um processo que pode ser analisado sob novas perspectivas, pois a especificidade desta etapa da Educação Básica, supostamente, é pouco valorizada e debatida no âmbito da pesquisa educacional, como indica a escassa produção encontrada.

⁴ O termo formalização é utilizado no sentido de profissionalização da carreira das professoras.

As sete pesquisas apresentadas no Quadro 2 trouxeram uma rica produção teórica e, após a leitura, foram consideradas relevantes no contexto desta pesquisa.

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas

| Título | Autor(a) | Ano de publicação | Local de Pesquisa |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Entre fraldas e cantigas: O processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos. | Cristina Cardoso Rodrigues | 2009 | UFSC |
| Professora de Educação Infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009) | Tatiane Márcia Fernandes | 2010 | UFSC |
| De pajem a professora de Educação Infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche. | Dilma Antunes Silva | 2015 | CAPES |
| O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da Educação Infantil. | Bráulio Ramos da Silva | 2015 | CAPES |
| De pajens a professoras de Educação Infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015) | Talita Dias Miranda e Silva | 2017 | BDTD |
| Docência na Educação Infantil: a constituição subjetiva de professores. | Diego Andrés Barrios Diaz | 2017 | CAPES |
| Professoras de Educação Infantil bem-sucedidas: constituição da trajetória profissional e prática pedagógica | Andreza Vicente | 2017 | BDTD |

Fonte: Elaboração própria.

Diversos pesquisadores se concentram na história dessa etapa da Educação Básica, ressaltando que nesses vinte e dois anos de regulamentação⁵, a trajetória dos profissionais e das concepções acerca desse nível de educação foram sendo desenhadas. Aspectos de diferenciação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais foram organizados, especificidades do atendimento deste público e primeiras referências sobre currículo e organização dos estabelecimentos de Ensino foram ressaltados.

Uma área então, que ganhou grande destaque, esteve sempre relacionada a formação desses profissionais e ao crescimento do debate sobre os conceitos do cuidar ligado à educação, bem como a importância do lúdico e do desenvolvimento das crianças desta faixa etária.

⁵ Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394/96, a Educação Infantil foi formalizada como etapa da Educação Básica, pois até então era vinculada as Secretarias de Assistência Social.

Tais pesquisas contribuíram na organização do perfil desses profissionais e as diferentes possibilidades para que sua formação inicial e continuada possa ser ampliada, contribuindo assim na qualificação cada vez maior no desenvolvimento dessas crianças.

Esse é um dos contextos retratados pela autora Cristina Cardoso Rodrigues (2009), que inicia sua pesquisa de Mestrado, fazendo um breve histórico da Educação Infantil no Brasil e mais especificamente do município de Florianópolis, sendo que esta dissertação é do banco de dados da UFSC. A referida autora faz uma análise sobre a profissionalização docente e, a partir disso, afirma que:

Com objetivo de compreender um pouco mais os elementos que constituem a docência como profissão e como eles aparecem no cotidiano das profissionais, trouxemos a discussão do conceito de “profissionalidade”, que é considerada, na atualidade, como um elemento fundamental para o processo educativo. Essa concepção traz consigo a necessidade de uma revisão dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento da profissão docente (RODRIGUES, 2009, p. 101).

Foi interessante analisar essa perspectiva sobre profissionalização, na qual a autora revela que os saberes dessa profissionalidade são os saberes da profissão em ação. As práticas efetivas docentes que são permeadas por suas capacidades e diferentes saberes relacionados diretamente à cultura (RODRIGUES, 2009).

Um outro contexto que chamou atenção foi o que revela a percepção das professoras acerca do trabalho com Educação Infantil, caracterizando uma certa espontaneidade distante da teoria, mesmo afirmando que teoria e prática precisam estar juntas, revela a presença do senso comum, faltando uma análise mais rigorosa dos contextos diante da percepção das professoras pesquisadas. Em sua análise, a autora pontua:

Constatamos, a partir das entrevistas, que as professoras defendem a formação, e indicam que a mesma deve ser repensada e melhorada, mas o que as define professoras é realmente a ação que exercem, a sua profissionalidade inculcada em todas as concepções que sustentam o seu trabalho pedagógico. Este é um fato interessante, pois mesmo que as professoras destaquem a importância do saber adquirido na experiência profissional, há o reconhecimento de que existe um conhecimento teórico necessário que embasa sua atuação. Elas identificam o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a integração do cuidar e educar como esse conhecimento necessário além de atribuírem ao afeto uma importância relevante dentro das suas práticas (RODRIGUES, 2009, p. 102).

Outras pesquisas também trazem essa descrição, relacionando a afetividade à maternidade, como um dos pontos de convergência com a educação das crianças pequenas, a preocupação com uma formação relacionada ao trato dos bebês, especificamente dos cuidados e a ausência das relações diretas com a aprendizagem e formação humana destas crianças.

Algumas políticas públicas educacionais apresentadas também nessas dissertações, traçaram este movimento de reorganização das concepções e da formalização deste atendimento. As mesmas também apresentaram pertinência para esta pesquisa, pois delimitam políticas que constituem marcas expressivas na docência e sua profissionalização. Como a LDB (1996), as DCNEIs (1999 e 2009) entre outras.

Tais pesquisas relatam a importância da contextualização dos espaços e das formações, principalmente as que se dão através dos pares e da identificação com os professores do Ensino Fundamental como primeira referência enquanto educação, didática e comportamento profissional. Essa transição, ou transformação, se deu sob diferentes âmbitos, envolvendo diversos aspectos e atores sociais.

Na segunda dissertação da sequência apresentada no Quadro 2, a autora Tatiane Marcia Fernandes (2010) traz elementos mais específicos sobre o ser professora de Educação Infantil, importante ressaltar que também está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Aborda de forma bem diferente a constituição do ser professor da Educação Infantil, trazendo diferenças e recortes da docência baseados em pesquisas anteriores, optando por não realizar entrevistas ou observações com professoras da Educação Infantil.

Na segunda seção, intitulada “As profissionais da ação educativa na Educação Infantil: educadora, professora ou docente?”, a autora apresenta que a identidade docente está diretamente ligada a história da E.I.⁶, retratando o perfil profissional das mulheres que trabalhavam com as crianças pequenas e as especificidades sobre o atendimento ligado ao cuidar, distanciando muitas vezes o termo docência da função de professora da Educação Infantil:

Quando procurados os verbetes “docência na Educação Infantil”, “docente de Educação Infantil” e “profissional de Educação Infantil”, não há nenhuma ocorrência. Dentro dos verbetes “professor de Educação Infantil” e “educador infantil” também não há menção ao professor ou educador como docente. No verbe “trabalho docente” [...] afirma-se que Expressam-se de certa forma nos verbetes os dilemas da constituição da profissão de professor de Educação Infantil, das suas identidades e das ações docente que ocorrem no interior das instituições de educação e cuidado (FERNANDES, 2010, p. 21).

Essa análise inicial aprofunda-se nas outras seções, nas quais a autora utilizou como metodologia a pesquisa em outras dissertações de forma analítica, organizada através das categorias prévias estabelecidas, partindo do termos “Docência na Educação Infantil”, que dividiu-se em quatro campos específicos “docência na Educação Infantil como maternagem,

⁶ Será utilizada a abreviatura do termo Educação Infantil, para facilitar a leitura.

docência da Educação Infantil como ensino, docência na Educação Infantil como educação e cuidado, docência na Educação Infantil como múltiplas funções” (FERNANDES, 2010 p. 23).

No transcorrer dessas diferentes abordagens, diante das produções acadêmicas, escolhidas pela autora desde o ano de 2000, são apresentadas as diferentes análises dos autores elencados, no detrimento de educação e cuidado, do reflexo feminino fortemente instaurado nas práticas da Educação Infantil, principalmente relacionado às mulheres que ocuparam a função, vislumbra o papel da maternagem representado neste contexto. Detalha ainda que quando ocupam o lugar de fala, quando assumem a docência como ensino, repetem os padrões das professoras de Ensino Fundamental que:

Ao buscarem a sua profissionalização através da transmissão de conteúdos e se identificando com as professoras de ensino fundamental, as quais socialmente são reconhecidas enquanto profissionais do ensino, as professoras de Educação Infantil sujeitos das pesquisas negam a função da Educação Infantil e as diferentes dimensões humanas, assim como a heterogeneidade das crianças (FERNANDES, 2010, p. 31).

Neste sentido, a autora faz o resgate da história da Educação Infantil, de forma a apresentar através das produções científicas a função social da E.I. e também a função dos profissionais que nela atuam, pois esta foi se reestruturando ao longo dos anos, caracterizando, assim, as múltiplas funções presentes na docência com as crianças pequenas.

Na compreensão das múltiplas funções e na análise da trajetória ligadas à este contexto, duas pesquisas foram de extrema importância por abordarem as diferentes nomenclaturas como parte da trajetória profissional das professoras da E.I. apresentadas pelas autoras Talita Dias Miranda e Silva (2017) e pela autora Dilma Antunes Silva (2015), ambas de São Paulo.

A primeira, uma tese disponível na base de dados da CAPES e a segunda uma dissertação, disponível na base de dados da BDTD. A primeira com o título “De pajens a professoras de Educação Infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015)” (SILVA, 2017) e a segunda com o título muito semelhante “De pajem a professora de Educação Infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche”(SILVA, D., 2015)

A autora Dilma Silva (2015), apresenta sua dissertação embasada no enfoque da Psicologia Sócio-histórica, tendo com Vygotski seu principal teórico, em contrapartida Silva (2017) apresenta sua tese com base em Bourdieu, por utilizar a metodologia das histórias de vida como base de investigação. Mesmo com enfoques tão diferentes, ocorrem diversas aproximações das pesquisas, por retratarem a formação pessoal das profissionais que foram objeto de pesquisa. Dilma Silva (2015) seleciona três profissionais que iniciaram a carreira

como pajens, nomenclatura utilizada na cidade de São Paulo para as profissionais que atuavam nas creches no início da década de 80. Silva (2017) seleciona 4 profissionais de cada período para fazer a análise da transição das nomenclaturas contando a história profissional destas pesquisadas.

Nos dois casos, as considerações trouxeram aspectos que corroboram de forma qualitativa, no âmbito desta pesquisa, pois retratam vivências das profissionais que participaram ativamente da formalização educacional da E.I., especialmente Dilma Silva (2015) por optar pela pesquisa específica de quem iniciou a carreira com a nomenclatura de pajem, afirmando em suas considerações finais:

As narrativas analisadas nos conduziam a um distanciamento da concepção de mulher naturalmente apta para cuidar de crianças. Entretanto, observou-se que permanece, no âmbito da escola, uma hierarquização, reforçada legalmente, entre os docentes dos diferentes níveis, na qual a professora da Educação Infantil, sobretudo aquela responsável pelas crianças de zero a três anos, é considerada menos “educadora” que as demais, reforçando a ideia da prevalência do cuidado em detrimento da educação e o não reconhecimento da indissociabilidade entre essas atividades. Com isso, defendemos que a valorização profissional e do trabalho educativo, o respeito à categoria que atua em creches e a insistência por condições dignas de trabalho (aí inclusa a não hierarquização do quadro docente) são pilares fundamentais para a construção de uma identidade profissional para as trabalhadoras desse segmento, além de corroborar para a identificação creche como um espaço educativo (SILVA, D., 2015, p. 90).

Nessa pesquisa, a análise das concepções sobre identidade apresentou-se de extrema relevância, referindo-se à importância de ouvir as histórias de vidas das profissionais, para compreender a constituição destas identidades, o que instigou a necessidade das entrevistas que fazem parte da nossa metodologia.

Certas considerações da pesquisadora Talita Silva (2017) foram importantes para compreender a diferença entre as duas pesquisas no sentido de uma trazer apenas a história das “pajens” e a outra fazer o comparativo entre os diferentes momentos constitutivos da profissão, conforme apresentado pelas pesquisadas que ingressaram na carreira em momentos distintos:

As profissionais que ingressaram como pajens e ADIs⁷ revelam que apesar de realizarem o curso de formação exigido para a qualificação profissional, assinalam que toma o tempo para se apropriarem como professoras. Assim, revelam que as representações acerca da função dessa profissional apesar dos anos de exercício do trabalho são diferentes das que ingressaram como professoras (SILVA, 2017, p. 148).

⁷ Auxiliar de desenvolvimento infantil, nomenclatura utilizada na cidade de São Paulo na transição entre pajens e professoras.

Afirma também que as profissionais que iniciaram na carreira como pajens, apresentam o sentido do cuidado, do carinho e de gostar de crianças mais presentes em suas falas, do que as que ingressaram depois, principalmente das profissionais que já ingressaram como professoras.

Foi importante visualizar, a organização da trajetória das duas pesquisas, por terem caráter muito semelhante ao objeto desta pesquisa e também das possibilidades metodológicas que foram possíveis de serem comparadas e analisadas.

Outra pesquisa com a abordagem histórico-cultural foi encontrada na base de dados da CAPES, com o título “O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da Educação Infantil”, do pesquisador Bráulio Ramos Silva (2015). Essa dissertação está ligada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás e retrata os diferentes sentidos presentes nas concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil de Itumbiara-GO.

Diferentemente da pesquisa de Dilma Silva (2015), Bráulio Silva (2015), se debruça veementemente na concepção marxista, fazendo todas as suas aproximações caracterizadas sob a óticas dos teóricos que corroboram com essa perspectiva, trazendo o sentido de identidade, homem e outros conceitos dentro dessa abordagem epistemológica.

Sua pesquisa se concentra, então, na concepção de si através do outro, nas representações marcadas fortemente pelo social, e no debate da organização das diferentes políticas públicas que permearam a caracterização histórica das profissionais da Educação Infantil daquele município.

Foi importante como suporte de análise, perceber a diferenciação dos termos e concepções que se fazem bem marcados e delimitados dentro desta pesquisa, mesmo não seguindo esta fundamentação teórica Marxista, é de suma importância valorizar as pesquisas dentro desse campo teórico que se fazem pertinentes no sentido de respeito e compreensão dos diferentes pensamentos.

Uma das considerações que delimitam esse pensamento apresenta-se da seguinte forma:

Compartilhamos os significados a partir das trocas sociais que realizamos em nosso cotidiano, as concepções construídas historicamente ultrapassam o imaginário pessoal e figuram a vivência dos sujeitos contribuindo para a construção de seus sentidos pessoais. O contexto da Educação Infantil ainda convive com representações maternalistas que sugerem caráter assistencial, que conferem destaque à custódia e ao cuidado em detrimento da função educativa e formativa que o processo de humanização sugere. As professoras ainda convivem com as denominações “tia”, “babá”. O que percebemos é que ainda há movimento de ambivalência, ora a professora se realiza na identificação com tais termos, ora busca combater estes estereótipos lutando pelo reconhecimento em face da complexificação de seu trabalho (SILVA, Bráulio, 2015, p. 115).

Nesse caso, a ambiguidade presente no termo reflete as características sociais que causam, segundo o autor, a desvalorização presente no âmbito de trabalho da Educação Infantil. Convém salientar que na trajetória das profissionais de Lages, o termo “tia” sempre foi o mais. Particularmente, assumo que ao ingressar na carreira o reconhecimento para muitas de nós se dava a partir do momento que éramos as “tias” da creche, pela representação social que se concebia. Esse era ao menos, algum tipo de referência à profissão, sendo valorizadas, por sermos referendadas da mesma forma que as professoras dos anos iniciais da época.

O autor Bráulio Silva (2015) afirma também que muitos questionamentos ficaram sem respostas, inclusive sobre a constituição da personalidade do professor de E. I., reconhecendo que teve dificuldades em construir um instrumento que contribuísse na compreensão do método dialético, ao confirmar a necessidade de um estudo mais aprofundado pessoal nesta área.

Com uma concepção bastante diferente de Bráulio Silva (2015), o autor Diego Andrés Barios Díaz (2017) realizou a pesquisa “Docência na Educação Infantil: A constituição subjetiva de professores”, traz uma abordagem relacionada a autores mais contemporâneos como Arroyo (2013) para tratar do trabalho docente, Gatti (2003) aborda a formação de professores e Larrosa, (2002) explicitando sobre infância, e por fim o teórico Gonzalez Rey, com a Teoria da Subjetividade, que foi utilizada para compreender a unidade dos processos de ensinar e aprender.

Inicialmente, o autor realiza, na seção inicial, uma problematização da educação na atualidade, a qual se mostrou relevante por caracterizar as diferentes concepções de teorias que são apresentadas na sua pesquisa e também para nortear o leitor sobre os percursos teóricos que ele irá trilhar.

Como metodologia, optou pela Epistemologia Qualitativa, com base de Gonzalez Rey (2005) que se caracteriza da seguinte forma:

Neste sentido, a Epistemologia Qualitativa é caracterizada pela unidade entre o conhecimento produzido e aquele que o produz, uma sistematização que deve ocorrer dentro de um processo reflexivo e criativo, no qual as descobertas empíricas se desenvolvem numa complexa rede de articulações com os conceitos e modelos teóricos no sentido de mobilizar o corpo teórico amplo (DÍAZ, 2017, p. 55).

Nesse contexto de pesquisa, o referido autor, quer efetivar o contexto do pesquisador ativo e participativo, ao afirmar “não se reduz à busca por respostas com origens em uma realidade estática e dominante, mas uma busca pelo fazer científico, pela construção de conhecimento em uma perspectiva não objetivada” (DÍAZ, 2017, p. 56)

Como percurso metodológico, o pesquisador utilizou diversas ferramentas como observação, análise de documentos da escola, dinâmicas de conversação e uma estratégia baseada em complemento de frases. Como participantes, foram elencadas duas professoras de uma escola de E.I., realizando com elas encontros em diferentes momentos da rotina da escola para acompanhar seu trabalho.

Um grande diferencial na sua pesquisa, além da perspectiva teórica e metodológica, foi o de ressaltar que durante a constituição da docência um aspecto que se fez muito presente e de grande importância na contextualização das pesquisadas, que está relacionado ao **pertencimento**:

Uma vez que a constituição docente é um processo de criar vínculo com a escola e com as pessoas que a integram, o pertencimento também está associado à construção de uma afinidade com a instituição, seus princípios e com as pessoas que se engajam em um processo relacional dentro do qual tais princípios ganham sentido e consistência. Assim, um dos aspectos da constituição subjetiva das professoras é a sua expressão da subjetividade social da escola (DÍAZ, 2017, p. 132).

Dessa forma, o cerne de sua pesquisa se deu também nas relações sociais e na subjetividade humana, o professor não nasce pronto e sua constituição se dá nas relações. Não houve, entretanto, falas no âmbito da Educação Infantil, que levasse em conta a especificidade da etapa, tendo permanecido num nível mais amplo ao tratar sobre o sentido de ser professor e de fazer parte de um grupo social. Todavia, a contextualização dos espaços também é muito importante.

Com uma concepção bastante diferenciada do autor anterior, por esta pesquisa trazer um enfoque na constituição e não na subjetividade, a autora Andreza Vicente (2017) conseguiu descrever em sua dissertação uma possibilidade pouco atribuída a Educação Infantil, o título já é de grande atrativo para a leitura: “Professora de Educação Infantil bem-sucedidas: constituição da trajetória profissional e prática pedagógica”.

O contexto geral da pesquisa é sobre a formação dessas profissionais e suas práticas exitosas. Trata-se de uma vertente oposta a tendência das pesquisas realizadas hoje, que refutam, que trazem problemáticas, não soluções e principalmente críticas aos sujeitos envolvidos nos processos educacionais, apresentando alguns culpados. Esta pesquisadora opta por fazer o caminho inverso, e apresenta uma dissertação com características muito marcantes em sua pesquisa.

Importante ilustrar aqui o encaminhamento metodológico da pesquisa, que partiu da entrevista semiestruturada, realizando a escolha de seis participantes da seguinte forma:

Foram selecionadas como sujeitos da pesquisa seis professoras com as seguintes características: gostam do que fazem, pois demonstram realização e comprometimento no desenvolvimento e aprendizado de seus alunos; transmitem energia positiva e motivação em relação ao trabalho demonstrando que acreditam na educação; buscam aperfeiçoamento através de formação e estão em pleno exercício da profissão. A escolha das professoras que participaram da pesquisa se deu através da indicação de gestoras (coordenadoras pedagógicas e diretoras) (VICENTE, 2017, p. 23).

O respeito demonstrado pela pesquisadora com as entrevistadas transmitiu uma sensação de proximidade que otimizou os conceitos e a racionalidade técnica presente na construção metodológica da dissertação. A utilização do suporte teórico de Imbernón (2016) corroborou em diversos momentos para reavaliar as práticas pedagógicas eficientes, Tardif (2013) para tratar da formação e Kramer (2011) para falar de Educação Infantil.

Como considerações finais, a pesquisadora (VICENTE, 2017) revela que as profissionais de sucesso têm em comum diferentes aspectos, como a escolha de atuar na E.I. desde muito jovens, e principalmente a formação continuada, tendo como fortes influências outras professoras com práticas exitosas.

Com efeito, a prática pedagógica das professoras é fundamental no seu desenvolvimento profissional. O estudo mostra que para as professoras atingirem esse nível de aprendizagem a partir da prática, a criança precisa ser a protagonista do processo. É preciso confiar no potencial da criança oportunizando a ela ter voz e se desenvolver a partir de seus conhecimentos prévios (VICENTE, 2017, p. 88).

Novamente, a autora dá indicação de questões que ficaram ainda em aberto, dando margem para uma nova pesquisa, pois percebeu-se que apenas este âmbito não foi suficiente.

Muitos aspectos foram analisados de forma comparativa, para que pudéssemos realizar um verdadeiro mapeamento de informações relevantes, o que demonstrou em cada leitura uma verdadeira rede interligada, pois tratamos de processos e objetivos muito semelhantes de constituição dos sujeitos, que se deparam nos diferentes contextos.

Assim, de forma geral, os pesquisadores se concentraram na história dessa etapa da Educação Básica, ressaltando que desde a promulgação da LDB, a trajetória dos profissionais e das concepções acerca desta educação foram sendo desenhados. Aspectos de diferenciação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais foram organizados, especificidades do atendimento deste público e referências sobre currículo e organização dos estabelecimentos de Ensino foram ressaltados.

Uma área, então, que ganhou grande destaque, esteve sempre relacionada à formação destes profissionais e de como era importante o olhar do cuidado junto ao educar, a importância do lúdico, do desenvolvimento das crianças da faixa etária atendida, principalmente entre 3 e 6

anos. Tais pesquisas contribuíram para a compreensão sobre a constituição desses profissionais e as possíveis formas da sua formação inicial e continuada poderem ser ampliadas, contribuindo, assim, na qualificação do atendimento às crianças.

Outros pontos que se mostraram relevantes foram as pesquisas que trazem a temática identidade profissional relacionadas à insatisfação desses profissionais, diante das grandes dificuldades que se apresentam em suas trajetórias. Algumas dissertações revelaram, que a desvalorização, a falta da estrutura das instituições e até mesmo das políticas públicas existentes, contribuíram fortemente na formação de profissionais com diferentes dificuldades na sua identificação enquanto professores. Neste sentido observa-se a dificuldade de compreenderem as especificidades tão importantes dentro de uma faixa etária de desenvolvimento específica e repleta de aprendizados.

As pesquisas relatam a importância da contextualização dos espaços e das formações, principalmente nas que se dão através dos pares e da identificação com os professores do Ensino Fundamental como primeira referência enquanto educação, didática e comportamento profissional. Essa transição, ou transformação, se deu sob diferentes âmbitos, numa grande complexidade, porém de fundamental relevância.

De forma geral, a identificação do perfil relacionando a maternidade como um dos pontos de convergência com a educação das crianças pequenas, a preocupação com uma formação relacionada ao trato dos bebês, especificamente dos cuidados e a ausência das relações diretas com a aprendizagem e formação humana dessas crianças, se faz presente devido a história da educação e a forma como a mulher foi se inserindo neste âmbito de trabalho.

Algumas políticas públicas educacionais apresentadas também nessas dissertações, traçaram este movimento de reorganização das concepções e da formalização desse atendimento.

Tais documentos asseguraram algumas conquistas e até mesmo retrocessos durante a trajetória da Educação Infantil no Brasil. As pesquisas na área possibilitaram a compreensão de concepções que foram estabelecendo diretrizes e alternativas de qualificação necessárias para a Educação Infantil. Pode-se citar assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009, que garantiu a concepção de criança na sua integralidade e corroborando na compreensão das práticas pedagógicas quando afirma “Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências [...]”(BRASIL, 2009)

O debate sobre a docência precisa ser contextualizado diante de concepções, mas principalmente das problematizações, que acontecem dentro do cotidiano e dentro da prática, assim analisando as pesquisas e as documentações apresentadas, observa-se que além da organização dos espaços e estruturas, o debate sobre o currículo e principalmente sobre a formação destes profissionais, começou a ganhar espaços significativos e ser pensado dentro de novos paradigmas e concepções sobre a educação das crianças desta etapa.

Assim, a formação inicial e continuada destes profissionais passou a ter novos enfoques, um olhar mais criterioso sobre o que é a docência nas turmas das crianças pequenas e principalmente a identidade que foi se construindo gradativamente e ainda passa por importantes transformações, como descrevem as autoras:

Essa fragilidade dos processos formativos na docência com bebês e crianças bem pequenas, no Brasil, está relacionada com processos históricos do próprio campo da Educação Infantil. Há uma dívida social para com os bebês e as crianças bem pequenas, na oferta educacional (ROSEMBERG, 2012), que se refletiu na carência e inespecificidade da formação dos profissionais da creche. Mas, para pensá-la, precisamos partir do aprofundamento sobre quais as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas, que possibilidades pedagógicas podemos desenvolver na creche, o que há de singular na ação docente com as crianças de 0 a 3 anos (GARDIA; GOBATTO; BARBOSA, 2018, p. 49).

Com essa constatação, é fundamental analisar aspectos da formação inicial, continuada e das diversas influências, para compreendermos e delinear o processo de constituição das especificidades ligadas à esta faixa etária e às diferentes necessidades que daí surgem.

Diante da compreensão de formação inicial, percebe-se a necessidade de se analisar também as concepções que teóricos como Tardif (2002) apresentam a formação de professores, para compreender como acontece essa constituição, levando nossa formação ao âmbito teórico e compreendendo que esta formação não se dá apenas na individualidade ou apenas durante a formação inicial, pois sabe-se que muitas das profissionais que foram entrevistadas começaram a trabalhar tendo apenas o segundo grau (Ensino Médio) completo ou, em alguns casos, o Magistério (de nível médio).

Neste percurso de pesquisa, cada indivíduo é fundamental, pois cada um carrega a parte de um contexto muito mais amplo e complexo, sendo que sua formação e sua atuação refletem não só quem ele é, mais também a história da profissão na qual atua.

Teóricos como Tardif (2002) apontam a relevância de se ter como premissa que nós professores somos os autores de nossa formação, somos agentes criadores e transformadores de nossa realidade profissional e por consequência de nossa própria história, pois:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saberes específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2002, p. 234).

Para especificar e analisar com amplitude a transformação e a mobilização de saberes, é fundamental ter por base a concepção de que estas professoras fazem parte de um campo complexo de atuação e formação humana, que não estão sozinhas e isoladas em suas salas de aula, principalmente por que se constroem diante da interação com colegas, crianças e diferentes campos de atuação.

Compreender nossa função enquanto professores e compreender a importância deste conhecimento para a formação humana e profissional é algo que ocorre a partir da compreensão de sujeito, sendo necessário discutir e inferir o conhecimento dentro de diferentes contextos.

Nesse constante processo reflexivo, será necessário também reconhecer que o ato de educar se dá no educar e cuidar, mas que o cuidado não pode estar apenas atrelado à proteção ou até mesmo à “maternagem” (DEMARTINI, 2003) e sim um cuidado que se dá na preocupação de compreender a criança, compreender a importância de sua formação enquanto ser humano com múltiplas dimensões.

Partindo, então, da análise mais detalhada dessas pesquisas, mesmo com posições teóricas divergentes em alguns casos, ou trazendo referências semelhantes, a importância da busca de pesquisas correlatas está na compreensão das diferentes perspectivas que respondem a alguns aspectos relevantes da pesquisa.

Portanto, foi de fundamental relevância confrontar os conceitos sobre docência, constituição profissional, a relação com a especificidade da Educação Infantil, ou até mesmo a falta da análise deste aspecto em algumas dessas pesquisas.

Durante a pesquisa, um dos fatores de grande dificuldade, se concentrou em resgatar vestígios sobre a Educação Infantil de Lages precisamente. Na Secretaria da Educação do Município não encontramos publicações sobre os diferentes momentos constitutivos, ou documentos que pudessem elucidar algumas dúvidas. Voltamos a pesquisar dentro das publicações do Programa da UNIPLAC, universidade que fazemos parte, onde apenas duas pesquisas trouxeram alguns aspectos que possibilitaram resgatar vestígios históricos e de fundamentação sobre a docência da Rede Municipal de Lages.

A primeira delas publicada em 2008, dissertação de Andréa Aparecida Colla de Souza, “Trajetória do Atendimento à infância em Lages/SC: um exame entre as décadas de 1989 a 1990”, contribuiu muito para conectarmos os vestígios sobre os primeiros espaços de EI de Lages e como funcionava esse atendimento. E a segunda dissertação, está mais recente de 2015, da pesquisadora Mary Isolete Silva Duarte Berteli intitulada “Creche Tia Bira: Mito e Institucionalização”, contribuiu muito em algumas referências do histórico do atendimento, e também do início dos CEIMs de Lages, bem como com alguns pressupostos de Foucault, que também fizeram parte de sua pesquisa.

Nas próximas seções se faz necessário ainda ressaltar a fundamentação teórica de alguns autores, de forma a compreender a contextualização dos pressupostos desta pesquisa e a compreender os conceitos referendados que se mostraram pertinentes para o entendimento de forma geral dos objetivos elencados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Por estranho que possa parecer, é claro que uma análise sobre o sujeito pedagógico, por exemplo, não pode, em termos metodológicos, se apoiar e se centrar nisso que chamamos de sujeito pedagógico, já que proceder assim seria partir dele como se ele já estivesse desde sempre e naturalmente aí. É preciso, ao contrário, tomá-lo de fora. Dito de outra maneira, uma analítica do sujeito, seja qual for a adjetivação que se atribua a esse sujeito pedagógico, epistêmico, econômico, não pode partir do próprio sujeito. É preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é, e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele (VEIGA-NETO, 2007, p. 112-113).

Partindo do entendimento proposto por Veiga-Neto (2007), utilizando-se também dos pressupostos de Foucault, fundamenta-se esta pesquisa pela necessidade de compreender o sujeito, suas relações e sua constituição. E este sujeito para nós, denominado Docente, não é qualquer docente, são os sujeitos Docentes na Educação Infantil, que precisam ser reconhecidos, e conseqüentemente precisam ter uma maior visibilidade

Compreender suas práticas, e problematizá-las a partir da sua organização, principalmente no período da criação do cargo até os dias atuais é um grande desafio. Nesse sentido de que, de forma alguma, pode-se tratar essa constituição, apenas como linearidade de acontecimentos, pois é um grande risco que corremos a nos dispor desta forma a estabelecer certa historicidade desse sujeito. Projetar apenas as similaridades dos sujeitos, pode-se tornar invisível as diferenças que marcam as relações de poder que é preciso compreender.

São as camadas que lhe tomaram, os momentos que marcam sua docência e principalmente as diferentes relações que foram estabelecendo, que precisam ser analisadas e resgatadas, a ponto de não se diluírem em verdades, que não são absolutas.

Sendo assim, nosso objeto de pesquisa, o sujeito docente, não pode ser descrito exatamente e historicamente como se produziu, não serão ditas novas verdades, ou transformadas as informações e conceitos que tomamos por base, buscou-se problematizar a docência, reconhecer os discursos que a formaram e principalmente estabelecer quais as principais relações que marcam hoje essa docência.

Segue-se então pressupostos da teorização de Foucault, para contribuir na problematização e reflexão desta pesquisa, que inicialmente delimita-se na ideia que o sujeito é formado por uma série de discursos permeados pelas relações de poder.

Segundo Lynch (2018, p.26) para Foucault o poder é onipresente, “isto é, o poder pode ser encontrado em todas as interações sociais.” Nesse sentido precisamos problematizar esse

conceito de poder diante das relações estabelecidas no âmbito desta pesquisa, compreendendo que:

Esse termo de "poder", porém, corre o risco de induzir a vários mal-entendidos. Mal-entendidos a respeito de sua identidade, forma e unidade. Dizendo poder, não quero significar "o Poder", como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. (FOUCAULT, 1988, p.89)

Dessa forma o poder tratado aqui, não assume posição negativa ou positiva, não é dual, é parte da constituição das docentes, que foram estabelecendo diferentes regimes de poder durante os diferentes momentos históricos que apresentaremos nesta dissertação.

Corroborando com esta afirmação, Lynch (2018, p. 35) interpreta os conceitos de Foucault, afirmando que:

[...] o poder não é redutível a uma relação binária (não podemos reduzir todos os tipos de poder a um modelo); além disso, o poder vem de baixo [...] existe uma multiplicidade de relações de poder; o poder emerge de uma variedade de relações sobrepostas e interligadas, e não de um indivíduo soberano. Que o poder venha de baixo significa que não podemos entender o poder olhando para monarquias ou estados, ou para o topo de qualquer cadeia ou comando. Em vez disso, devemos olhar para as teias complexas de relações entrelaçadas: o que Foucault chama de "microfísica" do poder (1979, p.26). o poder desenvolve-se na primeira instância, nas escolhas, comportamentos e interações específicos, locais e individuais [...].

Destarte, é importante compreender a Docência não apenas como uma forma de exercer o poder, mas principalmente como uma série de relações de poder que foram se constituindo historicamente, por meio de escolhas, interações e políticas públicas, que se apresentam como formas de regulação.

Miguel Arroyo (2013) apresenta essa herança, esses traçados históricos que acompanham os professores, falando do ofício de mestre, caracterizado da seguinte forma:

Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. Discursos esquecidos, talvez, mas traços culturais ainda tão presentes. O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo (2013, p. 33).

Do resultado desses diferentes enunciados, e da organização histórica, passamos a questionar então se essas representações seculares em relação à profissão, atingem da mesma forma e são construídas nesse mesmo sentido, ao se tratar e se personificar à docência na Educação Infantil.

Para Arroyo (2013), ainda se carrega imagens menos objetivadas, não tão óbvias como se tem dos professores dos anos iniciais e finais, e principalmente, do nível superior, afirmando que: “há hierarquias, há níveis e graus e há imagens diferenciadas de ser, diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio. Diferentes formas de ser professor e professora” (2013, p. 30).

Ao nortear assim, esta pesquisa na compreensão tanto das relações e percursos vivenciados, quanto na profissionalização desta docência, alguns questionamentos são necessários. Quais os percursos que se apresentam diante destas relações, de que forma todas estas Docentes passaram a assumir a Educação Infantil como uma docência específica, e também como as conquistas, a valorização e as dificuldades, se apresentam durante o processo dessa profissão.

Durante toda a organização de pressupostos, análise de dados e também durante as entrevistas, alguns fatores tomaram grande relevância, tais como a docência, a valorização profissional, a formação e a forma como os diferentes momentos puderam, ou não, contribuir nessa análise. Alguns questionamentos fizeram-se necessários: Quem são as Professoras da Educação Infantil de Lages? O que vivenciaram enquanto contexto de formação, salários e planos de carreira? Como foram tratadas pelas diferentes políticas públicas? Qual o papel das políticas públicas nestas estruturas? Que tipo de relação se constituíram com as demais professoras das diferentes etapas da Educação Básica?

Nesta perspectiva, pode-se observar ainda, segundo o autor:

Volto a pergunta que nos persegue: quem somos? Dominando competências mudaremos a imagem? Um ponto de partida para responder estas perguntas poderia ser este: Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e autoimagens. É frequente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. Mas como se constrói o reconhecimento social de uma profissão? Repito, seria um bom ponto de partida: somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre nossa história. Nem nos cursos normais, de licenciatura e pedagogia nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos (ARROYO, 2013, p. 29).

A história da Educação Infantil da Rede Municipal precisa ser registrada, é necessário questionar e recorrer aos vestígios, refletindo sempre de onde vieram e quais percursos, idas e vindas, todas essas profissionais vivenciaram. Ao reconhecer seu valor, sua história e sua constituição, será possível, cada vez mais, valorizar a constituição dessa Docência e em consequência disso, valorizar toda a Educação Infantil de Lages.

3.1 METODOLOGIA

Uma pesquisa sobre a docência, demanda a definição de procedimentos teórico-metodológicos que fortaleçam a compreensão sobre as diferentes relações e contextos que marcam esses sujeitos.

Um exercício que demanda coerência, responsabilidade, dedicação e, acima de tudo, descrição coerente do objeto a ser pesquisado. Destaca-se uma reflexão pertinente de Goldenberg (2004):

A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador sempre estará em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – o “possível” para ele (GOLDENBERG, 2004, p. 13).

Pesquisar em educação pode gerar conflitos entre as concepções teóricas e as práticas vivenciadas pelo pesquisador. Essa tensão, como reflete Goldenberg (2004), possibilita a reconstrução pessoal e profissional, inclui repensar paradigmas, entendimentos e posicionamentos, porque fará com que o pesquisador possa olhar sua atuação e de seus pares por diferentes prismas e diferentes concepções, que antes não lhe eram presentes.

A opção foi pela pesquisa qualitativa, que busca analisar os aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos na temática, principalmente por se tratar de um âmbito de convivência conhecido, entre pares, de buscar compreender o outro diante da análise das suas perspectivas, elaboradas coletivamente com as referências dos teóricos e do próprio pesquisador. Nesse sentido, Flick (2009) pontua:

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo

estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p.25).

Neste sentido, ouvir as participantes, confrontar os diferentes âmbitos que produzem está docência, confrontando as afirmações com os referências teóricos e documentais, foi um dos instrumentos fundamentais desta pesquisa. Buscou-se, assim, alcançar os objetivos propostos e realizar a análise de cada contexto.

Desse modo, a quarta seção apresenta uma breve contextualização histórica da Educação Infantil, para podermos situar o leitor, sobre os caminhos percorridos no âmbito nacional, inserindo assim na quinta seção, partes fundamentais da trajetória da Rede Municipal de Lages.

Partindo dessa perspectiva, foi pertinente resgatar alguns momentos antes da criação do primeiro cargo, para compreendermos as percepções iniciais que foram influenciando de diferentes formas as políticas públicas municipais. Foram pesquisados documentos a partir da década de 80, sendo um deles o projeto Pró-Criança, aprovado em maio de 1983, que apresenta vestígios sobre a percepção das profissionais que seriam necessárias para o trabalho com as crianças. Em seguida abordou-se regulamentações como decretos municipais que criaram os espaços voltados para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos na época. Seguindo pela apresentação de outros vestígios presentes no Plano Estadual de Santa Catarina (1985) que apresenta o entendimento sobre a Educação Pré-Escolar, assim chamada naquele período.

A análise das percepções de diferentes autoras sobre estas concepções foi de fundamental importância para compreender os rumos que as políticas nacionais seguiam diante dessas constatações. Marcos legais da constituição profissional docente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Resolução CNE/CNB nº 5 de 17 de dezembro de 2009), Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional, entre outras leis, principalmente do contexto de regulamentação em Lages, como do Sistema Municipal e reorganização dos planos de Carreira, que foram fundamentais na análise dos pressupostos e das concepções que se fizeram presentes no percurso relacionado ao objeto da pesquisa.

O foco da quinta seção abrangeu os vestígios encontrados no embasamento teórico de diferentes autores e nos documentos que foram encontrados sobre a Educação Infantil de Lages da Rede Municipal que pudessem corroborar com as mudanças que foram sendo apresentadas na trajetória da própria Rede.

Na sexta seção a ênfase se deu na percepção das profissionais que atuam nesta etapa, para que se pudesse organizar as questões e compreender os diferentes enunciados que se tornaram perceptíveis durante a compreensão do contexto histórico vivenciado, principalmente do período da criação do primeiro cargo de Monitor que se apresentou até o atual, de Professoras da Educação Infantil da Rede Municipal.

Foi necessária uma abordagem inicial através de questionários, para analisar aspectos como tempo de serviço e formação. Em seguida as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 6 Professoras da Educação Infantil da Rede.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p.215).

A seleção das professoras aconteceu com a escolha de dois CEIMs com equipes compostas por grande número de professoras de Educação Infantil, que pudessem ter em seu quadro de funcionários as profissionais que apresentassem o perfil pré-estabelecido.

Esse perfil foi construído através da necessidade de conhecer três professoras que fizeram parte dos diferentes momentos abordados durante a pesquisa, sendo:

- Duas professoras que se efetivaram no primeiro Concurso Público de 1995, quando o cargo era denominado de Monitor.
- Duas professoras que se efetivaram no Concurso Público de 2003, quando o cargo foi alterado para Educadora Infantil,
- E por fim, duas professoras que se efetivaram nos Concursos mais recentes de 2011 e 2016, já concursadas como Professoras da Educação Infantil.

Essa divisão foi essencial para compreender de que forma cada momento influenciou ou não, na constituição da Docência, e na forma como elas percebem a profissionalização, a valorização da função, as especificidades e principalmente a formação durante esses diferentes períodos.

Foram 30 questionários⁸ entregues no total, onde constavam organizadas questões relativas à formação inicial, tempo de serviço como professora, se são efetivas ou contratadas

⁸ Apêndice A

e, no caso das efetivas, em qual concurso público se efetivaram, para a caracterização dos diferentes momentos de transição.

Em seguida, foram selecionadas as seis que possuíam as características que atendiam aos critérios de exclusão/inclusão. As entrevistas com as selecionadas que aceitaram participar, aconteceram no mês de novembro e dezembro de 2019. As perguntas presentes no apêndice desta dissertação estão relacionadas aos objetivos geral e específicos, buscando elaborar a contextualização de cada profissional em relação as suas percepções sobre a docência, profissionalização e especificidades da Educação Infantil.

Optou-se para referenciá-las com nomes de mulheres importantes da história da Educação, com o intuito de utilizar uma representação simbólica que denotasse a importância dessas professoras para a trajetória histórica da Educação Infantil da Rede Municipal de Lages, visto que a intenção foi também de preservar seus verdadeiros nomes.

Importante salientar que todas que participaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo seu consentimento e sua liberdade em qualquer momento para autorizar ou não a publicação das informações que fossem obtidas através dos questionários e das posteriores entrevistas que aconteceram na sequência da pesquisa.

O projeto desta pesquisa foi aprovado em fevereiro de 2019, com o parecer número: 3.136.875, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPLAC e seguiu os pressupostos previstos na Resolução 466/2012, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde. Na realização da pesquisa, busca-se proteger os sujeitos para que, em eventuais situações em que as professoras participantes se sintam prejudicadas, seja psicológica ou moralmente, venham a ser encaminhadas pela pesquisadora ao serviço de psicologia da UNIPLAC e/ou possam desistir de participar da pesquisa em qualquer tempo.

3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISES DOS DADOS

Durante a pesquisa, assume-se a perspectiva de analisar os contextos que são levantados nos pressupostos iniciais e que poderão corroborar com os objetivos propostos, dessa forma, principalmente no traçar desta pesquisa assume-se a postura de que:

Segundo Foucault, o discurso não é algo que se compreende isoladamente, mas possui ligações e, portanto, deve ser compreendido nesta perspectiva, para não ser definido de maneira errônea. Para o autor, o discurso não possui sentido oculto, nem interpretações homogêneas e/ou explicações simples. Neste sentido, apenas as palavras ou as coisas ditas são suficientes, basta apenas estar em conexão à

compreensão do próprio discurso, algo difícil para o pesquisador, devido a sua multiplicidade (LUIZ; SILVA; BENGTON, 2019, p 426).

Nesse sentido então optou-se pela análise do discurso segundo Foucault para se estabelecer princípios norteadores que consubstanciem de forma qualitativa as análises das entrevistas, e as relações que estas trouxeram para a compreensão dos objetivos propostos.

Não se buscará apenas representações óbvias ou apenas, termos ou palavras que representem conexões centrais, como também não se espera encontrar informações nas entrelinhas, ou por trás das palavras, pois assume-se a postura de Foucault (1999), segundo a qual nada está oculto ou, ainda, nada há por trás das palavras ditas.

O principal objetivo da análise de discurso, será de estabelecer quem são os sujeitos da pesquisa, e os momentos que suas diferentes relações com os contextos estabelecidos, produziram seus saberes e suas concepções acerca destes. Segundo Fischer (2013):

[...] analisar discursos, com Foucault, significa aceitar a raridade das coisas ditas (ou enunciados), trata-se certamente de uma espécie de atitude diante da vida, uma atitude ética e política e também intelectual, pela qual assumimos que não há uma identidade entre nós mesmos e aquilo que investigamos, e pensar é sempre navegar em meio a diferenças (2013, p.126).

A escuta, a absorção dos enunciados e daquilo que já está posto, será um grande desafio, pois segue-se compreendendo que a constituição desta docência se deu em campos diferenciados, contudo precisamos compreender de que forma as diferenças impactaram ou não na Docência da Educação Infantil e principalmente para a formação das Professoras da Rede Municipal de Lages.

Concebe-se então a metodologia da Análise do discurso na perspectiva de Foucault, principalmente no sentido de que:

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas. nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás. dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Diferentes relações foram analisadas, pois como a trajetória da profissionalização não se apresenta de forma linear, é no campo dos diferentes enunciados que irão se apresentando as diferentes implicações e a forma que cada contexto impactou na trajetória da docência.

Concebe-se então, que as relações passam a ocorrer em diferentes instâncias, sendo estas das políticas públicas, entre os pares (entre as próprias professoras da Educação Infantil), entre outros profissionais da educação, ou também a representação da infância e dessa docência. Tais relações oportunizam e estabelecem características que marcam a trajetória da EI.

Tomamos então alguns entendimentos como ponto de partida, principalmente no sentido de compreender que, para esta análise é muito importante delimitar então a raridade das coisas ditas, não apenas as obviedades, mas principalmente os conceitos que possam não ter sido analisados diante de sua capacidade linguística. Analisa-los então, diante de uma interpretação baseada nos conceitos que formam o sujeito e por consequência interferem na produção dos enunciados. Conforme o autor:

Estudam-se os enunciados no limite que os separa do que não está dito, na instância que os faz surgirem à exclusão de todos os outros. Não se trata de fazer falar o mutismo que os cerca, nem de reencontrar tudo aquilo que, neles e ao lado deles, se havia calado ou sido reduzido ao silêncio. Não se trata, tampouco, de estudar os obstáculos que impediram tal descoberta, retiveram tal formulação, recalçaram tal forma de enunciação, tal significação inconsciente, ou tal racionalidade em devir; mas de definir um sistema limitado de presenças. A formação discursiva não é, pois, uma totalidade em desenvolvimento, tendo seu dinamismo próprio ou sua inércia particular, carregando consigo, em um discurso não formulado, o que ela não mais diz, ainda não diz, ou o que a contradiz no momento; não é uma rica e difícil germinação, mas uma distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes (FOUCAULT, 2008, p.135).

São os recortes, as lacunas, os trechos não ditos em outras pesquisas que precisam ser oportunizados e não se objetiva de forma alguma, reforçar discursos ou enunciados. É necessário levar ao leitor que se debruçará sobre esta pesquisa a indagar-se sobre os vestígios apresentados e se os mesmos contribuíram na formação dos sujeitos descritos na pesquisa. E ainda, de que forma podemos problematizar novas indagações e repensar sobre o sujeito Docente na Educação Infantil. Segundo Fischer,

As “coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso (2001, p.204).

As dinâmicas entre as diferentes relações de poder, as práticas discursivas, seguiram sendo analisadas sob alguns pressupostos de Foucault que nos serviram de problematizadores e indagadores. Não se objetiva aprofundar, nem ao menos, descrever todos os conceitos foucaultianos, porém utilizar estes como pressupostos de análise, que não se baseiam apenas nas

informações óbvias coletadas, mas nas reflexões que são propostas quando somos capazes de compreender que, mesmo constituídos das relações que nos cercam, nos sujeitamos e exercemos poder de diferentes formas, e são estas relações que precisam ser caracterizadas nesta pesquisa.

Logo, na próxima seção, será abordado este traçado, isto é, a análise das relações, pela caracterização da Educação Infantil no Brasil, apresentando alguns vestígios históricos que corroboraram na interpretação das concepções, das diferentes percepções de infância e educação. Alguns percursos que marcaram a organização da Educação Infantil até o início dos processos de profissionalização da Docência na EI, serão delineados, tanto nacionalmente, como no município de Lages, visto que esse é o foco desta pesquisa.

4 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Abordar a história da Educação Infantil neste momento é de grande importância para poder situar espaço/tempo e reorganizar assim o conhecimento diante do objetivo maior desta dissertação. Ao buscar compreender a docência precisamos compreender a formalização desses contextos, o que aparece descrito nos diferentes documentos e principalmente acompanhar a perspectiva dos pesquisadores.

Percebe-se que, na história do Brasil, o atendimento à criança, de forma institucionalizada inicia no final do século XIX, com diferentes formas de oferta, entretanto não podemos concentrar esta pesquisa em uma linearidade, como aponta Kuhlmann Jr. (2000, p. 05): “A comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão”. Da mesma forma, não é recomendável seguir o sentido binário mais comum, dividindo os momentos entre polos opostos como a vertente assistencialista e a concepção de educação para a primeira infância, ou ainda o dualismo educar/cuidar, presente no discurso educacional atual. Não se trata de construir uma história marcada por oposições, muito menos por transições de um modelo para o outro. Nesse sentido, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) consideram que:

Propor uma educação na perspectiva da diferença implica fugir de uma ordem binária, histórica, que se justifica por contraposições e pela negatividade. Retomar algumas categorias analíticas importantes para a educação, tais como liberdade, trabalho, povo, sociabilidade, raça e tantas outras, obriga-nos a subverter não apenas o pensamento, mas a extrair dele uma nova discursividade, algo que não prescreva, nem se assuma “pronto” em definitivo, mas que, ao contrário, abra-se para tantos acontecimentos quantos forem possíveis (ABRAMOWICZ; et al, 2009, p. 182-183).

Sendo assim, nesta seção, serão apresentados alguns momentos importantes que remetem à percepção de infância, criança e educação que marcaram o discurso educacional, bem como orientaram a organização educacional e a constituição dos profissionais que trabalharam em diferentes momentos com as crianças.

Importante salientar, que iremos abordar quatro contextos que fazem parte dessa história. O primeiro refere-se às origens do atendimento às crianças abandonadas, direcionado à preservação da vida e de cunho religioso, no século XVIII, por intermédio do que chamamos hoje de instituições confessionais, que inicia com a utilização da roda dos expostos. Em seguida, partiremos para o âmbito de instituições que amparavam as crianças oferecendo um atendimento mais amplo, este mais recente, já no final do século XIX e início do século XX. O terceiro âmbito se refere ao atendimento privado, que possibilitou o pensamento educacional

presente em algumas instituições também no início do século XX. Por fim, há o contexto das propostas de educação compensatória que surgem na década de 1940, fortalecendo-se durante o período da ditadura militar no Brasil.

4.1 A RODA DE EXPOSTOS: O ABANDONO FAMILIAR E SOCIAL

No âmbito religioso, o atendimento às crianças abandonadas se fez presente no Brasil por muito tempo, sendo estas abrigadas em instituições religiosas. A prática tornada legítima no período colonial para assistir os abandonados era a roda de expostos.

A roda de expostos⁹ ficou assim conhecida porque funcionava com o objetivo de se deixar nela as crianças abandonadas, como explica Marcilio (2016, p.73-74):

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar o vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local sem ser identificado.

Diversos fatores sociais provocavam o abandono, desde a miséria que muitos passavam, a precariedade de condições impostas para a sobrevivência, bem como a preservação da honra das mães solteiras, grávidas fora do casamento religioso.

Assim, como o contexto religioso e seu código moral direcionavam as ações da sociedade de forma muito ampla nesse período, atribuía-se à igreja o cuidado para com os abandonados, o que se presumia garantir o cuidado necessário e a possibilidade de estudos futuros.

A roda de expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança: a menos que trouxesse consigo um escritinho - fato muito corrente - que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. Mas se os responsáveis da instituição tivessem qualquer dúvida sobre a validade desse batismo, batizavam de novo, *sub conditionem*, como mandavam as melhores leis do Direito canônico (MARCILIO, 2016, p. 70).

A primeira instituição surgiu no Brasil em 1726, a mando dos Governadores das províncias, com a função de preservar os pequenos abandonados pelas “mães ingratas e

⁹ Utilizou-se o termo “roda de expostos” e não roda dos expostos para acompanhar a descrição que a autora citada utiliza (MARCILIO, 2016).

desamorosas”, segundo relatos documentais (MARCILIO, 2016), o que demonstrava a isenção do Governo em auxiliar as famílias que se encontravam nessa situação, ou ainda de estabelecer formas de garantir um atendimento adequado.

Financiadas tanto pelos governos das províncias bem como pelo apoio de entidades filantrópicas, as Santas Casas, onde funcionavam as rodas de expostos, eram administradas por missionárias, ou por mosteiros ou ainda por irmandades que se incumbiam da tarefa. Esse recolhimento das crianças abandonadas se fez presente a partir de 1726, com a primeira Santa Casa em Salvador, na Bahia, tendo representações em quase todas as cidades maiores. Em Santa Catarina, em 1828, na capital daquela época, Desterro, a Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos era a responsável pela roda. Segundo Marcilio,

Assim, encontramos treze rodas de expostos no Brasil: três criadas no século XVIII (Salvador, Rio de Janeiro, Recife) uma no início do Império (São Paulo); todas as demais foram criadas no rastro da Lei dos Municípios que isentava a Câmara da responsabilidade pelos expostos, desde que na cidade houvesse uma Santa Casa de Misericórdia que se incumbisse desses pequenos desamparados. Neste caso estiveram as rodas de expostos das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), de Cachoeira (BA), de Olinda (PE); de Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (MT). Estas oito últimas tiveram vida curta; na década de 1870 essas pequenas rodas praticamente já haviam deixado de funcionar. Subsistiram apenas as maiores (MARCILIO, 2016, p. 84).

O caráter de seu atendimento demonstrava que não se pretendia apenas recolher as crianças das vistas da sociedade, contribuía também por eximir o Estado da responsabilidade com essas crianças abandonadas, assim como continuar expandindo a visão de que a igreja e a religião tinham o poder de protegê-las.

Infelizmente, o alto índice de mortalidade, a distribuição, por assim dizer, das crianças expostas, demonstrava que o caráter era outro. As que não morriam por doenças ou maus tratos eram entregues a diferentes famílias que as adotavam com o intuito de mais tarde servir à família como empregados.

O sistema comportou sempre em todos os lugares fraudes e abusos de toda sorte. Não foi raro o caso de mães que levaram seus filhos na roda e logo a seguir oferecem-se como amas de leite do próprio filho, só que agora ganhando para isso. Além disso, dentro da tradição do Direito Romano, toda criança escrava depositada na roda tornava-se livre; no entanto, muitos senhores mandaram suas escravas depositarem seus filhos na roda, depois irem busca-los para serem amamentados com estípêndio e, finda a criação paga, continuarem com as crianças como escravas. Havia muitas vezes a convivência de pessoas dentro da instituição (MARCILIO, 2016, p. 93).

Muitas crianças acabavam sem ter para onde ir após o período em que as amas não aceitavam mais criá-las, em decorrência da falta do pagamento. Eram abandonadas e passavam

a viver nas ruas, enfrentando a prostituição e a vida com furtos ou doações. Diversas alternativas passaram a ser implementadas, desde a criação de oficinas que poderiam contribuir na profissionalização dos menores expostos, bem como o início de instituições que passaram a atender essas crianças e adolescentes. Inicia-se assim a fase assistencialista filantrópica que durou no Brasil até 1960, com resquícios até os dias de hoje (MARCILIO, 2016).

A filantropia assim surge com a proposta de substituir a caridade, principalmente a de cunho religioso, mas que mesmo assim continuou existindo fortemente, pois orfanatos e asilos até hoje, muitos destes são mantidos por ordenamentos religiosos. A premissa que diferencia principalmente a filantropia da caridade, mesmo no discurso sendo muito semelhantes é a seguinte:

A filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo de caridade. Nesses termos, à filantropia atribui-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil (MARCILIO, 2016, p. 97).

A preocupação com a educação dessas crianças passa a ter um novo prisma, novas abordagens e, antes o que se tratava basicamente de salvá-las da morte e do contexto mundano, passa a ter uma ótica científica, no sentido de novas percepções sobre infância e novas formas de institucionalização destes pequenos seres humanos. Como aponta Mota (2016),

A partir da metade do século XIX e início do século XX, ocorre um deslocamento importante no que diz respeito ao atendimento às crianças pequenas e que podemos associar, entre outros aspectos, à centralidade que a infância ganha a partir da Modernidade. A noção moderna de infância, percebida a partir de suas especificidades e incompletudes, foi rapidamente incorporada nos ideais de reformadores da época. A partir de saberes científicos, que provocaram novos discursos, novas demandas e práticas educacionais, surgem novas formas de controle e governo da infância, associados principalmente à sua institucionalização. Portanto, outras práticas de atendimento e assistência à infância surgem nessa época articuladas com outras verdades que se engendram a uma racionalidade científica (MOTA, 2016, p. 81).

Do discurso de caridade, de proteção aos menores abandonados, começam a ser implementadas políticas públicas para atender essas crianças em instituições consideradas mais apropriadas e que pudessem adequar a educação desses pequenos às necessidades sociais da época, emergindo discursos pautados em questões de higiene, saúde e educação.

4.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: O PÚBLICO E O PRIVADO

A história das instituições infantis, quando percebida de forma não linear, possibilita a compreensão de diversos contextos e discursos considerados legítimos, os quais formaram e continuam formando a realidade de institucionalização da infância. Nesse sentido, é importante salientar que:

Não se passa de um momento histórico em que a educação ocorra no interior da família para outro em que passe a ocorrer na instituição escolar. Família, infância, escola, pedagogia se produzem por meio de processos sociais e de forma interdependente. Aprender, instruir, conhecer a si e ao mundo se associam ao processo de crescimento, que ocorre no interior de relações sociais. Se a infância refere-se às representações dos adultos sobre as crianças, isso não significa que estas sejam receptores passivos dessas concepções, que, de algum modo, vão ao encontro de algumas necessidades infantis (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 29).

A necessidade de compreender e ordenar as perspectivas de infância que surgiam no início do século XX faziam com que diversos âmbitos se envolvessem para tratar do fenômeno social que se produzia fortemente: uma sociedade que tornava-se urbana e movida pelo capital, que precisava de trabalhadores e trabalhadoras aptos a serem inseridos nas relações de trabalho e de consumo.

E para que os filhos desses trabalhadores não fossem abandonados, ou morressem de fome ou em decorrência da falta de cuidados, houve a necessidade de se criar espaços institucionalizados de atendimento às crianças.

O crescimento da industrialização no país, a constituição de uma nova elite burguesa no lugar da cafeeira, o agravamento do estado de miséria de um grande número de pessoas, a inserção da mulher nas fábricas, o operário imigrante europeu e o início dos conflitos nas relações patrões-operariado deflagraram um processo de protestos sociais por creches. Embora fosse insuficiente a ampliação do atendimento em creches nesse período, ela se vinculava ao “poder” da crescente organização popular na reivindicação dos direitos sociais, o que terá uma dimensão maior na década de 1980 (GUIMARÃES, 2016, p. 102).

As mães, para contribuírem com o sustento da família, passam a trabalhar em fábricas, casas de famílias e demais ambientes que possibilitassem a complementação da renda familiar. Com efeito, inicia-se um novo tipo de atendimento infantil. Em diferentes cidades brasileiras, gradativamente, vão sendo organizadas algumas instituições, mas ainda não eram eficazes ou suficientes diante de tantas demandas. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 08):

A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que

trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta. Embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições. No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches. Em 1925, cria-se o cargo de inspetor para escolas maternais e creches, ocupado por Joanna Grassi Fagundes, que havia sido professora jardineira e depois diretora do Jardim da Infância Caetano de Campos.

Observa-se, assim, através da descrição do autor, que mesmo no contexto inicial, ainda voltado para a proteção e o cuidado, já se destina essa reponsabilidade de inspeção à uma professora jardineira, nomenclatura utilizada em São Paulo e em algumas outras cidades do país, por muito tempo, para a profissionais que atendiam as crianças nos jardins-de-infância.

É importante contextualizar que a nomenclatura utilizada para diferentes tipos de atendimento já evidenciava as perspectivas educacionais que até hoje carregam marcas profundas, que delimitaram por muito tempo a forma de atuação dos profissionais que atenderam a E.I. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), fica clara a diferenciação: as creches foram criadas especificamente para atender as crianças pobres que precisavam de atendimento para sobreviver, enquanto os jardins-de-infância atendiam o âmbito privado, as camadas mais ricas da população, que já estabeleciam laços educacionais além do cuidado com as crianças.

Diante deste contexto, originam-se diferentes preceitos como:

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, 2016, p. 90, itálico do autor).

Durante essa época de grande crescimento populacional e urbanização, a preocupação maior era direcionada às formas de controle e vigilância, no sentido de conter doenças e imoralidades provenientes das camadas mais pobres da população, problemas estes discursivamente atribuídos à pobreza. Era legítimo, portanto, considerar que a mortalidade infantil e os problemas relacionados à falta de condições materiais, estavam relacionados à falta de ocupação e produtividade e, especialmente, à falta de costumes civilizados. Guimarães (2017) aponta que:

O início do século XX no Brasil apresentava um panorama de problemas originados pela expansão caótica das cidades. A chamada medicina social fazia a intervenção médica Célia Maria Guimarães A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola por meio de movimentos higienistas com a intenção de desempenhar uma maior vigilância e maior controle sobre a população, particularmente as crianças, intervindo para o seu bem-estar físico e moral. Contudo, não havia conhecimentos sobre particularidades infantis como alimentação, forma de pensar específica etc. Foi um período caracterizado pelo extraordinário aumento das entidades assistenciais, a maioria ligada à Igreja Católica para o atendimento de crianças órfãs, para a atenção aos abandonados e aos delinquentes. Deste modo, a atenção à criança aconteceu de um lado, com base no ensinamento moral e, de outro, com a preparação para o trabalho (GUIMARÃES, 2017, p. 100).

Diferente das creches, que atendiam os filhos de trabalhadores, especificamente, com os preceitos morais e de preparação para o trabalho (GUIMARÃES, 2017), os jardins de infância, assim denominados, foram se espalhando pelo Brasil durante as décadas de 30 e 40. Com o intuito de atender crianças de 4 a 6 anos, e fins recreativos e culturais, serviam muitas vezes como primeiros estágios para as futuras professoras que trabalhariam, depois de formadas, com as crianças maiores (KUHLMANN JR, 2000). Como exemplo, no Rio de Janeiro, foi oferecido um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil.

Em 1949, começa o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. O curso forma ao longo de 18 anos, 549 educadoras de escolas maternas e jardins-de-infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados (KUHLMANN JR., 2000, p. 9).

Essa constatação promove uma reflexão, apontando que já nas décadas de 40 e 50 havia uma formação específica para as profissionais que atendiam as crianças pequenas nestes espaços especificamente. Porém, crescia cada vez mais o debate sobre o atendimento, devido às discussões nos âmbitos científicos sobre infância e educação que acabaram por desencadear também mudanças nos aspectos de organização político-assistencial no país. Um exemplo disso é o caso descrito por Kuhlmann Jr (2000), sobre a alteração da Inspetoria de Higiene Infantil criada em dezembro de 1923, substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância em 1934. Pelas nomenclaturas dos órgãos, fica evidente a transformação das perspectivas sobre infância, apontadas em um intervalo de 11 anos. Em 1937, surge o Ministério da Educação e Saúde e, em 1940 é criado o Departamento Nacional da Criança. Esse departamento estabeleceu as normas para o funcionamento e organização das creches no Brasil.

Com essa nova organização política e social, inicia-se uma nova abordagem político-pedagógica em relação às crianças e à percepção de educação e atendimento no país. Pode-se, então, caracterizá-la como uma educação no sentido compensatório.

4.3 EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA E O CONTROLE DA INFÂNCIA

Ainda em 1940, já sob a responsabilidade governamental, o atendimento infantil passa por mudanças na sua configuração discursiva, em função da necessidade de ações mais incisivas. Isso ocorre em face ao aumento da demanda em meio ao contexto de maior controle sobre a população, decorrente das políticas autoritárias da Era Vargas, período do governo do presidente Getúlio Vargas. Guimarães (2017) informa que:

No decorrer da administração autoritária e populista de Vargas, houve uma expressiva influência nazifascista provinda da Europa que, no Brasil, culminou na busca de opções para o atendimento à infância pobre como forma de “aperfeiçoar a raça”. Assim ocorreu com base na crença de que as condutas antissociais eram adquiridas hereditariamente e o meio social faria com que se instalassem ou não. Havia a crença de que caso a criança nascesse com uma herança genética para a criminalidade e se vivesse em um ambiente que beneficiasse a marginalidade, esta, conseqüentemente, seria um marginal (GUIMARÃES, 2017, p. 106).

A infância, nesse período, ainda segundo Guimarães (2017), era vista como um problema social, passando a ser controlada por um aparato jurídico e por dispositivos regulatórios, que caracterizam a criança pobre como diretamente ligada à marginalidade e ao abandono. Diante desse discurso sobre a infância, justificava-se o jugo governamental de vigilância e até mesmo o início dos sistemas de internação, e de regulamentações específicas para a adoção. Segundo Guimarães (2017),

Nesse momento, percebem-se rupturas entre governo e a sociedade civil organizada, causadas pelas diferenças entre visão, procedimento e postura perante a infância. Os sanitaristas idealizaram um projeto de caráter filantrópico, a partir do ponto de vista de que o governo federal deveria ter controle de todas as instituições de assistência às crianças. A igreja católica, de sua parte, concebia a atenção à infância a partir de visão mais assistencialista, de natureza caritativa, religiosa, própria de ordens que se dedicavam às obras assistenciais, de maneira geral, e especificamente, à infância desamparada (GUIMARÃES, 2017, p. 107).

Em 1940, o Departamento Nacional da Criança, órgão ligado ao Ministério da Educação e Saúde, assume a responsabilidade de atender as crianças. A preocupação com políticas educacionais passa a crescer após a intervenção de mecanismos internacionais como a UNICEF, que foi criada em 1946, contribuindo com os investimentos em educação nos países

subdesenvolvidos, promovendo ações de cunho assistencialista, como o apoio de entidades filantrópicas que intervêm nas ações governamentais.

O governo, que passa por crise financeira nesse período, acaba encontrando formas para justificar o controle da população através de ações que assistiam as famílias carentes, com alimentação e cuidados de higiene e proteção. Nesse sentido,

Então, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) surge em 1942, em meio a órgãos e iniciativas assistenciais no país como estratégia da política estatal voltadas à criança, com ênfase na educação. A LBA inicia o atendimento à criança de zero a seis anos e se torna referência no que diz respeito ao desenvolvimento de programas no campo da assistência social, sobretudo à maternidade e à infância, como uma ação compartilhada entre o poder público e privado, objetivando proteger a maternidade e a criança nos primeiros anos de vida. Funcionava sob o comando das Primeiras Damas da sociedade brasileira, o que lhe imputava um caráter de filantropia, com ações fundamentalmente clientelistas que reproduziam a desigualdade da sociedade brasileira. Deste modo, a análise das políticas de educação e atendimento à criança pequena remete à LBA e seu principal programa na área: o Projeto Casulo, cujas unidades atendiam crianças durante quatro a oito horas diárias, realizando atividades de acordo com as especificidades de cada faixa etária, além de uma preocupação com a alimentação das crianças (GUIMARÃES, 2017, p. 108).

Por muitos anos, a LBA foi sinônimo de amparo às famílias carentes por muitas décadas no país, atendendo as mães com programas de cursos profissionalizantes e de artesanato, como tricô e corte costura, e fornecimento de cestas básicas às famílias carentes.

Esse também foi o período de expansão das creches, antes caracterizadas por estarem ligadas às empresas e indústrias, atendendo aos filhos das mães trabalhadoras. Nesse momento, entretanto, passa a atender à população em espaços próprios, com o caráter assistencial.

A partir da década de 1950, as creches em funcionamento fora das indústrias pretendiam suprir as carências da miséria por meio do trabalho de entidades filantrópicas, laicas e de caráter religioso. O atendimento se comprometia com os cuidados de higiene, alimentação e segurança física, sendo que o trabalho pedagógico para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças continuava secundarizado (GUIMARÃES, 2017, p.109-110).

Essa oferta acaba por fortalecer ainda mais o caráter de diferenciação entre creches e pré-escolas, principalmente entre o público e o privado. Enquanto algumas crianças eram atendidas para sobreviver dentro das creches, outras recebiam estímulo e aprendizagens direcionadas ao desenvolvimento nas pré-escolas privadas, organizadas segundo os preceitos e o discurso educacional direcionado à infância naquela época.

Durante as décadas de 50 e 60, outros órgãos governamentais foram criados para dar suporte e organizar o atendimento à criança, principalmente voltados à defesa dos direitos, promulgados em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização

das Nações Unidas (ONU). Guimarães (2017, p. 111) ressalta que “A criança é, então, afirmada como um sujeito de direitos, atribuindo ao Estado e à Sociedade o dever de garantir esses direitos, quais sejam: direito à saúde, educação, profissionalização, lazer e segurança social.” Percebe-se, com isso, a emergência e a circulação de um novo discurso voltado à infância, fundamentado nos marcos legais internacionais mencionados anteriormente.

Com o início da ditadura militar, em abril de 1964, a instauração de processos desenvolvimentistas acaba por dar prioridade para o ensino técnico, colaborando para a criação de mão de obra para as empresas e para o próprio governo, produzindo assim um novo movimento educacional no Brasil, que se fortalece nas décadas de 70 e 80, em que o governo assume uma postura de atender as classes populares. Guimarães (2017) informa que:

A partir da década de 1970, a importância da educação infantil passa a ser reconhecida pelo Estado no plano ideológico, uma vez que a legislação não havia determinado sobre o direito da criança e dever do Estado. No entanto, as políticas governamentais começam a ampliar o atendimento, em especial às crianças de quatro a seis anos, unicamente por causa da crescente evasão escolar e da repetência das crianças das classes pobres no ensino primário. Perante esta conjuntura, a educação pré-escolar é apontada como solução das carências culturais destas crianças para que consigam sucesso no ensino escolar. Constitui-se, então, no Brasil, uma política de atendimento à infância pautada na preparação, na educação compensatória para a inserção da criança no ensino escolar; um modelo de atendimento em massa, com menor custo possível, a fim de atender um maior número de crianças das camadas populares, o que denota a presença dos interesses neoliberais dos organismos internacionais (GUIMARÃES, 2017, p.113).

A conscientização da própria pobreza e das mazelas sociais crescentes eram perigosas para o governo. Precisava-se controlar e vigiar a população que começava, cada vez mais, a exigir direitos e a implantação de políticas públicas, refutando ações baseadas na filantropia.

O Projeto Casulo, segundo Guilherme (2017) ampliou a oferta de creches, conhecidas como creches Casulo¹⁰. A proposta governamental se baseava na premissa de que além de solução para os problemas da pobreza e desequilíbrios familiares, oportunizaria a ampliação do atendimento com custos baixos, sendo divididos com entidades privadas e serviço voluntário.

O Projeto Casulo oferecia atendimento de cuidados higiênicos, nutricionais, médico e odontológico para crianças de até seis anos de idade. Tinha o objetivo de cuidar das crianças de zero a seis anos por um período de quatro a oito horas diárias, para que as mães pudessem trabalhar. Tais estabelecimentos proporcionavam, além da assistência à saúde, atividades de preparação para as séries iniciais do 1º grau, o que deixa clara a intenção governamental de promover uma educação de caráter compensatório, que, indiretamente, culpabilizaria a criança por seu fracasso, uma vez que era considerada

¹⁰ A nomenclatura Casulo, foi pensada no sentido de proteção e amparo, no slogan do projeto aparece um feto envolto como no útero, alusão a personificação de uma infância desprotegida, que precisaria dos cuidados governamentais para poder sobreviver.

carente culturalmente. A pré-escola passa a ter a tarefa de solucionar esse problema para evitar a reprovação e a evasão nas séries do 1º grau (GUILHERME, 2017, p. 114).

A autora afirma que mesmo no sentido compensatório e precário, pelo baixo custo investido pelo governo, a expansão desse tipo de atendimento contribuiu também no debate sobre o atendimento compensatório que havia se instaurado no Brasil, originando, assim, a necessidade para toda sociedade da educação como direito da criança e não mais como suporte às mães trabalhadoras (GUILHERME, 2017).

A partir da década de 80, a expansão do atendimento em creches e pré-escolas ganha a atenção de diferentes movimentos nacionais e setoriais, os quais provocam mudanças extremamente quantitativas e qualitativas nas políticas públicas brasileiras. Nesse período, também surgem as creches comunitárias, que se estabeleceram inicialmente nas associações de moradores e diferentes espaços cedidos pelas prefeituras com o apoio das Secretarias de Assistência Social.

O caminho percorrido pelo atendimento à infância no Brasil, até chegar à Educação Infantil, passou também pela luta dos movimentos por creches mobilizadas por mães trabalhadoras e mães de classe média, vinculadas ao processo de redemocratização do país, sendo que durante as décadas de 1970 e 1980, a ação era na direção do imperativo de se tornar direito a Educação Infantil. O final da década de 1980 foi demarcado pela ação dos movimentos sociais em prol da Constituinte, dentre eles, o Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista (GUIMARÃES, 2017, p. 121)

Com a mobilização nacional em diversos setores, inclusive contribuindo para as rupturas pós-ditadura, em 1988 é promulgada a Constituição Federal, que promove a educação como direito de todos, e não mais, apenas a algumas faixas etárias ou ainda para atender às necessidades econômicas.

A Carta Magna, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988), estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Neste contexto, as pressões oriundas de organizações não governamentais incorporando a ação de um “movimento social” em direção a uma proteção integral à infância (Pastoral do Menor, setores da sociedade civil, entre outras) promovem o surgimento de uma legislação para a infância em que os direitos das crianças e dos adolescentes são legalmente detalhados: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, pela Lei Federal 8.069 (BRASIL, 1990). A esta altura, a FUNABEM é extinta e são focalizados os direitos da criança e do adolescente, na medida em que passam a ser vistos como sujeitos de direitos. Hoje é o ECA que norteia todas as

instituições que trabalham com crianças, infratoras ou não (GUIMARÃES, 2017, p. 123).

Apesar dessa caracterização clara, e também do estabelecimento da Educação Infantil como etapa educacional, fortalecido posteriormente, em 1996 com a organização da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. A formalização do atendimento educacional para as crianças da faixa etária de 0 a 6 anos sofreu um processo lento e tortuoso. Isso por que na lei, o caráter assistencialista estava rompido, pois passava a ser considerada expressamente como educação, até mesmo na sua nomenclatura, quando na divisão das etapas diante das faixas etárias passa a ser reconhecida como Educação Infantil.

Diante do contexto que foi se constituindo entre diferenças perspectivas, sociais e históricas, principalmente da concepção de infância, criança e docência, é que procura-se abordar nas próximas seções, o entrelaçamento das política públicas do município de Lages às políticas nacionais relacionadas à Educação Infantil e principalmente na constituição da docência que foi se estabelecendo diante de diferentes forças, pontos e contrapontos.

Na próxima seção serão apresentados os principais momentos que marcaram a constituição desta docência buscando valorizar a EI de Lages e o trabalho das profissionais que continuam buscando seu espaço na educação das crianças dessa faixa etária.

5 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE LAGES-SC

Esta seção apresenta os dados coletados por meio da consulta aos documentos oficiais e à legislação, sendo estes relacionados à revisão da literatura. A partir disso, descreve-se o contexto da docência na Educação Infantil¹¹ de Lages, município da Serra Catarinense que atende hoje 7361 crianças, conforme aponta os dados presentes no site da Secretaria da Educação Municipal distribuídas em 74 CEIMs, da zona urbana e 03 CEIMs da zona rural (LAGES, 2019).

Através dessa quantificação, percebe-se a dimensão da oferta dessa etapa da Educação Básica no município e a necessidade de profissionais desta área.

Hoje, cerca de 900 profissionais atuam diretamente com as crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, conforme a matrícula nas diferentes turmas, que são organizadas em berçários de 0 a 2 anos, maternais de 2 e 3 anos e pré-escola de 4 e 5 anos.

Diante desta organização de oferta, contextualiza-se historicamente os diferentes momentos que constituíram a docência da Educação Infantil na Rede Municipal de Lages, interagindo com o nosso principal objetivo que é de compreender a profissionalização da docência.

Foram realizados alguns recortes temporais, buscando contribuir para a compreensão dos objetivos atribuídos à Educação Infantil, que teve início nas décadas de 80, com as primeiras elaborações de um atendimento formal, seguindo com a criação do cargo Monitor em 1994, que caracterizava as primeiras profissionais que atendiam as crianças da E.I. Em seguida acontece a primeira transição em 1999, com o primeiro plano de carreira, transformando o cargo para o de Educadora Infantil, e, finalmente, de 2009, até a atualidade, quando as profissionais passaram a ser reconhecidas como Professoras da Educação Infantil.

Nesse percurso teórico, a contribuição de alguns teóricos se apresenta de forma fundamental para possibilitar a análise dessa constituição docente.

No primeiro momento, durante a criação do cargo de Monitoras período entre 1994 e 1999, Kuhmann Jr (1998), Rodrigues (2005), Abramowicz (2018), Vieira (1999), Rosenberg (1994), entre outros, contribuíram para a compreensão das diferentes políticas e processos que desencadearam mudanças importantes para a EI no Brasil. Ressaltando também duas pesquisadoras de Lages, Sousa(2008) e Bertelli(2015) que possibilitaram a inserção de vestígios presentes nas suas dissertações sobre as políticas públicas de Lages, o que foi uma das

¹¹ Educação Infantil neste texto será descrita sempre em letras maiúsculas para deixar marcada a importância desta etapa.

maiores dificuldades para contextualizar os diferentes momentos, pela escassez de registros e publicações sobre a Educação Infantil de Lages.

Dessa forma iniciamos apresentando os vestígios que oportunizaram a criação do cargo de Monitor que marca o primeiro momento relacionado a profissionalização da Docência.

5.1 AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre a Educação Infantil como vimos, inicia muito antes de sua inserção na LDB em 1996, sendo necessário abordar neste momento alguns percursos que constituíram muitas das concepções presentes até hoje nas práticas das professoras dessa etapa educacional.

A diferenciação foi uma marca profunda na formação das profissionais¹², principalmente no que tange a faixa etária atendida, criando assim hierarquias (CAMPOS, 1999) que produziram distanciamentos e rupturas entre creche e pré-escola e principalmente entre a Educação infantil e o Ensino Fundamental.

Kuhmann Jr. (1998) aponta a divisão na história das instituições, sendo que tradicionalmente as redes de cuidado e proteção se articulavam em torno dos pequenos, atendidos nas creches e uma abordagem preparatória e compensatória era tradicionalmente implementada nas escolas maternas, jardins de infâncias e pré-escolas (VIEIRA, 1999).

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (*ou* irmãs de caridade), contando com "educadoras" leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos (VIEIRA, 1999, p.29).

Essa diferenciação permanece em 1988, com a promulgação da Constituição Federal que garante o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, caracterizando esse tipo de atendimento em creches e pré-escolas. Essa divisão de faixa etária marca a história da Educação Infantil, que ainda se apresentava, até aquele momento, como assistencialista, de cunho compensatório.

Ao ser inserida no contexto educacional, o debate sobre os profissionais que atendiam essas crianças passa a ganhar maior ênfase, estabelecendo, assim, a formação mínima necessária que passa a vigorar alguns anos depois, no texto da LDB.

¹² O termo profissionais será utilizado para se referir de forma generalizante aos diferentes momentos de transição marcados pelas nomenclaturas.

Como um dos objetivos desta pesquisa é compreender as concepções que marcaram a docência na Educação Infantil de Lages, nesse momento surge o seguinte questionamento, de que forma essa diferenciação em nível nacional, repercutiu na constituição da docência na E.I. em Lages? De que forma estes momentos constitutivos, a qualificação desta educação, ou ainda, a desqualificação através de políticas públicas ou ações que desencadearam processos de profissionalização deste atendimento foram capazes de marcar o perfil das profissionais que até hoje atuam na E.I?

Para responder algumas destas indagações, mostrou-se pertinente pesquisar os processos de regulação desse atendimento em Santa Catarina. Foram encontrados vestígios da oferta de atendimento realizadas na década de 80, que corroboram à compreensão da forma como era ofertada a E.I. em muitas cidades do Estado.

Uma das políticas que se constitui como vestígio histórico é o projeto Pró-Criança, aprovado em maio de 1983, e apresentado em dois artigos pesquisados. Em Rodrigues (2005), percebe-se uma análise crítica com subsídios sobre o documento base desse projeto, e que oportunizaram uma reflexão sobre a concepção governamental presente no projeto. No artigo de Naspolini (1984) se apresenta o retrato fiel da elaboração e dos âmbitos de como o projeto foi executado. O documento base trás o pensamento e as concepções sobre alternativas de atendimento educacional em nosso estado, que era permeado com as concepções nacionais sobre o a oferta da educação às crianças de 0 a 6 anos. Segundo a autora:

O projeto era apresentado sob uma multiplicidade de formas, que denominamos de subprojetos, caracterizado por medidas que convergiam para as necessidades mais elementares do ser humano; propunha o atendimento a crianças catarinenses de todas as regiões do Estado, priorizando, as periferias urbanas e rurais, isto é, acenava para uma política de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade em Santa Catarina [...] (RODRIGUES, 2005, p.2)

Durante este período, início década de 80 principalmente, a mortalidade causada por desnutrição atingia, aproximadamente, 22% do total de óbitos de crianças de 1 a 5 anos. O documento retratava a necessidade do atendimento às famílias carentes que tinham dificuldades em cumprir sua “missão”, sendo necessária a intervenção do estado (NASPOLINI, 1984).

Um dos fatores de intervenção do Estado, era o de permitir que as mães pudessem trabalhar, enquanto seus filhos estavam sendo atendidos pelas diferentes instituições que faziam parte do projeto.

Dessa forma a presença do Estado, naquele momento na personificação do governo do partido PDS (1983-1987), demonstrava uma preocupação exacerbada com a criança, utilizando os aparatos necessários para convencer a população mais carente. Havia neste momento, a necessidade de um atendimento de urgência, através de dados e estatísticas que traziam o discurso da precariedade de condições de vida, que só seriam sanadas pela ajuda do governo, “protegendo” as crianças em espaços próprios.

O termo “pequeno” para se referir as crianças é utilizado propositadamente, e segundo Rodrigues (2005, p.5):

Nesse processo de construção de hegemonia dos segmentos dominantes, isto é, de direção do elemento dirigente, o “pequeno” aparece como chave essencial neste jogo de forças, ganhando reconhecimento. A famigerada “opção pelo pequeno” terá que ser reconhecida como sendo muito mais do que um slogan, mas uma peça fundamental nas articulações de um aparelho governamental que precisa tornar-se hegemônico e para isto, indubitavelmente precisa legitimar-se perante o esgotamento das relações marcadamente coercitivas. Assim, o “pequeno”, passa a ser ressaltado retoricamente como uma forma “inovadora”, como um instrumento que o Estado dispõe para lidar com uma realidade que apresenta-se mais complexa, definindo-o ou descaracterizando-o enquanto provedor definindo-se um papel gerenciador enquanto a comunidade participa como executora.

Demonstrar a preocupação com a infância, servia como estratégia publicitária governamental e como desencadeadora de ações em um momento crítico no estado de Santa Catarina: a enchente de 1983 atingiu mais de 50 cidades. As famílias vítimas dessa catástrofe perderam a moradia e, em muitos casos, a fonte de trabalho, pois diversas empresas também foram atingidas.

Movidas pela necessidade urgente de atendimento aos filhos, muitos pais se empenharam em contribuir de tal forma que,

De um lado, temos a nítida necessidade de condução; de outro, o poder de realização desta parcela da população quando se trata de mão-de-obra barata ou gratuita, o que pode ser exemplificado pelo exposto nos Informativos do Projeto, a partir da forma com que se clamava a construção de jardins de infância em algumas cidades de Santa Catarina, com enorme “participação” das comunidades, seja com a sua mão-de-obra, seja via torneio, bingo, torneios de canastras, doações espontâneas em dinheiro, terreno, material de construção ou concursos. arrecadações através de bailes e bingos (RODRIGUES, 2005, p. 8).

Diversas entidades faziam parte desse projeto, incluindo a LBA, a FUNABEM, o MOBREAL, UFSC, UDESC, até mesmo entidades particulares como a ACAFE e a SEEESC.¹³

Segundo Napolini,

¹³ Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Santa Catarina.

[...] a primeira ação mais significativa junto às crianças ocorreu em decorrência da enchente e teve como objetivos:

- _ ocupar as crianças dos alojamentos coletivos com atividades recreativas
- _ descarregar tensões acumuladas
- _ liberar os adultos para o mutirão de limpeza das casas e da cidade. Passado o período crítico das enchentes o desdobramento natural desta atividade gerou três outras de grande alcance: o Mutirão do Material Didático, o Programa de Creches Domiciliares e o Programa de Saúde da Criança (1984, p.35).

Em Lages, a parte do programa que teve maior ênfase foi o Programa de Creches Domiciliares, que ganhou força com o apoio das voluntárias que cediam espaço em suas casas para atender estas crianças (SOUZA, 2008).

Uma das concepções sobre esse atendimento se baseava no fato de que:

Para trabalhar com os pequenos, acima de tudo, é preciso ser gente. A partir da constatação científica da importância decisiva da infância na vida da pessoa, concluiu-se que o adulto que atua junto ao pequeno precisa ser o mais preparado e o mais “gente” (NASPOLINI, 1984, p. 32).

Dessa forma se ressaltava no documento a necessidade de formação e de “valorização do “educador” dos pequenos” (NASPOLINI, 1984, p. 32), mas que em contrapartida afirmava uma oposição em relação os conhecimentos deste educador, pois para o atendimento das crianças menores, principalmente da faixa etária de 0 a 2 anos não seria necessário nenhum preparo específico:

Para este tipo de ação é necessário um “educador comunitário”. Esta atividade é por definição interdisciplinar, intersetorial e integrada. Apesar da terminologia sofisticada trata-se de uma ação simples que muitas mães ou líderes comunitários fazem muito bem e poderão ensinar os “doutores”. A proposta é construir gente e não prédios (NASPOLINI, 1984, p. 32).

Contribuindo na percepção de que não era necessária uma formação para o trabalho com as crianças, bastava exercer o papel substitutivo da mãe ou ter proximidade com as crianças. A dimensão do cuidado era enfatizada, em detrimento da dimensão de desenvolvimento e aprendizagem.

Durante a década de 80, em Lages, o crescimento populacional e a grande demanda de crianças e famílias carentes, obrigaram o poder público local a mobilizar ações que pudessem amenizar a fome, e a pobreza que cercavam a cidade, principalmente nos bairros mais periféricos, tendo como efeito, inclusive, a ampliação da prostituição.

Esse contexto influenciou as concepções de criança, infância e assistência oferecidas nos espaços de atendimento às crianças em Lages, aliadas às orientações emanadas

do governo federal mediante políticas públicas educacionais e projetos voltados para o atendimento à criança de zero a seis anos de idade. As mudanças foram lentas e graduais, passando de um modelo assistencialista vigente nos anos 1970 para a adoção de um discurso educacional de formação de sujeitos em desenvolvimento no final dos anos 1990 (BERTELI, 2012, p. 57-58).

Seguindo assim o modelo de políticas de conveniamento, o atendimento se expandiu gradativamente, com o suporte do Pró-Criança, e de outros convênios realizados pela Secretaria de Assistência Social, que repassava os recursos e pagava às senhoras responsáveis pelo atendimento das crianças nas suas próprias residências.

Essas questões evidenciam-se no depoimento de uma senhora que atualmente reside no mesmo local onde, há vinte anos, prestou serviço para atendimento de Creche domiciliar. Segundo a mesma, os motivos que a levaram a tomar essa decisão foram especialmente de ordem financeira, pois tinha sete filhos legítimos e dois adotados para sustentar. Dessa forma solicitou ajuda a uma pessoa ligada à Prefeitura Municipal e foi atendida. Por possuir espaço físico grande (jardim), convidou algumas crianças próximas a sua residência e iniciou o atendimento (SOUZA, 2008, p. 79).

Ainda segundo a pesquisadora Souza (2008), o critério de escolha dessas pessoas era ter disponibilidade e gostar de crianças. Principalmente mulheres, comprovando que o perfil feminino era o considerado mais adequado ao cuidado e proteção dessas crianças.

Descaracterizava-se, assim, os vínculos educacionais no atendimento. Para as políticas públicas sociais, a preocupação era possibilitar que as mães pudessem trabalhar e gerar renda, mesmo que escassa. As “mães crecheiras” que se sujeitavam a atender quase 20 crianças em suas casas, sem estrutura para isso, desde alimentação adequada, ou mesmo segurança, assumiam o papel de guarda e proteção.

A pobreza e a situação de exclusão social persistiam no município, indicando que o principal objetivo do estímulo a este modelo de atendimento, baseava-se na seguinte premissa:

[...] a atmosfera de pânico que circundou a formação de grandes centros urbanos, enfatizando que as crianças pobres e geralmente negras que vagavam pelas ruas [...] eram indivíduos perigosos e, ao mesmo tempo, em perigo. Diferentes órgãos públicos e sanitários se dedicaram a retirar essas crianças das ruas para, no discurso oficial, protegê-las das endemias, cuidar delas e higienizá-las; porém na realidade subterrânea, o fizeram para proteger a elite burguesa dos perigos que aquelas crianças representavam à sua segurança, e ao mesmo tempo, criar uma norma do que significa ter uma infância e usufruir dela (ABRAMOWICZ, 2018, p. 31).

Com essa urgência na década de 80, alguns decretos municipais autorizaram o atendimento às crianças em idade pré-escolar, principalmente junto às escolas das periferias, que eram municipais, e também em diversas salas adaptadas nos centros comunitários dos

bairros, sendo uma delas anexa ao Pronto Socorro Municipal. Um exemplo dessas instituições é a o CEIM Gente Miúda, que em seu PPP reafirma sua função inicial:

Pelo decreto número 739 de 20 de maio de 1981, o Senhor Dirceu Carneiro, Prefeito do Município de Lages, no uso de suas atribuições legais, decreta no artigo 1º que fica criada a Creche e Pré-escola Gente Miúda, com sede no Centro Comunitário do bairro Petrópolis nesta cidade.[...] Esta unidade escolar surgiu com propósito de atender crianças de 04 a 06 anos, ou seja, pré-escolar, mas o tempo passou e houve um crescente aumento da comunidade e conseqüente alargamento de necessidades, onde então que surge a creche com o objetivo de dar atendimento assistencial e pedagógico às crianças de 0 a 6 anos, cujas mães têm que executar atividades fora do lar, podendo assim somar para o melhoramento na situação socioeconômica da família (CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL GENTE MIÚDA, 2019, p.03)

As profissionais que atendiam essas crianças, eram pagas pela Secretaria de Assistência Social, mas recebiam suporte pedagógico da Secretaria da Educação, que criou um setor denominado de Divisão do Pré-Escolar, entre 1982 a 1988 (SOUZA, 2008).

Essa divisão seguia em consonância com as políticas públicas da época, que se baseavam no Plano Estadual de Educação, vigente de 1985 a 1988, caracterizando o atendimento como Educação Pré-escolar:

A Educação Pré-Escolar, entendida como aquela que se realiza antes da escola obrigatória, é um desafio cuja dimensão ultrapassa o ambiente escolar e precisa ser equacionado no âmbito de uma política social mais ampla, diretamente relacionada com a democratização da sociedade como um todo (SANTA CATARINA, 1985, p. 25).

Educação Infantil nesse momento é entendida como preparatória, como abrigo aos excluídos e como forma de controle governamental, por meio de políticas públicas assentadas nos âmbitos comunitário e filantrópico. Efeitos desse processo são percebidos até hoje no atendimento, pois serviram para fortalecer a importância com a preparação para o ensino fundamental, bem como a ideia de que a Educação Infantil é uma etapa de menor relevância.

No estado de Santa Catarina, o caráter assistencialista seguia os rumos da política em nível nacional, a dicotomização entre creches e pré-escolas, pois, segundo o plano (SANTA CATARINA, 1985), apenas 13% da população de 0 a 6 anos, na época, frequentava espaços formais de educação, e estes frequentavam pré-escolas particulares, jardins e similares, assim,

Concluimos, pois, que os que menos precisam de atendimento são os maiores beneficiados e os que mais precisam permanecem marginalizados. constatamos, ainda, que a incidência desse atendimento é tardia, pois concentra-se nas faixas etárias mais próximas da escola obrigatória e por isso com discutível efeito preventivo para os marginalizados (SANTA CATARINA, 1985. p. 25).

Preocupações, essas, que seguiam o contexto nacional ainda voltado ao entendimento de assistencialismo e compensatório, descaracterizando uma educação voltada para o desenvolvimento. Não se percebia, na descrição do plano, preocupação em relação a uma educação de qualidade para todos, mas de reorganizar a oferta de forma a garantir o atendimento às camadas mais carentes. Lembrando a fala de Abramowicz (2018, p. 32) “a educação deveria em termos gerais, guiar, ajudar, corrigir e substituir.” Não se percebe no documento uma preocupação com a ampliação de possibilidades de desenvolvimento, ficando direcionados apenas a preservação dos fatores naturais.

No plano ainda estavam previstas a expansão de creches e pré-escolas, a manutenção pelo poder público destes espaços, formação e reciclagem para os profissionais e um fator que podemos compreender como algo que fortalecia o cunho de atendimento recreativo e assistencialista quando afirmava que era necessário: “Respeitar o processo natural de crescimento da criança, favorecendo e estimulando o desenvolvimento sócio-afetivo, neuropsico-motor e intelectual, sem preocupação de alfabetizá-la” (SANTA CATARINA, 1985, p.27).

Neste contexto, compreende-se que o debate de não se preocupar com a alfabetização representava um aspecto positivo, levando em conta a especificidade dessas crianças. Mas o efeito principal diante de um Plano Estadual, consistia na omissão de se caracterizar uma intencionalidade educativa, uma preocupação educacional, o que acaba corroborando quando se afirmava também a preocupação em melhorar o salário dos “professores, monitores e recreadores” (SANTA CATARINA, 1985, p. 27). Cabe reforçar que, naquele momento, existiam profissionais diferentes para cada um dos espaços de atendimento à infância, principalmente nas pré-escolas que eram oferecidas junto às escolas. Nesses locais trabalhavam professores, o que não acontecia em outros espaços, onde era permitida a atuação de recreadores e monitores. Percebe-se que as condições da expansão do atendimento em creches e pré-escolas foram precárias, como aponta Vieira (1999):

Assim, pode-se dizer que as creches e pré-escolas se expandiram para atender populações pobres, sob a égide de políticas compensatórias, gerando um padrão de atendimento pobre para pobres. Além da tendência à municipalização do atendimento em creches e pré-escolas, observa-se o surgimento de uma extensa *rede* de creches de origem comunitária e filantrópica, que têm em comum o baixo padrão de qualidade do pessoal-educador que aí trabalha, em geral com baixa escolaridade e sem qualificação específica; dos espaços físicos: porque aproveitados, não são adaptados para as necessidades de movimento, cuidado e educação; das condições - precárias - do contexto urbano onde se localizam: vilas, favelas, áreas da periferia mal servidas de água e esgoto; pelas remotas possibilidades de existir ambiente educativo estimulante e criativo para aprendizagens, brincadeiras e cuidados (VIEIRA, 1999, p. 30).

Em Lages, no período de 1983, a intencionalidade dos projetos propostos indica que, existia uma preocupação com a formação dos profissionais que atuavam com a educação Pré-escolar. Souza (2008, p. 86) aponta uma notícia de jornal publicado na época:

[...] Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento de Ensino promoveu nos dias 17 e 18 de março de 1983, um encontro pedagógico de estudos com todos os professores vinculados à pré-escola da rede municipal. Objetivando capacitar os docentes para o desempenho profissional mais efetivo no atendimento à criança carente na faixa etária de 3 a 6 anos, esse encontro visou ainda dar condições ao trabalho da pré-escola de desenvolver a educação global e harmônica da criança, incluindo todos os aspectos da pessoa humana, a fim de a mesma possa se desenvolver de forma equilibrada e atinja com a menor dificuldade e de uma maneira mais criteriosa aqueles aspectos vinculados à sua vida.

Com o gradativo aumento da demanda, principalmente do atendimento às crianças menores, as políticas de atendimento municipal à educação infantil foi se adaptando. Todavia, percebe-se através dos vestígios encontrados, que a rede Municipal, acabou fortalecendo as diferenciações do atendimento: professores para Pré-escola, com formação considerada adequada e Monitoras para as creches e espaços de atendimento misto, especialmente com crianças menores e carentes, reforçando assim o caráter assistencialista desse atendimento, especificamente.

Campos (1994) apontou essa diferenciação em um artigo, publicado pelo MEC, no documento: “Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil”. Importante chamar à reflexão que, em 1994 e posteriormente, em outros documentos de referência nacional, optou-se por utilizar o termo **profissional** da Educação Infantil, por não se utilizar a nomenclatura Professor para essa área, mesmo após a promulgação da LDB em 1996.

Esse perfil, então, é apontado por Campos (1994, p. 33), que afirma:

Se, por outro lado, 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 à rotina escolar. No caso de crianças menores de 3 anos ou de crianças que permanecem no estabelecimento durante período integral, geralmente outros profissionais são chamados a assumir os cuidados com o corpo da criança, ligados ao sono, à higiene e alimentação.

Campos (1994) aponta também uma condição que se fortaleceu em Lages por muitos anos, a diferença salarial e a desvalorização da função, pois indica que:

Por outro lado, por serem profissionais que trabalham com alunos muito pequenos, o 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).

Com esta constatação apresentada pelo autor, organiza-se essas próximas subseções abordando a constituição profissional, que desencadeou-se devido a essas demandas, criando necessidades de profissionais e de uma nova organização de Educação para a Rede Municipal de Lages. Revelando os diferentes momentos constitutivos que buscaram refletir sobre a Docência na EI, principalmente nesses últimos 26 anos. Inicia-se a abordagem com a criação do cargo de Monitor, fazendo um levantamento dos registros documentais até os dias atuais.

5.2 AS CRECHES SORRISO E A CRIAÇÃO DO CARGO DE MONITOR

O atendimento das crianças menores, inicialmente ocorria em espaços anexos aos postos de saúde ligados aos programas de assistencialismo. Com as novas políticas estatais que se reorganizavam pós Constituição Federal de 1988, e também a partir do Estatuto da Criança e Adolescente, consolidaram-se estratégias para a garantia do direito à proteção integral de todas as crianças e adolescentes. O perfil dos espaços também mudou gradativamente:

No início de 1993, em meio ao contexto social referente ao atendimento à criança, o poder público municipal fez investimentos nessa área, a exemplo do Projeto de Creche Sorriso, desenvolvido em colaboração com as Secretarias de Educação, de Saúde e de Assistência Social, com o objetivo de atender crianças desnutridas. Esse projeto influenciou a construção de cinquenta (50) creches, distribuídas na maioria dos bairros da cidade. A Secretaria da Educação assumiu essas unidades em parceria com a Saúde e disponibilizou os profissionais necessários (BERTELI, 2012, p. 60-61).

A urgência desse atendimento infantil se dava principalmente pela assistência a extrema carência dos bairros da cidade, onde foram instaladas as chamadas “creches sorriso” prioritariamente. Espaços com uma sala apenas, em geral, no formato idêntico às residências do programa COHAB, que tinham apenas uma pequena sala, cozinha e banheiro conjugados em espaços com no máximo 20 metros quadrados.

Com a necessidade de profissionais que atendessem essa demanda, houve a criação do cargo de **Monitor**, a partir da Lei complementar nº 10 de 1994, que alterou o Estatuto dos Servidores do Município de Lages, lei número 1574/90, que passou a trazer a seguinte descrição:

Monitor: atividade de nível médio, envolvendo sensibilidade e criatividade para o serviço de atendimento e socialização de crianças, com habilidade e experiência

comprovada na área de estimulação na (coordenação motora, socialização, ensino profissionalizante e cognitivo) (LAGES, 1994).

A referida alteração estipulava a quantidade de 41 vagas para esse cargo, que pela descrição, podia-se observar que não se tratava apenas para o atendimento nas creches do Projeto Sorriso, e sim para os demais projetos das diferentes secretarias, ao mencionar o ensino profissionalizante.

Percebe-se diante da organização da função do referido cargo que a proposta inicial desse projeto, era apenas resguardar as crianças nos espaços, garantindo alimentação, higiene e segurança enquanto as mães trabalhavam. A nomenclatura monitora servia de referência ao serviço prestado, mas para as profissionais, o caráter educacional de sua função sempre esteve presente.

Apesar da criação das creches ter sido objetivada para fins assistencialistas, as profissionais que assumem essas funções passaram a se dedicar em oferecer também atividades educacionais, inicialmente sem nenhum tipo de formação específica. Os únicos indicativos da função advinham da Secretaria da Educação Municipal, que passava a participar ativamente do acompanhamento das creches e de suas profissionais.

Nesse período houve maior empenho por parte das secretarias e principalmente da Secretaria da Educação em oferecer formação para esses profissionais.

No ano seguinte,(1994) foi implementado o Projeto Educa-Ação¹⁴. De acordo com o discurso dos agentes de Estado, tratava-se de proposta constituída por amplo sistema de gerenciamento envolvendo os setores administrativo e pedagógico de todas as unidades escolares municipais, inclusive as unidades de atendimento à infância. Investiu-se na qualificação e formação permanente dos professores e na troca de experiências (BERTELI, 2015, p. 61).

A autora teve um grande cuidado ao retratar a forma como eram denominados os espaços. Não eram unidades escolares, como até hoje são caracterizadas as escolas municipais e sim unidades de atendimento à infância, o que caracterizava o discurso de atender, de assistência e não de cunho educacional. Nesse sentido o termo utilizado Monitor refletia claramente a preocupação administrativa da época, profissionais que acompanhassem essas crianças enquanto estivessem nos espaços de atendimento. Em oposição ao termo, a própria autora (BERTELI, 2015) optou por nomeá-los como professores, pois já identificava a função que mais tarde se consolidaria com as novas políticas públicas.

¹⁴ Secretaria Municipal da Educação. Projeto Educa-Ação: a escola com sabor de saber. EMEC-LAGES. 1994.

Um ano após a promulgação da Lei que criava o cargo, acontece o primeiro Concurso para a efetivação desses profissionais. E, em 30 de janeiro de 1995, é lançado o edital que trazia 100 vagas para o cargo de Monitor. Verifica-se que após a regulamentação houve uma grande expansão no atendimento, comprovado também pela criação de 50 novas Creches Sorriso. Isso se comprova ao observar que em 1993, existiam 5 unidades de atendimento à infância mantidas pela prefeitura de Lages e em 1996 esse número já passava de 70, devido aos incentivos governamentais para ampliação e criação de novos espaços.

Em se tratando de escolaridade mínima, para a função exigia-se o segundo grau completo, sem nenhum outro tipo de curso ou experiência comprovada. Contudo, comprova-se existir um caráter educacional para essa função e isso pode ser percebido, nos conteúdos que seriam cobrados na parte de conhecimentos específicos da prova:

- Processo de construção de conhecimentos (aprendizagem significativa)
- Estágio do desenvolvimento do pensamento infantil.
- Aspecto sócio-afetivo (auto-imagem, identidade).
- Aspecto linguístico (diferentes formas de representar e de linguagem como expressão individual e fator de desenvolvimento da socialização e linguagem escrita)
- Aspectos da psicomotricidade (desenvolvimento dos movimentos explorando o próprio corpo e espaço físico, tendo em vista um desenvolvimento sadio)
- Higiene e puericultura (LAGES, 1995).

Tais conhecimentos eram necessários devido a especificidade da função que passava a apresentar a preocupação com a educação das crianças que conviviam nessas unidades de atendimento. Percebe-se que a organização da função era uma preocupação presente na escolha dos futuros profissionais, pois os conhecimentos exigidos, faziam referência ao trabalho pedagógico de cunho educacional.

Na divulgação de classificação o referido edital, mais de 200 pessoas se classificaram, e entre 1995 e 1996 todas as profissionais foram efetivadas, comprovando o aumento da demanda, que inicialmente previa 41 cargos, e a criação de novas salas de EI em pouco tempo.

Seguindo então o movimento nacional que buscava garantir o atendimento dessas crianças, que surgia junto a LDB prestes a ser promulgada. Rosenberg alerta para um contexto que citados anteriormente corroborando com pensamento de Campos (1994),

Uma das soluções de ajuste, neste momento de transição, principalmente em municípios que estão procurando situar a creche sob a responsabilidade da administração educacional, vem consistindo em diferenciar as funções da professora de pré-escola (tendo formação magistério com especialização em pré-escola) da monitora, geralmente sem a mesma exigência de formação e, conseqüentemente, com salário inferior e carga horária superior. Esta hierarquia entre professora e monitora, que gera uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento (uma educa e outra cuida), tem sido rejeitada por suas conseqüências nefastas para as crianças (separação

entre corpo e mente), na gestão do equipamento e no relacionamento entre profissionais (ROSENBERG, 1994, p. 54).

Essa divisão marcou o pensamento do governo naquele momento, a preocupação com a urgência do atendimento, de ocupar os espaços, mas não caracterizar desde o início, o cunho educacional dessa oferta, permitindo que a divisão das tarefas citadas por Rosenberg (1994) caracterizasse a EI da rede municipal por mais de 14 anos, quando as nomenclaturas foram equiparadas.

Diversos fatores influenciaram essas escolhas, principalmente no que se tratava de remuneração. Nos espaços de EI, o funcionamento era integral, sendo de onze (11) a doze (12) horas diário, obrigando a contratação de no mínimo 2 profissionais. Nas escolas na mesma época, apenas uma profissional ocupava a função, trabalhando no regime de 8 horas (4 horas matutino, 4 horas vespertino). E outro fator que sempre desvalorizou a função e até hoje traz reflexões é a visão que alguns profissionais da área da educação, conforme Rosenberg (1984): “Por outro lado, outras prefeituras assinalam a dificuldade em contratar professoras para as creches que acolhem crianças pequenas, porque não se dispõem a executar trabalhos menos nobres, como trocar fraldas” (p. 54).

5.3 ELAS NÃO SE IMPORTARAM COM AS FRALDAS, QUERIAM TRABALHAR: AS MONITORAS

A procura por emprego e principalmente por funções valorizadas socialmente eram fatores fundamentais para diversas mulheres que ingressavam no campo de trabalho. A possibilidade de trabalhar em empregos públicos era uma opção muito mais atrativa do que trabalhar em madeireiras, casas de família, ou ainda no comércio que na época oferecia um número reduzido de vagas.

Com a expansão da oferta de creches, muitas vagas começaram a surgir, principalmente por não necessitarem de formação específica. Mulheres de diferentes faixas etárias perceberam ali uma oportunidade de ter uma profissão, já que a função de cunho educacional já era reconhecida. Isso contribuía para sentirem-se valorizadas por poder atuar nessa área, conforme a autora retrata:

Ao longo dos séculos, a opressão exercida sobre as mulheres fez que o trabalho por elas desempenhado fosse considerado também inferior, instituindo um binômio perverso: *a seres inferiores, trabalho inferior*. A construção ideológica do trabalho feminino, baseada nessa pretensa inferioridade, tem sido alvo de questionamentos por parte das mulheres que sempre se posicionaram contra o controle da sua autonomia profissional, apesar do atributo de passividade que constantemente lhes tem sido impingido (ALMEIDA, 1998, p. 68).

Destarte, o trabalho feminino no magistério sempre foi alvo de discussão, e até mesmo desvalorização profissional, principalmente no que tange a Educação Infantil, pois ao relacionar-se o atendimento às crianças menores de 6 anos, nas décadas de 80 e 90 ainda era o cuidar preponderantemente em relação ao educar. Dessa maneira reforçavam-se as características diretamente ligadas à maternagem para o atendimento.

Patrícia Demartini (2003) utiliza o termo “maternagem” com o sentido de ocupar o lugar da mãe. Assim a necessidade de gostar de crianças, de ter conhecimentos sobre cuidados como trocar fraldas e higiene, da alimentação e da proteção dos pequenos enquanto estivessem nos espaços de atendimento. Como fator importante para o perfil dessas profissionais, destaca-se que muitas assumiram também todas as responsabilidades ligadas ao trabalho doméstico, como limpeza dos espaços e por muitas vezes a preparação dos alimentos. Foi constatado através dos relatos das profissionais, que além do cuidado com as crianças, também eram responsáveis pela cozinha e higiene do ambiente.

A função se concentrava em características marcadas pelo feminino, na capacidade de gostar de crianças, ter noção dos cuidados básicos, como alimentação, higiene e trocar fraldas, requisitos relacionados à sua atuação como dona de casa, pois eram consideradas semelhantes e complementares.

Neste momento, o conceito de vocação era usado como mecanismo eficiente para induzir as mulheres a escolherem profissões menos valorizadas socialmente. Melhor dizendo, em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família. Além disso, concorre para a explicação da entrada da mulher no magistério, a possibilidade de conciliação dos trabalhos domésticos com o trabalho de professora (SCHAFFRATH, 2000, p. 11).

Os salários eram baixos, em torno de 30 por cento menores que os das professoras que atuavam nas pré-escolas da rede, conforme tabelas e referências presentes nas leis que propuseram as alterações. Para muitas dessas profissionais, era esse retorno financeiro que garantia o sustento de toda família, ocupando o lugar de provedoras, que por muito tempo foi uma função exclusiva dos homens.

As profissionais foram se adaptando às novas realidades, se empoderando no discurso da coletividade, por estarem participando de movimentos educacionais e também buscando formação adequada, o que contribuía para os questionamentos em relação aos direitos relacionados aos salários, à carreira e ao cotidiano nos espaços de EI.

Junto às mudanças de organização definidas pela Constituição Federal, na qual as creches e pré-escolas passam a ser consideradas instituições educacionais (VIEIRA, 1999), assim no âmbito governamental, a cobrança pela formação adequada, provoca a criação de diretrizes para a EI, que demarcam as exigências relacionadas à formação destas profissionais. Vieira (1999, p.31) “O Ministério da Educação, em 1994, estabeleceu uma série de diretrizes para a educação infantil no país, em conformidade com o novo texto constitucional, incluindo as que se referem aos recursos humanos.” Um importante documento, que carrega o delinear destas mudanças que tangem a profissionalização, é a Política Nacional de Educação Infantil afirmando que:

A Constituinte foi um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança, neles incluído o da educação em creches e pré-escolas. Sociedade civil e organismos governamentais, ao se mobilizarem pelos direitos da criança, expressaram e ao mesmo tempo fizeram evoluir o estágio que a consciência social havia alcançado sobre a criança como indivíduo e membro da sociedade. Expressaram, também, que os direitos da criança à Educação Infantil têm a contrapartida do dever do Estado em assegurar seu cumprimento. Nesse quadro, o Ministério da Educação e do Desporto tem o papel insubstituível e inadiável de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil, norteadas pelos parâmetros da Constituição, especialmente os de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade, através de organismos representativos, na formulação dessa Política e no controle de suas ações (BRASIL, 1994, p. 9).

A descentralização foi marcada pela imposição de mudanças nos Sistemas Educacionais, que passam a ter diferentes regulamentações e são obrigados a organizar a Educação como diferentes etapas e níveis. Em Lages, esse reflexo inicia com a criação de diversas leis que estruturavam o atendimento da EI, passando a vincula-la à Secretaria Municipal de Educação e não mais a Secretaria de Assistência Social. Entre os anos de 1996 e 2000, percebe-se a proeminência de legislações reorganizando a estrutura da educação municipal, estas vinculadas às mudanças produzidas pela LDB 9394/96, que havia sido aprovada, causando grande impacto na estrutura nacional.

Após a criação do cargo, as monitoras passam a receber toda formação pedagógica advinda da Secretaria de Educação, que desde 1994 atuava baseada no Projeto Educação, buscando gerenciar a rede municipal, que passava por quadro de readequação após as mudanças de governo (SOUZA, 2008).

Junto a esse movimento de reorganização, as monitoras passam a ganhar força e representatividade, como funcionárias públicas, e também a fazer parte dos Sindicatos de Servidores Municipais (BERTELI, 2015) buscando assim garantir seus direitos através de diversas reivindicações, principalmente relacionadas à formação e a valorização salarial.

Uma lei e um decreto marcam alterações importantes para as mudanças que foram acontecendo no cargo. A Lei Complementar nº 3, de 12 de junho de 1996, institui o direito à regência de classe aos monitores e altera os percentuais vigentes para os professores.

Art. 1º - Fica instituída a regência de classe aos monitores do quadro geral de pessoal do Município, que atuam nas Creches Municipais ou conveniadas na educação de crianças.

Art. 2º - O percentual de regência de classe será o mesmo dos professores que atuam na educação escolar de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino;

§ 1º - A regência de classe referida nesta Lei, será concedida somente aos monitores que atuam diretamente na educação infantil prestada em sala de aula.

[...] Art. 3º - Fica, ainda, elevado em 5% (cinco por cento) os percentuais de regência de classe em todos os níveis para os professores da Rede Pública Municipal de Ensino e para as funções gratificadas de secretário e auxiliar de direção das Unidades Escolares (LAGES, 1996).

Ao dispor sobre regência de classe, identificou-se a atuação como pedagógica, organizando cada vez mais o atendimento educacional que era direito das crianças. As monitoras como “regentes de classes” receberam um aumento salarial, o que foi positivo para iniciar um processo de inserção na categoria, ampliar os direitos e conseqüentemente a valorização. Em contrapartida, criou-se novamente um degrau de hierarquias, pois para os professores, que já recebiam a regência de classe, o percentual teve um incremento de mais cinco por cento (5%). Caracterizando novamente a função mais valorizada.

Os aumentos salariais foram possíveis após a organização orçamentária do município durante a implantação da LDB e posteriormente com o FUNDEF, que objetivou garantir prioritariamente o ensino fundamental, mesmo com a expansão em Lages da EI. Os recursos do fundo eram utilizados, prioritariamente, para o pagamento dos salários dos professores que atendiam o Ensino Fundamental, e outras verbas oriundas de um fundo específico que foi criado em 1997, o Fundo Municipal de Educação¹⁵ (SOUZA, 2008), baseado na Constituição Federal, reunia os vinte e cinco por cento (25%) exigidos pela lei e agregava a esse os recursos federais advindos do FUNDEF, organizando assim o financiamento exclusivo para a educação municipal nesse período.

O impacto do FUNDEF em nível nacional acabou prejudicando o incremento financeiro para as demais etapas, principalmente para a EI. Em contrapartida, em Lages pode-se observar pela organização que foi sendo estabelecida, que tanto a organização do FUNDEF, como do

¹⁵ Lei complementar 061 de 2 de julho de 1997: art. 2º O Fundo Municipal de Educação terá natureza contábil, constituída por uma conta (FUMED) e uma sub-conta, determinada pela Lei Federal nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, que será denominada FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO- FUNDEF- e será administrado diretamente pela Secretaria Municipal de Educação, sendo acompanhada e fiscalizada pelo Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo. (LAGES, 1997)

Fundo Municipal, contribuíram no gerenciamento financeiro, oportunizando de forma orgânica e direcionada diferentes incrementos para as escolas do sistema Municipal, em que uma pequena parte era direcionada para a EI.

Nessa divisão de recursos o município conseguia projetar pequenos incrementos para o funcionalismo, investindo pouco nesse primeiro momento nos salários e direcionando alguns subsídios para a formação.

Outro vestígio, mencionado anteriormente e que seguiu essa nova organização orçamentária, foi o Decreto nº 4962, de 16 de junho de 1997, que alterava o Estatuto dos Servidores Municipais vigente na época, tratando do auxílio escolar aos servidores ativos, municipalizados e estagiários da prefeitura municipal. Com a seguinte especificação:

Art. 70 - O auxílio escolar através de bolsa de estudo, será concedido ao Servidor ativo, inativo e ao Estagiário, até o limite de 100% (cem por cento) das mensalidades, inclusive a matrícula de curso superior oferecido pela UNIPLAC, limitado a um curso por Servidor ou Estagiário na forma estabelecida em regulamento.

§ 1º - A bolsa de estudo poderá ser concedida ao Servidor que estiver matriculado em faculdade situada em outros Municípios desde que em cursos inexistentes na Uniplac, sem prejuízo do horário de trabalho.

§ 2º - As bolsas previstas no "caput" deste artigo, só serão concedidas desde que haja correlação entre o curso e a atividade do Servidor (LAGES, 1997).

Com a alteração do Estatuto que antes não regulamentava as bolsas de estudo, esse benefício passou a oferecer a oportunidade para as monitoras cursarem o Ensino Superior. Até 1999, existia em Lages apenas uma instituição que oferecia o curso superior de Pedagogia. Infelizmente nesse período, a concessão da bolsa demandava outras documentações e muitas vezes os valores eram pagos com atraso, obrigando as monitoras a utilizarem seu salário, que era praticamente o mesmo valor da mensalidade, até a restituição ser paga pela prefeitura. Isso causou um grande desestímulo, muitas acabaram desistindo de cursar o Ensino Superior, optando por cursar naqueles primeiros anos, principalmente entre 1995 e 1998¹⁶, o curso de Magistério que era gratuito, oferecido na rede estadual.

Durante esta transição, quando a EI, passa a ser inserida como etapa educacional perante a legislação oficial, a discussão sobre a formação dos profissionais e até mesmo sobre sua função e nomenclaturas ganham destaque, principalmente em relação à inserção destas profissionais nos sistemas educacionais:

Ainda que destaquesmos o avanço da legislação, é necessário aclarar o significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos. Uma questão que esta inclusão suscita, em relação aos profissionais da educação infantil, é que a

¹⁶ Este período é referendado por ter sido antes da aprovação do plano de carreira, que oportunizava maiores ganhos para quem obtivesse o curso de Pedagogia de nível superior.

abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, ao *professor*. Em decorrência, continuam a margem deste parâmetro legal os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de educação infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pajens etc (NASCIMENTO, 2007, p.104).

Oliveira (1994), em seu artigo publicado na coletânea do MEC sobre formação, ainda ressalta um fator muito importante que influenciou as políticas de formação do período anterior e durante a implementação da LDB:

Em primeiro lugar gostaríamos de defender a idéia de que a formação dos que trabalham com as crianças - hoje chamados de monitores, recreacionistas, pajens - deve ocorrer, prioritariamente em nível de 2o grau, por se reconhecer que nem mesmo este nível está garantido no país. Sérios e competentes esforços para garantir uma melhoria da Habilitação Magistério devem ser efetivadas. Também cursos para capacitação dos atuais dirigentes de creches que, quando na rede conveniada de creches e pré-escolas é muitas vezes um leigo igualmente com pouca escolaridade, devem ser pensados para ocorrer em nível de 2o grau (p.65-66).

Esse enunciado comprova que, era prioritário oferecer ao menos o curso de Magistério de nível médio, garantindo uma formação mínima, para buscar uma qualificação prática. Importante frisar que nesse período anterior à LDB, o currículo desses cursos era baseado nas práticas voltadas ao Ensino Fundamental e principalmente nos âmbitos das práticas cotidianas, que priorizavam conceitos como postura profissional, conceitos básicos de psicologia da educação e estágios curriculares principalmente nas turmas de anos iniciais.

Mesmo descontextualizados da prática de EI, após a promulgação da LDB, a procura que já havia se iniciado durante a criação do cargo, amplia-se de forma exponencial, principalmente pelo incentivo e pressão da gestão municipal, preocupada em garantir à formação mínima de suas profissionais.

Os cursos de Magistério de nível médio eram oferecidos em duas Escolas Estaduais de Lages, uma destas o Centro Educacional Vidal Ramos Junior (atualmente Escola de Educação Básica Vidal Ramos Junior), e a outra a Escola de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário. Apenas uma escola particular oferecia o curso de Magistério, o Colégio Santa Rosa.

Nas escolas estaduais a procura era superior à oferta¹⁷. Poucos homens procuravam o curso, normalmente optavam pelo curso de Educação Física de nível médio que era oferecido no Centro Educacional Vidal Ramos Junior, nos mesmos turnos que o curso de magistério.

Esse foi um período de muita discussão sobre a formação inicial desses profissionais, pois era o período que tramitava no congresso a nova LDB, e já se previam as mudanças

¹⁷ No ano em que ingressei 1994, eram 2 turmas no período matutino e duas turmas no período vespertino, todas lotadas, compostas com 35 alunas em cada e nenhum homem.

advindas da incorporação definitiva da EI como parte da Educação Básica, alterando também as exigências relacionadas à habilitação mínima.

Conforme o documento Política Nacional da Educação Infantil:

As diretrizes propostas a seguir referem-se aos profissionais de Educação Infantil que lidam diretamente com as crianças ou atuam na gestão, supervisão ou orientação de creches e pré-escolas.

- O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de zero a seis anos de idade.
- A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola.
- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados.
- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.
- A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.
- Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos (BRASIL, 1994, p. 19).

Ao organizar essas diretrizes, o MEC apresentava seu principal objetivo que era o de garantir as exigências propostas pela nova constituição e nortear os segmentos envolvidos, principalmente os Municípios que assumiam a responsabilidade pela garantia da oferta da EI.

O texto expõe a necessidade da profissionalização da função, caracterizando-a através de formação específica e de condições de trabalho, valorização profissional e principalmente planos de carreira.

Essa profissionalização foi se constituindo junto a diversos fatores desde a criação da função, mas neste período inicial, a concentração e a garantia da qualidade da oferta do atendimento se basearam na premissa da formação inicial como viemos apresentando.

No Brasil o consenso sobre a necessidade da formação das profissionais da EI é decorrente de um movimento iniciado na década de 70, não apenas das características de Lages. Esse assunto foi fruto de muitas discussões, principalmente na década de 90, através de documentos publicados pelo MEC, Simpósios Nacionais e diversos movimentos, que buscam nesse momento organizar as especificidades da função. É importante lembrar que:

Se hoje temos um campo consolidado de pesquisas sobre a criança, a infância e a educação infantil é porque, nesse período mulheres como Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Sonia Kramer, entre muitas outras, levantaram a bandeira em prol de reivindicar uma educação de qualidade para as crianças pequenas no Brasil[...] (MORUZZI, et al, 2018, p. 177).

Novamente, o jogo governamental atribui aos profissionais a qualidade do atendimento, com o discurso de que a formação garantiria a qualidade do trabalho e a necessidade de valorização profissional embutida neste conceito. A legislação concebe que os profissionais deveriam ter uma formação mínima e neste sentido:

A LDB preconizou, em termos de nível de formação, o curso superior em pedagogia, entretanto, deixou aberta lacunas para que fosse admitido o profissional de nível médio. Previu e sugeriu que, ao final de uma década, portanto até 2006, os professores tivessem adquirido o curso superior[...] (MORUZZI, et al, 2018, p. 179).

As monitoras cumpriam assim as exigências governamentais em relação à formação, cursando o magistério de nível médio e através das bolsas já concedidas pelo município, iniciam a procura por curso superior.

Caracterizando um momento que a formação inicial as fortaleceu enquanto profissionais e enquanto classe que crescia em números e em força política.

5.4 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Com a pressão do governo federal e demais dispositivos que regulavam o financiamento educacional, como o recém criado FUNDEF, em 23 de dezembro de 1998 é aprovada a Lei complementar número 107 que dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação, onde este em seu artigo 15º assume a responsabilidade sob a Educação Infantil, incorporando-a ao sistema educacional e destacando que:

Art. 15 - A educação infantil, nas instituições mantidas ou subsidiadas pelo Município, em complementação às ações estaduais na área, tem por objetivos:
I - O desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
II - Proporcionar às crianças o desenvolvimento de sua identidade, e o convívio no seu processo de socialização, com a percepção das diferenças e contradições sociais; (LAGES, 1998).

Com a reorganização do Sistema Municipal, toda estrutura da EI passa a ser responsabilidade exclusiva do município. Assim, os profissionais passam a exigir a regulamentação dos planos de carreira, a modificação da estrutura salarial e a progressão conforme a titulação, exatamente como já ocorria com as professoras das outras etapas.

A formação inicial já não poderia ser considerada como uma divisão entre professoras e monitoras, pois a maioria dos profissionais já estavam cursando a faculdade ou estavam se

formando no magistério, de nível médio para se adaptarem ao enquadramento profissional que era exigido pela reestruturação da educação básica pós LDB.

Foi um momento de muitas discussões, movimentação sindical e reorganização das formações por parte da secretaria de educação, conforme:

Na questão das políticas públicas para a Educação Infantil em Lages, que entendemos como reflexo de um contexto político e econômico amplo, observamos os movimentos de ruptura e de continuidade. Os projetos e ações são marcados, condicionados a períodos de dominação de um ou de outro regime político. Talvez daí possa-se interpretar as mudanças de regulamentações e implementações de novas ações a cada troca de governo municipal. Nessas trocas, o poder se revela mediante a elaboração de propostas para todas as áreas, algumas com mais outras com menos evidência, conforme a necessidade de afirmação do poder (BERTELI, 2015, p. 56)

Durante a gestão do prefeito Fernando Agustini de 1993 a 1996 e de Décio Ribeiro de 1996 a 2000, percebe-se que a preocupação com a ampliação e reorganização da oferta da Educação Básica Municipal de forma geral, concomitante ao grande aumento da EI, ambos com a mesma coligação na época, do partido PDT, deram continuidade às propostas de Educação popular e atendimento assistencialista à população mais carente.

A bandeira do movimento político das duas gestões se concentrou na educação e atendimento à população carente, tanto com o discurso de ampliação de oferta de creches e escolas, bem como de qualidade do atendimento.

Em contrapartida, a responsabilidade pela formação, principalmente de nível superior, era repassada para as próprias profissionais, com a garantia do suporte financeiro advindo do município, através das bolsas de estudo e convênios com a Faculdade UNIPLAC, na época única instituição privada que oferecia o curso de Pedagogia. Seguindo as políticas nacionais, conforme Cerisara: “Mais uma vez o governo delega a essas professoras a responsabilidade por sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem” (2002, p. 334-335).

5.5 AS EDUCADORAS INFANTIS: O PRIMEIRO PLANO DE CARREIRA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante esse período de reordenação causado pelo novo Sistema Municipal e incorporação definitiva das responsabilidades, houve uma marginalização da Educação Infantil, fato comprovado pela organização do Plano de Carreira Municipal. O governo organiza-se para

cumprir o que foi previsto na Lei, pois essa nova regulamentação interferiria diretamente em relação às verbas advindas do FUNDEF, pois conforme:

A Lei 9424/96 permitia e recomendava que parte dessa parcela de 60% fosse aplicada na capacitação de professores leigos, que a partir dessa Lei, teriam um prazo de 5 anos para obter a habilitação necessária. Mas, um dos maiores destaques desta lei no contexto da valorização do magistério é a fixação de um prazo de seis meses para que os estados, o Distrito Federal e os municípios apresentem um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério; o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino. A Lei 9424/96 que criou o FUNDEF estabeleceu ainda que os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar seu Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, Lei 9424/96, art. 10 apud CUSTÓDIO, 2011, p.148).

Com essa exigência, o grupo de Monitoras que participava da implementação, fez uma movimentação do debate sobre as profissionais, contribuindo para que um ano após a reorganização do Sistema Municipal, fosse aprovada a lei complementar número 125, dispendo sobre o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério do Município de Lages. As profissionais da Educação Infantil passam então, a fazer parte do quadro do magistério.

A organização das carreiras continuou diferenciada, dois quadros foram criados, conforme a referida lei o que corroborou para que os salários do quadro da EI continuassem menores com a justificativa que não haveria verbas suficientes. Sendo então, um quadro para as professoras e o outro quadro com a nova nomenclatura, a de **Educadora Infantil**.

Essa nova nomenclatura seguia os preceitos nacionais, incorporando a função educacional ao atendimento que já era prestado, mas ainda hierarquizando a função, como menos importante que a de professor.

Com o direito à carreira, passou-se a ter uma valorização pela formação e pelo tempo de serviço, mas permanecendo com os salários inferiores comparativamente, com o das professoras do Ensino Fundamental.

O artigo 4 da referida lei traz a seguinte fundamentação:

O exercício do magistério exige, como qualificação mínima, a seguinte formação:
I - para a docência na educação infantil e nas quatro séries iniciais ou ciclos correspondentes do ensino fundamental, a obtida em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal;
II - para a docência de disciplinas nas séries finais ou ciclos correspondentes do ensino fundamental, a obtida em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, com habilitação específica na área correspondente; (LAGES, 1999).

A palavra docência representava fortemente a função na forma do enquadramento, o que contribuiu para complementar a estruturação do novo cargo, no capítulo V, que tratava exclusivamente dos **Educadores Infantis**, define a transição da seguinte forma:

Art. 40 - Os atuais cargos de monitor, ocupados por profissionais que se encontrem lotados na Secretaria Municipal de Educação e em exercício nas Unidades Escolares ou Instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino, terão sua denominação alterada para cargos de "Educador Infantil".

Parágrafo único: Para efeitos deste artigo, ficam transformadas 258 (duzentos e cinquenta e oito) vagas do cargo de Monitor, das 270 (duzentos e setenta) vagas existentes no quadro da Prefeitura, em 258 (duzentos e cinquenta e oito) vagas para o cargo de Educador Infantil, correspondendo este número ao quantitativo destes profissionais lotados na Secretaria Municipal de Educação (LAGES, 1999).

Na transformação do cargo, 12 profissionais não se adequaram à transição por não terem obtido a formação mínima, pois estavam vinculados a outras áreas das diferentes secretarias quando se efetivaram, antes da transição do Sistema Municipal de Educação.

A organização possibilitou que conforme sua formação e tempo de serviço, a retribuição da pecúnia obtivesse diferentes incrementos, tanto de forma vertical, devido a formação, como de forma horizontal e progressiva, conforme tempo de serviço. Assim em relação à formação foram divididas as seguintes classes:

Art. 42 - A carreira do Educador Infantil será composta pelas seguintes classes:

I - Educador Infantil classe 1: integrada pelos profissionais que tenham concluído o ensino médio, na modalidade Normal;

II - Educador Infantil classe 2: integrada pelos profissionais que tenham concluído o ensino médio, na modalidade normal, crescido de ensino superior em curso de licenciatura plena na área da educação.

III - Educador Infantil classe 3: integrada pelos profissionais que tenham concluído o ensino superior, em curso de licenciatura plena na área da educação, mais estudos de pós-graduação lato sensu também na área específica da educação (LAGES, 1999).

A diferença entre as classes, oportunizava um acréscimo considerável no vencimento base, cerca de 30 por cento entre a formação do médio para o ensino superior, e 20 por cento do superior para o nível de pós-graduação, conforme tabela da época¹⁸.

Segundo as tabelas apresentadas no Anexo A dessa pesquisa, é possível observar as duas tabelas instituídas na lei 125/1999. A diferença entre as tabelas demonstra claramente a diferença de vencimento entre os professores de Ensino Fundamental, e as Educadoras Infantis, tendo a mesma formação, no caso o magistério de segundo grau. Enquanto as professoras ingressavam na carreira com um vencimento inicial de R\$ 407,50, as Educadoras Infantis, recebiam apenas R\$287, 91. Uma diferença de praticamente quarenta e dois por cento. Na época

¹⁸ Registros encontrados no Sindicato Municipal dos Profissionais da Educação de Lages.

a premissa da diferença salarial era justificada pelo governo municipal por não haver verbas específicas para a EI, e serem utilizados outros recursos para pagamento dos profissionais que faziam parte do Sistema Educacional, mas não estavam diretamente ligados aos valores repassados pelo FUNDEF para valorização do magistério municipal.

Essa organização partia de uma desvalorização interna também, diante das professoras do Ensino Fundamental, que eram em maior número, na época 565 no total, em relação às 270 Educadoras Infantis, conforme dados apresentados na publicação Educação em revista (2000, p. 7-8).

Havia um grande movimento interno que causava diversas discussões dentro da própria Secretaria da Educação, bem como no movimento do Sindicato dos Profissionais (SIMPROEL), desvalorizando a função de Educadora Infantil, ao afirmar que a formação, a carga horária e forma de atuação com as crianças dessa faixa etária eram equivalentes ao salário recebido. Essa percepção ficou evidente durante as entrevistas com as duas professoras que vivenciaram esses momentos, que serão descritos na próxima seção.

Mesmo com a diferença salarial entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, as profissionais tiveram um incremento nos seus vencimentos e principalmente a possibilidade de progressão funcional através da formação inicial e tempo de serviço. O que oportunizou também novamente o interesse dos profissionais na busca da ampliação dos seus estudos. Esse crescimento foi observado tanto nas profissionais que já possuíam o magistério de nível médio, que buscaram a graduação, bem como para os profissionais que foram em busca de pós-graduação por já possuírem o ensino superior, essas em número menor que as anteriores.

Conforme os relatos das professoras¹⁹ corrida em busca de formação, para muitas, não foi com o objetivo de qualificar seu trabalho, mas sim de oportunizar ascensão na carreira e melhoria salarial, além da pressão ocorrida com a interpretação equivocada da LDB:

Sem dúvida, a LDB 9394/96 impulsionou uma corrida por parte dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, já em exercício, para a formação em nível superior, principalmente, pela interpretação dúbia do artigo 87 § 4º que determinava a admissão somente de professores habilitados em nível superior. Assim, o surgimento de vários institutos e programas de formação de professores, após a promulgação da lei, contou com uma considerável clientela que, ignorando a condição de direito adquirido já previsto pela Constituição Federal de 1988, acreditava na perda do direito de lecionar, caso não fizesse o curso superior (CUSTÓDIO, 2011, p. 107)

¹⁹ Vestígios presentes durante a entrevista das duas professoras que trabalhavam como Monitoras e Educadoras Infantis neste período.

Nesse período, 1999-2000, com o aumento da demanda, duas instituições privadas ofereciam em Lages o curso de Pedagogia de nível superior, conforme citado anteriormente, cada profissional deveria assumir sua formação inicial, com direito as bolsas de estudo, mas mesmo assim, essa formação não garantia uma qualificação adequada, tendo em vista que:

A formação acadêmica de professores, inicialmente não tratava da educação infantil como categoria do ensino, e não se pensava em formar profissionais “qualificados” para trabalhar com a criança pequena. A preparação dos docentes era destinada ao ensino fundamental, pois a prioridade do governo era ensinar as noções básicas do ler, escrever e contar, sendo assim, crianças da educação infantil não “precisavam” de profissionais instruídos. Esta consideração se deve ao modo de consolidação da educação infantil, que esteve atrelada ao âmbito de amparo e assistência social e não propriamente ligado à educação (CONCEIÇÃO; BERTONCELI, 2017, p. 70).

Diversos enunciados presentes nessas concepções demonstram desconsiderar as práticas já existentes e promover políticas públicas que consideravam a EI, como espaço preparatório para o Ensino Fundamental, principalmente nas turmas de Pré-Escola e atendimento paliativo nas turmas das crianças menores de 4 anos.

Em relação à formação das profissionais que hoje atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas, vê-se uma avalanche de cursos chamados emergenciais, em sua grande maioria pagos, e que são justificados pelo prazo estabelecido pela LDB, de dez anos desde a sua publicação, para que todas tenham formação específica em nível superior, podendo ser aceito magistério, em nível médio. Mais uma vez o governo delega a essas professoras a responsabilidade. por sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem (CERISARA, 2002, p. 334).

Diferentemente de outras cidades no país, em Lages não foi criado o curso Normal Superior²⁰, que tratava especificamente do aligeiramento da formação em Ensino Superior para as profissionais da EI, o que causou grandes debates em relação aos conceitos propostos nesse tipo de formação.

Os cursos superiores ofertados em Lages tinham o intuito de formar profissionais para atuar na Educação Básica, possibilitando habilitação para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Para a professora de educação infantil existe um outro aspecto que agrava a situação: a falta de ênfase quanto à especificidade da professora de educação infantil nos documentos e nas resoluções analisados, como se esta pudesse ter como base a

²⁰ O normal superior apresenta um projeto pedagógico com 3200 horas, utilizando adequadamente os dispositivos legais do aproveitamento de estudos. Nesse sentido, ao egresso do curso de magistério, em nível médio, atribuiu-se 800 horas, como aproveitamento de estudos correlatos. A prática de ensino de 800 horas pode também ser efetuada no próprio local em que o professor trabalha. Logo, são mais 800 horas que são atribuídas ao aluno. Sobram 1600 horas, que podem ser cursadas em dois anos. O normal superior restringe-se, em síntese, a um curso de 1600 horas. (KISHIMOTO, 1999, p. 72)

docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Falar em professora de educação infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas (CERISARA, 2002, p. 334).

Corroborando com esse pensamento, a formação continuada proposta pela Secretaria da Educação passa a validar o posicionamento de destituir as diferenças presentes no campo do cuidar e do educar, intensificando-se assim os projetos relacionados a qualificação do trabalho na Educação Infantil, voltado para práticas distanciadas da teoria, utilizando-se por base os documentos nacionais que justificavam esse tipo de formação.

Através de registros, principalmente da revista Educação, distribuída pela Secretaria da Educação Municipal no ano de 2000, se apresenta um aspecto de formação voltado à atuação que se concentrava nas práticas, construídas no saber-fazer. Analisando o artigo da publicação, percebe-se a seguinte organização:

Quadro 3: Quantitativo de horas de formação oferecidas pela SML

| ANO | EDUCAÇÃO INFANTIL | PRÉ- ESCOLA |
|------|-------------------|-------------|
| 1993 | 16 horas | 0 |
| 1994 | 16 horas | 0 |
| 1995 | 16 horas | 0 |
| 1996 | 64 horas | 0 |
| 1997 | 64 horas | 0 |
| 1998 | 56 horas | 28 horas |
| 1999 | 62 horas | 12 horas |
| 2000 | 32 horas | 0 |

Fonte: PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES, 2000, p.13. Elaboração própria.

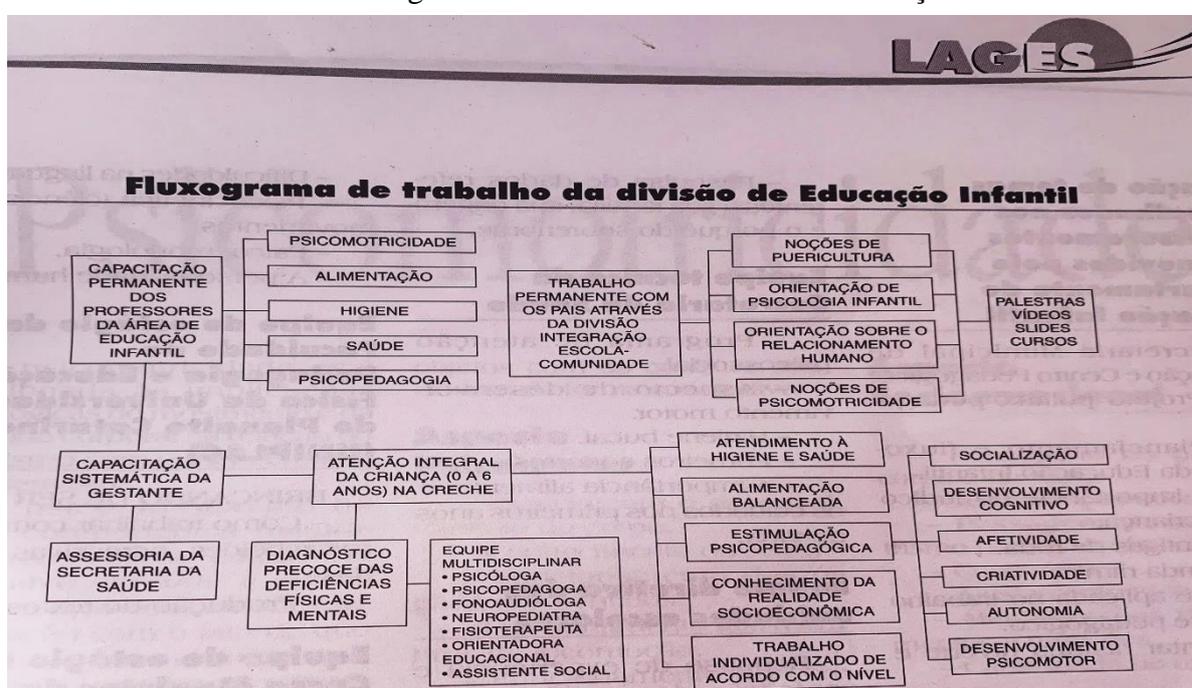
Com a ampliação gradativa do número de horas de formação, conforme o Quadro 3, percebe-se que foram se ampliando a oferta e junto a esse enfoque preconizou-se o Pré-escolar, efetivando-se mais horas de assessoramento comparativamente às outras faixas etárias da EI.

Souza (2008) afirma que nesse período foram utilizadas apostilas nas turmas de Pré-escola, e que por esse motivo as capacitações eram voltadas para a instruir os professores na utilização desse material.

Esse aspecto demonstrava que o Pré-escolar continuava sendo caracterizado como etapa preparatória para o ensino fundamental, já que as apostilas eram baseadas em concepções construtivistas, com o intuito de criar bases de aprendizagem para a alfabetização.

É pertinente também descrever o fluxograma de trabalho da divisão de Educação Infantil, em que a Capacitação Permanente dos Professores é dividida em diversos âmbitos, principalmente relacionados aos conteúdos de psicomotricidade, alimentação, higiene, saúde e psicopedagogia, além de outros aspectos ligados diretamente à saúde e direcionados pela Assessoria da Secretaria de Saúde (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES, 2000, p.13).

FIGURA 1- Fluxograma de trabalho da Divisão de Educação Infantil



Fonte: PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES, 2000, p.13

Observa-se que em 2000, mesmo após a inserção da EI como etapa educacional, a organização da formação dos profissionais ainda segue preceitos muito mais relacionados ao cuidar, do que ao educar. O fluxograma apresenta o trabalho de formação interligado a capacitação da gestante e da assessoria da secretaria da saúde, para tratar de aspectos como higiene, saúde e alimentação.

Outros detalhes que chamam a atenção, como noções de puericultura, que são os cuidados relacionados a saúde dos bebês e crianças menores de 6 anos, e as noções sobre psicomotricidade e psicologia infantil.

Na apresentação do artigo, sobre Educação Infantil nessa mesma revista, encontra-se a seguinte descrição:

Os profissionais da área desenvolvem o processo pedagógico estabelecendo no coletivo, o plano das ações conduzidas pela consciência da importância das mesmas no desenvolvimento integral da criança sem perder de vista a intencionalidade sempre contida no ato pedagógico e que deve nortear o projeto pedagógico da creche ou pré-escola (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES, 2000, p.4).

Nesse mesmo contexto, o termo **professores** é utilizado algumas vezes, não sendo utilizada a nomenclatura Educador Infantil, com certeza com o intuito de propagar a imagem de que a Secretaria da Educação as considerava como professoras. Mesmo que na legislação municipal e na valorização salarial isso não ocorresse, o que causava a desvalorização da mesma forma.

Ao ser analisado esse documento num contexto geral, nota-se que não existia ainda um consenso sobre Educação Infantil, pois ora se estabelecia os vínculos diretos ao cuidado, ora se mencionava a preocupação com a formação dos profissionais. Estabelecendo ações pedagógicas como objetivo maior, mas que ao mesmo tempo se contradiziam quando preconizavam formações relacionadas a puericultura com as profissionais da Educação Infantil, e noções de organização curricular, quando tratavam da Pré-Escola com formação específica e utilização de material específico também, no caso das apostilas.

Alguns preceitos influenciaram fortemente nesse tipo de formação e em contrapartida a constituição da docência da rede municipal de Lages, que iniciava o percurso de profissionalização, principalmente no sentido de organização de carreira e valorização profissional.

Um dos principais norteadores dessas novas propostas, foram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, 1998 e 1999 respectivamente.

Naquele momento a crítica em relação ao RCNEI (1998) se concentrou na sua estrutura e organização das práticas pedagógicas, em que mesmo após a LDB definir que todos os profissionais seriam considerados como professores. Conforme Cerisara (2002) aponta, o documento não os concebe dessa forma, demonstrando que para as políticas vigentes a especificidade profissional, além de não ter sido abordada, acabou se utilizando de concepções escolarizantes, quando dividiu em eixos, (matemática, linguagem, ciências por exemplo) com objetivos e conteúdos partindo da mesma concepção como os que eram abordados nos PCNs do Ensino Fundamental.

Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos

seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira desse RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337).

Percebe-se também que não apenas esse documento, como outros do mesmo período carregaram tais conceitos, possibilitando assim comparações e formações equivocadas em relação às professoras de Educação Infantil. A autora menciona em seu artigo, o Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997) que assim como os RCNEI, incorporou tais conceitos.

Para a professora de educação infantil existe um outro aspecto que agrava a situação: a falta de ênfase quanto à especificidade da professora de educação infantil nos documentos e nas resoluções analisados, como se esta pudesse ter como base a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Falar em professora de educação infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas (CERISARA, 2002, p.334).

Devido a condução proposta pelo governo no aligeiramento da divulgação do RCNEI, sem ter passado por uma consulta mais ampla, o documento acabou transformando a formação das profissionais da EI, que passavam por esse momento de transição pós LDB e principalmente na formulação das propostas em relação as formações iniciais e continuadas em todo país.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, passou a fazer parte constante do cotidiano das instituições por estabelecer um cerceamento em relação a função das profissionais e principalmente da forma de estruturar todo o trabalho pedagógico dos CEIMs.

Assim, na busca da estruturação da EI como etapa educacional, acompanhada pelo discurso da mudança e da qualificação, reforçou-se a utilização do RCNEI, que marcou profundamente o período entre os primeiros anos da transição entre a EI assistencialista para a EI educativa.

No próprio documento, na parte introdutória o texto intitulado “Carta do Ministro”, apresenta a seguinte descrição:

[...] representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com

crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p.5)

Importante refletir sobre o impacto desse documento, principalmente no âmbito da rede municipal de Lages. Para profissionalizar a Educação Infantil, e fazer valer a nova especificidade do cargo de Educadora Infantil esse documento foi utilizado como base de todo o planejamento municipal, sendo tratado como currículo, nos seus diferentes âmbitos, passando por alterações apenas após a promulgação da BNCC (2017).

Com o novo governo municipal, entre 2000 e 2001 as instituições do município passam a ter uma nova organização, passando a vincular sua nova estrutura conforme estabelecida a Constituição Federal e a LDB 9394/96, e principalmente nesse momento pelo Plano Nacional de Educação, que foi aprovado mediante a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Esse plano estabelece diretrizes, objetivos e metas de curto, médio e longo prazos para a educação, por um período de dez anos. As vinte e seis metas/objetivos para a Educação Infantil tratam: da ampliação da oferta de creches e pré-escolas; da elaboração de padrões mínimos de qualidade de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições coletivas de Educação Infantil públicas e privadas; da autorização de funcionamento dessas instituições; da formação dos profissionais da área em universidades, institutos superiores de educação e organizações não-governamentais; do estabelecimento de programas de orientação e apoio aos pais com filhos menores de três anos; da implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade local; da garantia da alimentação escolar para crianças atendidas em estabelecimentos públicos e conveniados; do fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias; do estabelecimento de padrões de qualidade como referência para a supervisão, o controle, a avaliação e o aperfeiçoamento da Educação Infantil, entre outros aspectos. (MARQUEZ, 2006, p.146)

Mesmo partindo de pressupostos de expansão e qualificação da Educação Infantil, o tocante ao financiamento ficou de fora do Plano, não garantindo assim nenhuma forma de ampliação de recursos nesse primeiro momento, o que prejudicou de diferentes formas a aplicabilidade das metas.

Dessa forma os municípios eram obrigados a seguir as diretrizes dentro das possibilidades de cada contexto, o que provocou evoluções de forma desequilibradas no Brasil todo. Esse momento histórico ocasionou reflexos até a atualidade, devido à extrema desigualdade de recursos e organização da Educação como um todo.

O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros, ao longo da história do Brasil, na formulação, implementação, direção e gestão das políticas públicas de financiamento da educação. As análises sobre o impacto das políticas de financiamento implementadas pelo Estado revelam que, seus resultados têm sido pouco significativos junto às populações mais pobres, especialmente junto às crianças de zero a seis anos, que sofrem os efeitos mais adversos das distorções e dos desequilíbrios identificados nestas políticas (MARQUEZ, 2006, p. 148).

Percebe-se que devido a essa carência a abertura de diversos precedentes, para que o poder público, ao procurar alternativas para cumprir com suas obrigações, optava por diminuir os investimentos em educação e principalmente na Educação Infantil, visto que nunca foi prioridade de atendimento, tendo por base a LDB 9394/96, que até hoje estabelece em seu artigo 10º:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

O foco pós LDB se concentrou na expansão e reorganização do Ensino Fundamental prioritariamente, interferindo assim na valorização da Educação Infantil em todos os seus âmbitos.

5.6 O CONCURSO DE 2003: UM SALTO QUANTITATIVO NO NÚMERO DE PROFISSIONAIS

Mesmo diante da falta de financiamento, a crescente ampliação da demanda da Educação Infantil, contribuiu com a obrigatoriedade da regulamentação do funcionalismo público. Diante dessa realidade tornou-se necessário após nove anos, a realização de um novo concurso que disponibilizava 113 vagas inicialmente para o cargo de Educador Infantil, através do Edital 001/2003 (LAGES, 2003).

Nesse certame, o requisito mínimo foi de Ensino Médio²¹ na modalidade Normal (Magistério), conforme previa o plano de carreira. Para os professores de Séries Iniciais, a habilitação mínima na época foi a de nível superior, demonstrando aqui a valorização das especificidades diante do contexto das políticas públicas municipais e também levando em conta que muitas profissionais que já trabalhavam na época como contratadas, ainda estavam cursando a graduação e isto as impediria de participar do certame, caso fosse exigida a escolaridade de nível superior na EI.

Observa-se (LAGES, 2003) que o nível de exigência dos conhecimentos se elevou proporcionalmente a necessidade da especificidade da função quando passou-se a exigir na

²¹ Optei por participar do certame para a vaga de EI, por não ter ainda nível superior na época, sem bolsas os valores eram proibitivos. Mesmo movida pela grande vontade em trabalhar como professora, o receio em atuar na E.I. retratava minha total falta de experiência. Fui aprovada apenas pelos conhecimentos técnicos relacionados à educação devido a formação no Magistério.

prova conhecimentos relacionados à Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, planejamento na Educação Infantil, conhecimentos de ordem específica como os Referenciais da Educação Infantil, didática na Educação Infantil entre outros.

Tal mudança foi extremamente relevante em relação ao edital de 1995, que valorizava os aspectos de recreação e cuidado, demonstrando que a formalização da função e a organização da carreira docente exigiam cada vez mais formação adequada.

Nesse concurso foram classificadas cerca de 370 pessoas e destas cerca de 270 assumiram o cargo durante os anos de 2004 a 2007. A inserção dessas profissionais provocou mudanças substanciais que já vinham ocorrendo devido a necessidade de formação.

Muitas das aprovadas²², não tinham experiência com a EI, houve uma grande mudança e incremento de profissionais, devido ao Concurso, obrigando a Secretaria de Educação modificar completamente a estrutura das formações e efetivar o uso de planejamentos e organizações curriculares conforme o que era disposto pelo RCNEI.

Inclusive com a criação de cadernos que foram elaborados conforme tais orientações, divididos entre as faixas etárias e contemplando conteúdos que poderiam ser trabalhados, de acordo com os objetivos propostos pelas Educadoras.

Nesse mesmo período, a formação das Educadoras foi organizada por um projeto específico, que tinha o suporte de organizações privadas e do governo federal, através do Programa Mesa Educadora:

O Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância iniciou em 2003 e denominava-se Fundo do Milênio para a Primeira Infância. Ele nasce por meio de uma iniciativa do Banco Mundial em parceria com a Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Uma doação inicial do Banco Mundial viabilizou a instalação do Fundo e a elaboração do projeto. Até o ano de 2005, dez empresas gaúchas e catarinenses participaram do Projeto na qualidade de co-financiadoras. A partir de 2006, a Gerdau Aços Longos SA tornou-se principal empresa mantenedora do Programa. Sua concepção pedagógica foi elaborada pela Organização Mundial Para Educação Pré-Escolar – OMEP Brasil. Em dezembro de 2003 o Programa iniciou-se com a execução de uma Mesa Educadora-Piloto, no município de Porto Alegre. A partir de meados de 2004, nove Mesas Educadoras foram implementadas nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (PROGRAMA MESA EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA, 2011, p. 8).

O objetivo do programa era de qualificar o atendimento das instituições de Educação Infantil, atuando com a formação das profissionais, principalmente nas instituições que

²² Inclusive esta pesquisadora.

atendiam as camadas mais carentes (PROGRAMA MESA EDUCADORA, 2011), no caso de Lages, essa era a realidade de grande parte dos CEIMs, o que afetava a formação de toda EI.

Conforme o manual do Programa Mesa Educadora (2011) os encontros eram periódicos. Foram oferecidas em torno de 200 horas de formação, e junto a isso, foi criado um espaço na Secretaria da Educação, que era utilizado para as formações e também como uma biblioteca de consulta de materiais, livros jogos e brinquedos que tinham o objetivo de promover práticas dialógicas de trocas e de interação entre as profissionais.

A proposta foi importante no sentido de se pensar e valorizar a EI, mas mesmo assim surge um alerta que não podemos descaracterizar:

A inserção de redes privadas na formação de professores tem encontrado apoio nas políticas públicas educacionais, são ações formuladas a partir da lógica neoliberal, com textos que possibilitam e suscitam inúmeras formas para a mercantilização da Educação. Nessa lógica, pensada de forma intencional, as empresas privadas criam as mais variadas possibilidades, quais sejam: oferecer facilidades, flexibilidade, superficialidade, preços acessíveis, atendimento às avaliações em larga escala, pouca rigidez, tanto teórica, quanto metodológica, entre outras. Essa oferta pode ser de cursos que formam os professores, na elaboração de materiais didáticos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, ou, ainda, um pacote completo de cursos de formação continuada, sites, exemplos de práticas pedagógicas definindo como e o que ensinarão os professores (SOUZA; FERREIRA, 2018, p. 174).

O objetivo do Programa Mesa Educadora, faz parte desse pensamento de mercantilização da Educação, no sentido de direcionar toda a formação dos espaços de EI de Lages. O programa era visto de forma positiva pelas Educadoras Infantis, pela precariedade de sua formação inicial não contemplar as especificidades do atendimento das crianças menores de 6 anos, que passavam a ser contemplados de forma prática através dessas formações.

Essa é uma nova forma de governar, por meio da governança, ou de uma metagovernança traduzida em pluralidades e hierarquias que entrelaçadas e encontradas fortalecem os modos de coordenação prevalentes. Uma das suas características chave tem como fato de esses organismos participantes da governança não funcionarem contra o Estado, mas por meio dele (SOUZA; FERREIRA, 2018, p. 174).

Esta governança apresenta-se também através da terceirização da formação, pois o município tendo a EI sob sua responsabilidade, opta por permitir que diferentes instituições contribuam na organização da formação de seus profissionais, para garantir assim formas de incentivo e financiamento, o que foi uma das maiores preocupações desse período. Não existiam subsídios governamentais suficientes e a concentração do FUNDEF, não possibilitava incrementos para a Educação Infantil. Dessa forma era mais produtivo submeter-se à lógica dos Programas Internacionais.

Nesse mesmo período, com início em 2003, foi instituído o projeto ADOCI:

O projeto ADOCI, proposto e elaborado pela Secretaria da Educação do Município de Lages em 2003, objetiva buscar, por meio de parcerias com o empresariado lageano e pessoas físicas, recursos financeiros para programar e subsidiar o trabalho educativo e social desenvolvido nos Centros de Educação Infantil jurisdicionados ao Sistema Municipal e creches filantrópicas. O repasse do recurso deve ser mensal, através de boleto bancário, para a FIA (Fundo da Infância e do Adolescente) (PROJETO CONHECER, 2010, p.28).

O valor era referente a um salário mínimo da época, (cerca de R\$ 340,00) e era direcionado para cada um dos CEIMs que eram “adotados” pelas empresas parceiras. Houve períodos que a maioria dos Centros recebia mensalmente esse valor, e junto a Comissão de Pais e Professores, com o acompanhamento da Comissão da Secretaria da Educação, prestavam contas às empresas detalhando de que forma haviam sido gastos os recursos. Usualmente os valores eram empregados em compra de mobiliários e pequenos consertos, além de material didático para utilização interna. Importante ressaltar que em alguns espaços foi um diferencial muito importante, pois naquele momento as verbas municipais não eram suficientes para garantir esse tipo de suporte pedagógico-estrutural.

Esse contexto de terceirização do financiamento educacional baseado na falta de verbas específicas para a Educação Infantil perdurou por alguns anos ainda. As parcerias públicas privadas marcam esse período de transição governamental, em que as fortes influências do Banco Mundial ainda marcavam o gerenciamento da educação como um todo na perspectiva de que segundo Marquez (2006, p.164) “Estes projetos sociais seguem as orientações políticas do Banco sobre a necessidade de racionalizar os custos da educação, retirando a responsabilidade do Estado e delegando à população a solução de seus problemas”.

É possível perceber que existe a influência destes dispositivos em diferentes momentos e até hoje na regulação das funções sociais, presentes nos diferentes âmbitos. Na educação percebe-se que o quesito financiamento sempre ocasionou essa regulação do poder, como menciona o autor.

5.7 O FUNDEB E A LEI DO PISO: AS INTERFERÊNCIAS NO FINANCIAMENTO DIANTE DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Como vimos na trajetória da profissionalização da docência da EI de Lages, o fator financiamento sempre esteve atrelado as modificações da estrutura profissional da rede municipal.

Apesar dessa constatação, é importante fundamentar que a busca pela formação inicial, mesmo partindo de interesse próprios de cada profissional, foi trazendo cada vez mais força

para que essas profissionais pudessem se mobilizar e exigir mudanças relativas à carreira. Nesse momento em particular a alteração da nomenclatura, que marca um dos momentos de valorização que hoje cerceiam a função.

O período entre 2005 e 2009 é marcado por novas estruturas, algumas dessas relacionadas à nova organização do financiamento. Sendo este, garantido em grande parte pelos impostos recolhidos pelo governo num único Fundo, anteriormente organizado como FUNDEF e que passava então a se chamar de FUNDEB²³ e em seguida com a Lei do Piso Nacional de 2008, impactaram tanto a organização bem como a distribuição das verbas específicas para valorização dos profissionais da rede municipal de Lages.

Em relação a importância do FUNDEB, este passou a incluir todas as etapas dentro do mesmo fundo contábil, possibilitando então a redistribuição, dos valores arrecadados dos impostos, da mesma forma como já ocorria com o extinto FUNDEF, mas que agora uma pequena parte seria direcionada exclusivamente para a Educação Infantil.

Com o percentual ainda muito pequeno, pois os valores são vinculados ao número de matrículas, e ao CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial), correspondentes os insumos básicos para a garantia de uma educação de qualidade, relacionados a infraestrutura como bibliotecas e demais espaços. O mais significativo nesta alteração se concentrou principalmente na garantia de sessenta por cento do montante total, ser direcionado para valorização dos profissionais da Educação Básica, oportunizando um incremento de grande relevância pela primeira vez para as profissionais da EI.

Oportunizou-se também junto a isso a criação de um Piso Nacional, que possibilitou uma maior definição sobre os profissionais e buscando diferentes formas de equiparar os proventos que em todo Brasil se apresentavam de formas desiguais, inclusive em Lages, que como vimos atribuía um vencimento quase 40% menor para as Educadoras Infantis.

A implantação do FUNDEB foi gradual, com valores que iam sendo ampliados anualmente até atingir o total proposto pela Lei até o ano de 2010.

Em Lages, principalmente nos primeiros anos do novo Fundo, foi ampliado a estrutura e a oferta da Educação Infantil, contudo não houve nenhuma modificação nos vencimentos das

²³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação foi criado pela Emenda Constitucional no 53/06, em 19/12/2006, regulamentado pela Medida Provisória 339/06, convertida no Projeto de Lei no 7, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente em 20 de junho de 2007, recebendo o no de lei 11.494/07, cuja vigência é 14 anos de 2007 a 2020. Depois de uma grande mobilização, de diferentes entidades e movimentos, conseguiu-se incluir as creches (crianças de 0 a 3 anos) no Fundeb. Cabe ressaltar que o projeto aprovado inicialmente incluía apenas a pré-escola, fragmentando a Educação Infantil. O FUNDEB é um fundo contábil, formado pelo conjunto de verbas municipais, estaduais e federais, através da subvinculação de 20% de impostos e transferências, progressiva ampliação dos impostos, das matrículas e complementação da União (GASPAR, 2010, p.136).

profissionais que cada vez mais conscientes das mudanças propostas, passam a cobrar a urgência da igualdade de Tabelas e a implementação dos valores de direito à todos os profissionais.

Foi um período de muita discussão e reorganização, pois diante da possibilidade de unificação das carreiras, o impacto relacionado ao investimento nos salários das Educadoras seria um percentual bem elevado, pois a grande maioria já estava num nível mais elevado da carreira, tanto em relação ao tempo de serviço, bem como a formação. A grande maioria já possuía a graduação e um percentual um pouco menor a pós-graduação.

Dentro da própria categoria, as Professoras do Ensino Fundamental, não aceitavam que as Educadoras recebessem os mesmos salários. Foi um processo que dividiu completamente a categoria, momentos de muita tensão e desvalorização pelos profissionais das outras áreas, marcavam as falas nas reuniões promovidas pelo Sindicato e Secretaria da Educação, conforme relatos das professoras entrevistadas.

As justificativas apresentadas pelas professoras do EF naquele período, estavam diretamente relacionadas a desvalorização da função, e a distribuição da carga horária. Suas reivindicações eram marcadas pelo discurso de que as Educadoras não precisavam de planejamento, não corrigiam provas e muito menos precisavam se preocupar com a alfabetização das crianças, e além disso cumpriam a carga horária diferenciada.²⁴ Dessa forma não tinham o direito de receber o mesmo salário que o das professoras do Ensino Fundamental²⁵.

Para tentar encontrar formas de se implementar o Piso na Carreira e de ampliar os salários de todos, foram criadas diferentes comissões que traziam ideias relativas às alterações de carga horária e salários.

A lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 garante:

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008, .).

²⁴ Em Lages, o horário que foi estabelecido para a EI, por muito tempo e utilizado até hoje, é organizado no regime de seis horas diárias, sendo estas consecutivas, permitindo a atuação de duas professoras para cada turma da EI, onde o primeiro horário é das 7:30h às 13:30h e o segundo horário das 12:30h às 18:30, no período entre 12:30H e 13:30 as professoras ficam juntas na sala com as crianças.

²⁵ Estes relatos serão explorados na próxima seção que abordará as entrevistas.

Com a regulamentação de um vencimento inicial, o município de Lages não poderia mais manter duas tabelas²⁶, obrigando o poder público a ampliar consideravelmente o valor de referência inicial, e conforme já regulamentado pela Lei complementar 125 de 1999, a carreira tinha progressões de classe relacionadas à habilitação, e progressões de tempo de serviço.

Qualquer alteração geraria um impacto de curto e longo prazo aos cofres municipais, mas a garantia do FUNDEB oportunizou consideravelmente essa mudança.

Junto à alteração dos vencimentos, a Lei do Piso também reestruturou outros direitos para as profissionais da Educação Infantil, como a garantia de serem consideradas pela primeira vez na rede Municipal, como Professoras da Educação Infantil, pois a lei as assumia como docentes, e não havia naquele momento nenhum contraponto em relação a esta docência.

Após uma grande discussão, em relação ao impacto da alteração da tabela, organização da carga horária e regulamentação da nomenclatura, em dezembro de 2009, um ano e meio após a promulgação da Lei do Piso, entra em vigor a lei complementar nº 340 de 16 de dezembro de 2009, transformando o cargo de **Educador Infantil** para **Professor**.

Art. 1º Os cargos de Educador Infantil, ocupados por profissionais do Sistema Municipal de Educação, passam a ter sua denominação alterada para o cargo de "Professor".

§ 1º Para efeitos deste artigo, ficam transformados 382 (trezentos e oitenta e dois) cargos de Educador Infantil, para o cargo de Professor, correspondendo este número ao quantitativo destes profissionais que atuam no Sistema Municipal de Educação (LAGES, 2009a, .).

O maior impacto com a alteração da nomenclatura, estava diretamente ligado à possibilidade da unificação das tabelas e da valorização da função. Percebe-se que o quantitativo de profissionais de 41 vagas criadas em 1994, em 15 anos passou para 382, significando um aumento de quase mil por cento. O quantitativo comprova o quanto a EI cresceu nesse período, e como foi importante essa lei, no sentido de finalmente valorizar a categoria e principalmente possibilitar a igualdade de um direito que havia sido garantido através da lei.

Nesse mesmo ano, é criado o Plano de Carreira, conforme o que havia sido delimitado pela lei do piso, dentro do prazo delimitado. Lages foi uma das únicas cidades da região da Amures que conseguiu se adequar dentro do prazo limite.

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os

²⁶ No anexo B apresenta-se as tabelas antes da unificação, sem o incremento dos valores referentes a Lei do Piso e no anexo C a tabela unificada, que segue até hoje com reajustes anuais, como prevê a referida lei.

profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008, .).

O Plano de Carreira de Lages foi adequado conforme o Plano que já existia desde 1999, e foi suprimiu a parte que tratava do Educador Infantil, passando a constar no plano de carreira ao se tratar da docência apenas com o termo Professor.

Essa transição trouxe então uma nova reorganização dos horários, pois devido a forte influência dos demais profissionais do EF e também da regulamentação que a Lei do Piso exigia sobre a hora atividade²⁷, modificou-se a carga horária dos professores.

Essa medida foi utilizada também para modificar o impacto financeiro, pois para cada turma de EI que era ofertada de forma integral, com as 11 horas diárias, antes eram necessárias duas professoras atuando cada uma, 6 horas diárias, o que equivalia a uma carga horária de 40h conforme a regulamentação anterior.

Na nova estrutura, cada professora regente (assim nomeadas pela Secretaria da Educação na época) trabalharia 8 horas, com direito a 1/3 de hora atividade conforme a regulamentação da Lei do Piso “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Assim na redistribuição, cada turma ficou com uma Professora regente e uma Professora Atividade-Meio, essa organização elaborada conforme o PPP da Secretaria Municipal de Educação que havia sido criado inicialmente em 2001, sendo reformulado em 2009, com o nome Projeto Conhecer. Nesse documento é possível perceber os aspectos inerentes a organização curricular e sistematizada da educação da rede municipal. No projeto também ficou organizada essa nova função da seguinte forma:

Com a ampliação da jornada de trabalho de seis para oito h/a, o projeto Professor de Atividade Meio surge diante da necessidade de estruturar o horário deste segmento, tendo este profissional a tarefa de assumir a turma durante o intervalo de almoço e hora atividade do professor regente. A prática de atividade-meio baseia-se na Metodologia de Projetos, segundo a qual o Professor responsável por esse momento deverá desenvolver atividades de ensino e aprendizagem focadas no lúdico. Com esse método, pretende-se garantir o respeito às características de cada contexto educativo e às diferenças individuais das crianças nesse horário tão peculiar no qual o Cuidar e o Educar se complementam (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAGES, 2009, p.30).

²⁷ O termo hora atividade é utilizado em referência ao horário estipulado para planejamento dos Professores fora de sala de aula

Dentro desse contexto, o município redistribuí as 382 professoras regente, algumas passaram a assumir outras funções como a de Diretora Auxiliar, que atuava dando suporte administrativo nos CEIMs. Outras precisaram ser relocadas em diferentes creches, ocasionando uma reestruturação que gerou grande insatisfação das profissionais, no entanto os enunciados eram mais fortes, quando afirmavam que agora por receberem um salário maior, igual ao das professoras do fundamental, precisavam se sujeitar as mudanças de carga horária e locais de trabalho.

A organização inicial conforme o disposto no Projeto Conhecer ficou organizada de forma que as Professoras Regentes fossem responsáveis pelas crianças na entrada e saída do dia e enquanto a responsável pelos momentos de alimentação e repouso era da Professora Atividade-Meio.

Quadro 4: Organização do Cronograma Regentes e Professor Atividade-Meio

| CRONOGRAMA | PROFESSOR RESPONSÁVEL PELA TURMA |
|-------------------|-----------------------------------------|
| 7:30 ÀS 11:30 | PROFESSORA REGENTE |
| 11:30 ÀS 15:30 | PROFESSOR ATIVIDADE-MEIO |
| 15:30 ÀS 18:30 | PROFESSOR REGENTE |

Fonte: Elaboração própria.

Foi necessário ainda, organizar os momentos de hora atividade, visto que no cronograma de cada CEIM, em algumas manhãs e tardes, as Professoras regentes permaneciam no espaço cumprindo hora atividade para elaboração de planejamento, enquanto a Professora Atividade-Meio assumia a turma, em horários intercalados durante a semana.

Com essas adequações as Professoras Atividade-Meio eram contratadas com a carga horária de 22 horas semanais, ficando sujeitas a organização do horário da regente, e assim, adequar a sua carga horária. Enquanto a Professora Regente tinha direito a 13 horas e 33 minutos de hora atividade, o 1/3 garantido pela Lei do Piso, a Professora Atividade-Meio também cumpria seu 1/3, sendo estipulado 6 horas para a hora atividade.

Foi um período extremamente negativo para o atendimento de qualidade, pois tanto as Regentes como as Atividade-Meio não conseguiam organizar seus planejamentos de forma adequada, pois se concentravam nos momentos de cuidado e a constante troca de professores, desestruturava a organização de rotinas.

Os horários das rotinas eram propostos pelo Regimento da Secretaria da Educação, estabelecidos da seguinte forma:

Quadro 5: Horário das Rotinas

| HORÁRIOS | ROTINA | PROFESSOR RESPONSÁVEL |
|----------------|---------------------------|-----------------------|
| 8:00 às 8:30 | Café da Manhã | Regente |
| 11:30 às 12:00 | Almoço | Atividade-Meio |
| 12:00 às 13:30 | Repouso (hora do sono) | Atividade-Meio |
| 13:30 às 14:30 | Higiene e Lanche da Tarde | Atividade-Meio |
| 16:30 às 17:00 | Jantar | Regente |

Fonte: Elaboração própria.

É importante ressaltar, que em alguns dias a Professora Atividade-Meio, ou assumia uma hora antes no período da manhã, ou uma hora a mais no período da tarde, intercalando seu trabalho durante a hora atividade de planejamento das Regentes, para que a turma ficasse assistida em tempo integral por professoras.

Com essa organização houve a possibilidade da diminuição os gastos com salários, pois com a contratação de profissionais para atuar na nova função criada, a redistribuição permitiu que o número de professoras com 40 horas diminuísse pela metade. Os salários das Professoras Atividade-Meio eram equivalentes ao inicial da Carreira, ganhando assim muito menos que as Regentes que além de receber por 40 horas, estavam inseridas nas diferentes classes e progressões, com rendimentos muito maiores.

Diante dessa realidade, para amenizar os problemas estruturais de planejamento pedagógico, foi adaptada a função de Orientadora Pedagógica, criando um grupo de 10 Professoras Efetivas da Rede, que realizavam o suporte complementar durante as horas atividades das Professoras Regentes e Atividade-Meio. O trabalho acontecia através de visitas aos CEIMs durante a semana, contribuindo na orientação dos planejamentos e acompanhando o andamento do trabalho de cada espaço. Cada uma ficava responsável por 8 CEIMs e organizava seus horários de atendimento conforme o cronograma autorizado pela Secretaria de Educação.

Mesmo com esse suporte, a organização desse tipo de atendimento acabou gerando muito mais um policiamento das atividades cotidianas, do que de suporte pedagógico, não sendo explorado de forma qualitativa, o que gerou para muitos professores e Gestores um olhar bastante negativo.

Foram momentos de muitos conflitos, principalmente pelos períodos ociosos que as professoras ficavam aguardando para retornar à sala. Muitos CEIMs não possuíam sala específica para as professoras, com salas adaptadas, ou obrigando a Regente muitas vezes a

realizar sua hora atividade num cantinho da sala de aula junto com a outra professora e com as crianças.

Momentos que eram para planejamento acabaram causando transtornos para as professoras, insatisfação e falta de incentivos para organizar e qualificar os planejamentos, o que seria o principal objetivo da hora atividade garantido pela Lei do Piso.

Essa insatisfação passou a refletir nas reuniões pedagógicas, nas pautas das reuniões das diferentes comissões, oportunizando a reflexão de que apesar de uma diminuição nos gastos com salários, a reestruturação da carga horária teria causado diversos prejuízos à qualificação da EI. As Professoras Atividade-Meio eram as mais desvalorizadas, por não poderem trabalhar em outros horários se sujeitavam a trabalhar uma carga horária inferior para poder garantir sua renda.

O contato com as famílias tornou-se inexistente, pois os horários de maior contato com os pais, fica concentrado na entrada e saída das crianças, momentos que ficavam sob a responsabilidade das regentes.

Em 2013, após um amplo debate, sob uma nova gestão do governo, durante um dos momentos em que todos os Professores da Rede exigiam que o percentual estabelecido pela Lei do Piso fosse incorporado na carreira, novamente os profissionais se reúnem exigindo a implementação do índice na Carreira, o que não foi aceito pelo governo da época.

Uma das manobras do governo foram de fazer uma troca, foi proposto então que o percentual na carreira seria em torno de 4 por cento, valor menor do que o proposto pelo índice de reajuste anual da Lei do Piso, que em 2013 era de 7,97 por cento. Mas ao aceitarem o índice menor de reajuste, se garantiria o retorno da carga horária de 6 horas diárias.

Com a pressão sob os vencimentos e a verdadeira insatisfação gerada pela carga horária, que não foi aceita desde o início, as Professoras da Educação Infantil cederam e a Lei Complementar 453 acabou alterando o Plano de Carreira vigente:

§ 2º O professor que atua em sala de aula, em Unidades de Educação Infantil que funcionem em regime de período integral de aulas, fará 06 (seis) horas diárias e ininterruptas, sem alteração de sua remuneração.

§ 3º Terá direito a carga horária, o professor que assinar termo emitido pela Secretaria Municipal da Educação, concordando que sua hora atividade fará parte da carga horária descrita no § 2º.

§ 4º As seis horas ininterruptas previstas no § 2º não gera direito adquirido e só será aplicada enquanto o professor tiver atuando em escola de educação infantil e tenha regime de aula em período integral (LAGES, 2013, .).

Para se adequar as exigências relacionadas ao cumprimento da hora atividade, regulamentado pela Lei do Piso, todas as Professoras deveriam assinar o termo responsabilizando-se assim pelo não cumprimento da prerrogativa de diminuir as horas

atividades na sua carga horária semanal em detrimento de cumprirem as 6 horas consecutivas de trabalho.

5.8 AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO ATUAL

Concomitante a essas transformações na Educação Infantil de Lages, a promulgação da Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009, trouxe um limiar muito importante para a criação de novas estruturas curriculares para a Educação Infantil, além de garantir uma concepção das práticas pedagógicas estruturadas na interação e na brincadeira, quebrando assim um percurso de constantes aproximações da escolarização, a DCNEI garantia que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, .).

Ao apontar o currículo como conjunto de praticas e experiências oportunizou-se a reflexão de que a EI não seria mais concebida em padrões escolarizantes, e que desta forma sua principal função deveria se concentrar no desenvolvimento integral das crianças. Ela passa a ser cultural, produtora e reprodutora de cultura.

Importante refletir que em 1999, a primeira versão das Diretrizes foi promulgada mediante um momento político que desconsiderou completamente a importância da Educação Infantil. Nesse período as concepções pedagógicas ficaram subjugadas ao RCNEI como base curricular, instituindo práticas que por muitos anos foram baseadas nas mesmas concepções presentes no Ensino Fundamental, reforçando assim as práticas moldadas em padrões que não faziam parte das especificidades da EI.

Com a nova versão foi possível problematizar:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) foram construídas a partir das colocações dos diferentes debates teóricos e políticos que foram posicionando ao longo de toda a última década . Os posicionamentos contrários ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) foram mobilizadores de novos concitos e concepções que serviriam de base para compor as novas DCNEIs (Brasil, 2009). Essas diretrizes são centrais e inovadoras ao definirem ou reafirmarem alguns aspectos (MORUZZI et al, 2018, p.189).

Com essas novas diretrizes educacionais iniciou-se um amplo processo de formação no Município sobre Currículo e Avaliação na Educação Infantil, centralizando estes temas e alguns outros, que foram baseados também nos encontros ocorridos na Conferência Nacional de Educação, CONAE, principalmente entre 2009 e 2014, com a participação dos docentes nas reuniões para a elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que foi aprovado em 2014.

Durante os anos de 2010 a 2016 principalmente, percebe-se que os debates e demais mobilizações educacionais, principalmente no contexto educacional Lageano, não ficaram mais centralizados na carreira e valorização, como aconteceram anteriormente. Isso se justifica, devido à alteração dos planos de carreira que havia se igualado aos demais profissionais e à formação inicial das professoras ter atingido níveis bastante elevados. A grande maioria já possuía então, nível superior, sendo formadas em Pedagogia, e quase 90 por cento pós-graduadas, devido aos benefícios salariais que essa formação garantiria.

Destarte, as formações passaram a otimizar a docência, buscando caracterizar as especificidades da EI, refletindo assim os debates que aconteciam em todo Brasil, principalmente pois o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) passou a organizar novas diretrizes, metas e estratégias para a Educação Nacional. Nota-se que algumas características de extrema importância para a EI, pois tratam da ampliação do atendimento em Creches e universalização do atendimento na Pré-Escola, formação de professores, Planos de Carreira, gestão democrática e financiamento Educacional.

Segundo o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014):

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Com a referida Lei em vigor, um dos artigos estabeleceu o prazo de um ano, para que todos os Estados e Municípios adequassem seus planos vigentes, seguindo as premissas dispostas no Plano Nacional.

Assim, em 2015, foi aprovado em Lages, o Plano Municipal de Educação seguindo as mesmas diretrizes e metas, mas com especificações para a realidade do município.

Como vimos anteriormente, em relação aos demais municípios do Brasil, Lages já possuía Plano de Cargos e Carreiras organizado, diferentemente de muitos municípios da região, alguns até do entorno da região da AMURES²⁸. Dessa forma os pontos principais do Plano para o município se constituíram principalmente no foco da formação:

Na Rede Municipal de Educação de Lages, no que se refere à formação e valorização dos profissionais, percebem-se, nas duas últimas décadas, avanços positivos nesse sentido. Os profissionais do magistério já têm seu plano de carreira, uma política de incentivo para a formação inicial através de Bolsa de Estudos para cursos de Graduação, Pós-graduação na modalidade de especialização (Lato Sensu), de mestrado e doutorado (Stricto Sensu), política de aperfeiçoamento continuado e avaliação de desempenho (LAGES, 2015, p.16).

Em relação ao disposto no Plano Municipal, é importante salientar que consta no Plano de Carreira, a licença remunerada para a Pós-Graduação Stricto Sensu, que concede ao profissional da Educação Básica, dois anos de licença, sem perdas de remuneração, e o afastamento de sala de aula. Eram concedidas 14 licenças anualmente, incluído também auxílio escolar de 50 por cento sobre o valor total do curso. Nos últimos dois anos, as políticas deste governo, estão dificultando a liberação das bolsas, sendo que no ano de 2019, apenas foram concedidas licenças parciais, de dois dias na semana, para dedicação ao estudo do Mestrado, conforme decretos entre 2019 e 2020.

As concessões acima citadas vão na vertente contrária das políticas de valorização da formação em nível stricto sensu, presentes no Plano Nacional de Educação que tinha como estratégias da meta 16 a seguinte descrição: “16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica”(BRASIL, 2014).

Destarte, mesmo com direito a bolsa de estudo de 50 por cento, sem a licença remunerada, dificulta-se a dedicação qualitativa dos profissionais que cursam o Mestrado em Educação principalmente, pela alta demanda de estudos necessários.

²⁸ Associação de Municípios da Região Serrana.

Outro contraponto presente no Plano Municipal, refere-se a meta 18 que reforça: “18.4) garantir e manter, nos planos de carreira dos profissionais da educação do Município, incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação” (LAGES, 2015, .);

Observa-se assim, que mesmo possuindo Plano Nacional estruturado e Plano Municipal em consonância com essas mesmas metas, não se aplicam adequadamente as estratégias propostas, indo em vertentes contrárias às políticas de valorização profissional presentes tanto na formação como na garantia dos reajustes anuais concedidos conforme prevê a Lei do Piso.

Anualmente, precisam ser negociados a inserção dos valores previstos, mediante embates entre a categoria de professores e os agentes públicos municipais. A gestão “democrática” dessa forma acontece em meio a conflitos anuais, desvalorizando os profissionais que precisam exigir que se cumpram as leis.

Diante do exposto, é importante apontar uma reflexão que possibilitou repensar a Docência dessa etapa, objetivando assim oportunizar que as especificidades fossem contempladas, no sentido de valorizar o trabalho das práticas pedagógicas e subsidiando reflexões enquanto infância, planejamento e desenvolvimento integral.

Ao apresentarmos a realidade da Rede Municipal é possível vislumbrar mudanças consubstanciadas, pois existem diversos pontos que qualificaram a Educação Infantil, dentre estes:

- A) As docentes possuem carreira e salários condizentes ao proposto pela Lei do Piso Nacional.
- B) As docentes possuem formação inicial conforme o previsto pela legislação: quase 98% já possui a graduação em pedagogia²⁹ e muitas destas pós-graduação na área também.
- C) A formação inicial sempre foi oferecida pela Secretaria da Educação buscando relacionar os conceitos das concepções com a prática cotidiana.
- D) Houve um período onde a formação continuada acontecia in loco, com o suporte das orientadoras pedagógicas, que atuavam junto a Secretaria da Educação diretamente nos CEIMs, oferecendo subsídios para reflexão e acompanhamento dos planejamentos.
- E) A infraestrutura dos espaços foi gradativamente se ampliando, oferecendo os preceitos básicos de qualidade estabelecidos: segurança, higiene, alimentação, materiais pedagógicos e espaços para recreação.
- F) Houve um grande aumento no percentual de professores com formação *Stricto-Sensu*, principalmente atuando na Educação Infantil.

²⁹ Levantamento feito conforme dados coletados nos documentos que tratam do Plano de Carreira. Fonte: SIMPROEL.

Observa-se que a Educação Infantil da Rede Municipal não possui entraves, segue organizada dentro dos preceitos educacionais e também ajustados conforme o estabelecido pela Legislação vigente. Existe formação inicial, planos de carreira, espaços adequados e formação continuada, tanto em serviço como de pós-graduação.

Importante salientar que durante o período de 2009 até 2020, mais dois Concursos Públicos aconteceram, ampliando novamente o número de Professoras da Educação Infantil da Rede, um deles em 2011, homologou a efetivação de cerca de 150 Professoras, e no último de 2016, cerca de 140 novas professoras efetivas.

Considerando estes fatores, a estrutura da Docência dessa Rede Municipal, oferece boas perspectivas de trabalho e de organização, fica evidente o crescimento e a ampliação do atendimento comparativamente com outros municípios da Amures por exemplo.

O percurso traçado foi de grandes conquistas, graduais e com base no empenho das profissionais que não se acomodaram em nenhuma gestão governamental e compreenderam a necessidade de garantir seus direitos.

Nesta última seção, serão apresentados os sujeitos da pesquisa. Após a organização dos contextos históricos, será importante preencher as lacunas deixadas e contribuir na compreensão da Docência, que agora já se analisa através de sua profissionalização. Necessitando então, da fundamentação daqueles que a vivenciaram.

Serão apresentadas seis docentes que se inseriram neste contexto nos três momentos apresentados. Conhecendo assim, um pouco das histórias pessoais e das suas impressões sobre os enunciados marcados durante a pesquisa, como nomenclatura, formação e especificidade da Docência.

É de grande importância agregar estas entrevistas, compreendendo quem são essas docentes, o modo como compreendem sua história, finalizando o ultimo objetivo, que se concentra em apresentar as professoras da EI da Rede Municipal de Lages. Buscando ainda reconhecer sua trajetória para incentivar novas pesquisas e novas abordagens relacionadas a formação e valorização profissional.

6 OS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE DIZEM AS ENTREVISTADAS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE LAGES

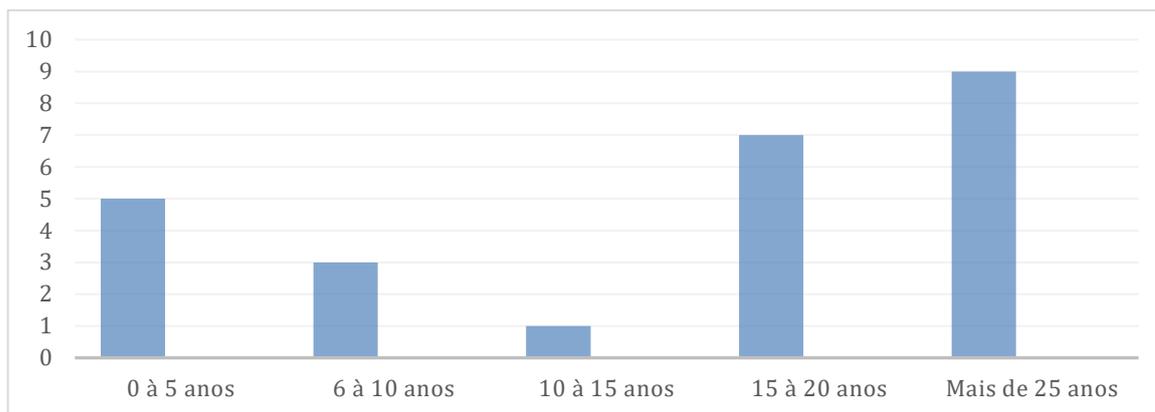
Conforme descrito na seção da metodologia, o contato com os sujeitos da pesquisa aconteceu em dois CEIMs diferentes, nos meses de novembro e dezembro de 2019. Nesse período foram aplicados 30 questionários, que possibilitaram traçar um perfil da Docência de Lages, como base para compreendermos o contexto geral.

Para elucidarmos um pouco mais sobre os espaços, pode-se descrever que os CEIMs escolhidos possuem uma gama representativa bastante diversa, o que contribuiu muito para a organização do perfil e também seleção das profissionais. Os dois espaços educacionais ficam localizados em pontos importantes do município, sendo em proporção, considerados de grande atendimento da população do entorno. Um desses possui 11 turmas com um total de 190 crianças matriculadas, e o outro de tamanho físico um pouco menor, atende 09 turmas, com um total de 156 crianças matriculadas.

Foram distribuídos 30 questionários no total, onde conseguimos respostas de 25 no total. No apêndice da pesquisa encontra-se o modelo de questionário que foi entregue às participantes. Cinco questões traçaram o perfil inicial que precisávamos compreender, questionando sobre o tempo de experiência na Educação Infantil, tempo de experiência com turmas de Anos Iniciais, vínculo empregatício, (efetiva ou contratada), se efetiva qual concurso de ingresso e por fim qual sua formação.

Neste primeiro gráfico, 9 docentes ficaram na faixa de mais de 25 anos, foi necessário incluir este tempo no questionário, pois no pressuposto inicial acreditou-se que o máximo ficaria na faixa de 20 anos de docência. Na verdade demonstrando que nestes dois grupos esse foi o maior número de profissionais. Das 25 do total, 7 ficaram entre 15 e 20 anos, caracterizando também um número expressivo de profissionais com grande experiência. Da faixa de 6 a 10 anos apenas 3, e uma apenas na faixa de 10 a 15 anos. Outro número expressivo, foram das 5 profissionais com menos de 5 anos de docência, demonstrando que ainda existe uma grande procura pela docência e principalmente por optarem em atuar na Educação Infantil

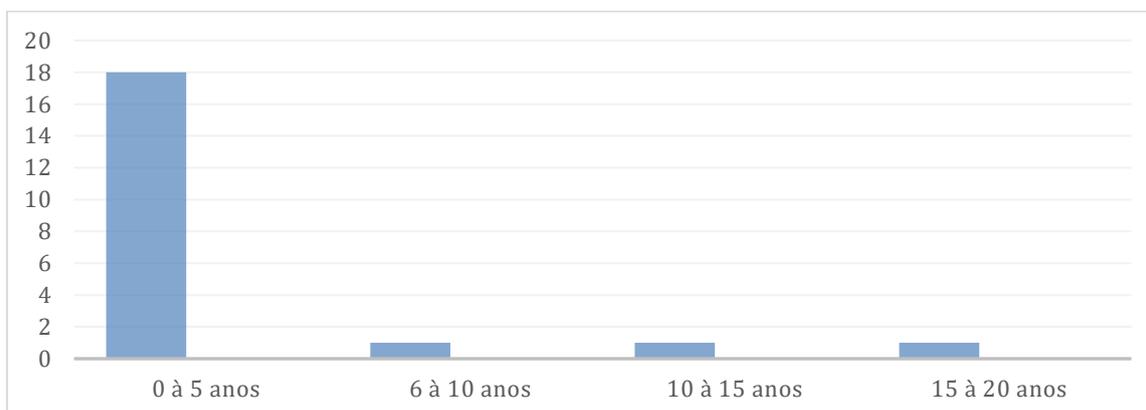
Gráfico 1- Tempo de Experiência na Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria.

O segundo gráfico apresenta uma análise muito importante para o contexto da pesquisa, 18 docentes trabalharam menos de 5 anos com turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e 4 dessas registraram que nunca atuaram com essas turmas, e apenas 1 com mais de 6 anos de experiência, uma com mais de 10 anos e uma docente chamou a atenção por atuar 17 anos no Ensino Fundamental e ter optado por atuar na Educação Infantil desde que se efetivou em 2016, atuando com essa etapa da Educação Básica a menos de 4 anos.

Gráfico 2- Tempo de Experiência no Ensino Fundamental Anos Iniciais

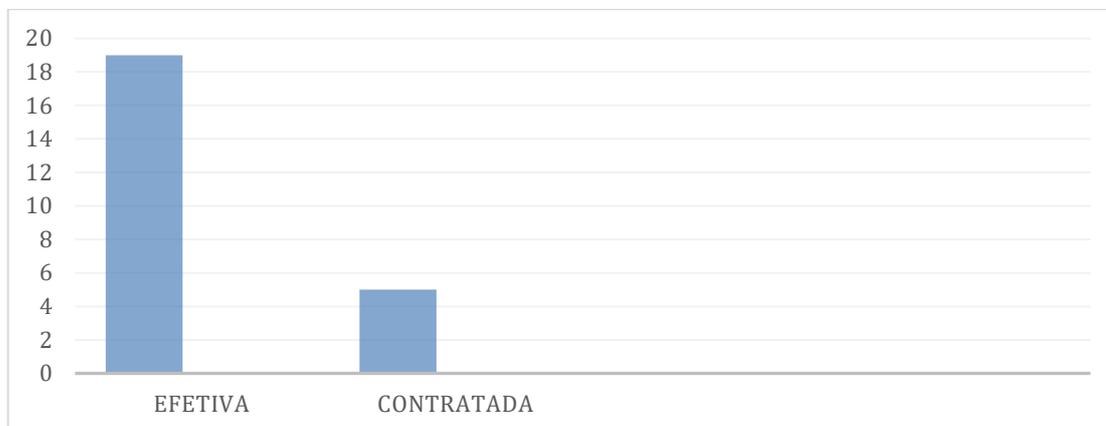


Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao vínculo, percebemos através do gráfico 3, que 19 docentes têm vínculo efetivo, inseridas então no Plano de Carreira Municipal, e apenas 6 encontram-se contratadas no momento, aguardando novo Concurso público para buscar a efetivação. Esses dados contribuíram para compreendermos também que nos CEIMs, com maior número de profissionais, concentram-se também o maior número de efetivas, por terem sido criados a mais

de 15 anos, o que contribui para a permanência dessas docentes, que estão trabalhando no mesmo espaço desde a sua criação.

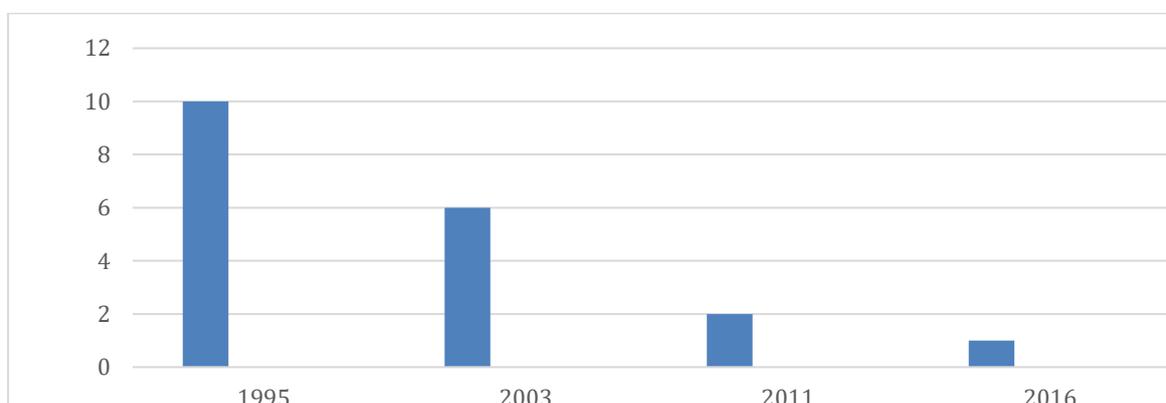
Gráfico 3- Vínculo Empregatício



Fonte: Elaboração própria.

Um dos pontos principais do questionário concentrou na análise relacionada a qual Concurso de Ingresso as docentes haviam se efetivado, contribuindo na escolha das entrevistadas, para que pudéssemos conhecer cada um dos perfis delimitados pela metodologia, pois cada momento possuiu as especificidades que foram apresentadas nas seções anteriores. Nesse contexto foi possível analisar que das 19 efetivas, 10 delas ingressaram no primeiro concurso, quando o cargo ainda era denominado de Monitor, e que elas ainda eram vinculadas a Secretaria de Assistência Social, 6 se efetivaram após a criação do primeiro Plano de Carreira, já consideradas como profissionais da Educação Básica, mas ainda com o cargo de Educadoras Infantis, e apenas 3 do total, se efetivaram já com a última alteração do Plano de Carreira, quando passam a exercer o cargo de Professoras da Educação Infantil.

Gráfico 4 – Concurso de Ingresso



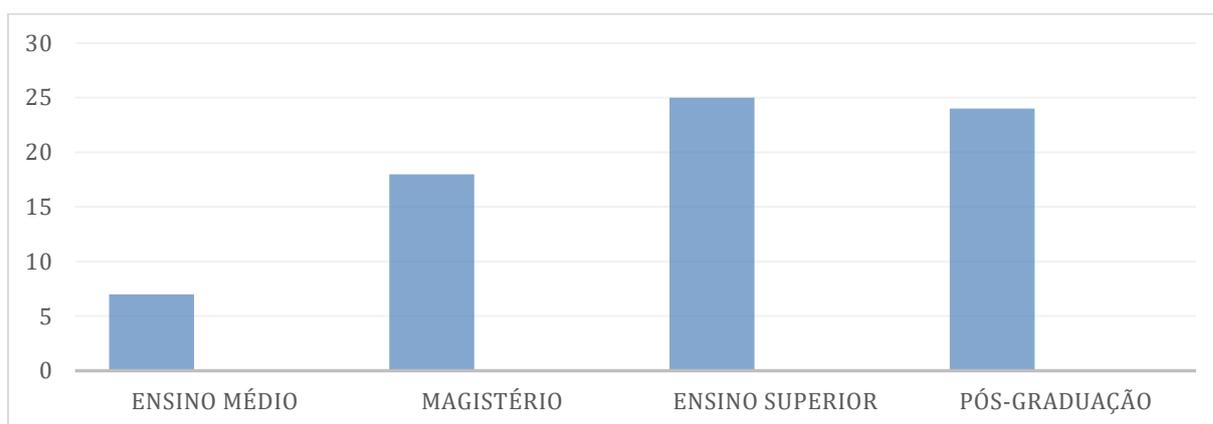
Fonte: Elaboração própria.

O último gráfico aponta os dados relacionados à formação, onde foi possível compreendermos que das 25 do total, 18 cursaram o ensino médio na Modalidade do Magistério, o que as habilitou para ingressarem na Educação Infantil, dessas 18, apenas 2 fizeram o Magistério após o ano de 2000, sendo que as duas se formaram em 2001, demonstrando que ingressaram no curso de Magistério logo após a entrada em vigor da LDB, que considera como profissionais, as habilitados em Magistério de nível médio.

Comprova-se o grande movimento por formação inicial, quando a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, demonstrando a preocupação das profissionais em se adequarem a carreira e também em qualificar seu trabalho na Educação Infantil

Um dado importante é que todas elas possuem nível superior, sendo 24 Pedagogas e apenas uma das professoras formada em Letras. Dessas, 24 possuem pós-graduação lato sensu na área da Educação, e apenas uma das 25, possui pós-graduação stricto sensu, sendo o Mestrado em Educação.

Gráfico 5- Formação Inicial



Fonte: Elaboração própria.

O questionário demonstrou ser uma ferramenta de extremo valor para esta pesquisa pela contribuição em apresentarmos uma amostragem das professoras da Rede Municipal, principalmente da EI. Compreende-se que esse reflexo é presente nos CEIMs da Rede, pois hoje as profissionais tem formação na área, muitas com o Magistério de nível médio, bem como o Ensino Superior em Pedagogia, comprovando que ocorreu de forma quantitativa o incremento nessa categoria de formação.

O que precisamos analisar nesta seção, parte então da premissa em respondermos os questionamentos que se apresentaram na seção anterior, em que ao qualificarmos diversos discursos dados, reunidos em diferentes enunciados, poderemos apresentar se essa qualificação,

a carreira, a nomenclatura e os contextos vivenciados no âmbito social, seguem essas verdades postas, ou se podemos diante do exposto, compreender como reconhecer a especificidade da Educação Infantil da Rede Municipal, cumprindo assim com o último objetivo proposto nesta dissertação.

6.1 QUEM SÃO AS ENTREVISTADAS, O QUE PENSAM E O QUE DESEJAM

Diante da análise dos questionários, foi possível escolher as seis participantes que concordaram em fazer a entrevista e colaborar sobremaneira com esta pesquisa. Importante ressaltar que as entrevistas aconteceram em novembro e dezembro, o que possibilitou qualificar muito nosso estudo e modificar estruturas que pareciam coerentes antes da análise das entrevistas, sendo necessário então, buscar novas fontes e elementos que pudessem esclarecer os discursos e enunciados presentes nos sujeitos da pesquisa.

O discurso analisado não será manifestação de um sujeito, mas um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 1995, p.23).

As professoras aqui apresentadas, não foram selecionadas por uma idealização de profissional, mas para compreendermos, que é dentro da diversidade que podemos analisar os sujeitos, não de forma definitiva, personificando as Professoras da Educação Infantil, mas sintetizando conceitos, relatos e compreensões que se apresentam nos ditos educacionais que tanto precisamos compreender.

Foram selecionadas 06 Professoras, que se enquadravam diante do perfil traçado na metodologia, sendo duas professoras concursadas em 1995, que iniciaram como Monitoras, duas professoras que ingressaram após 2003, que trabalharam como Educadoras Infantis e por fim duas professoras que ingressaram após 2011, que já se efetivaram como Professoras da EI.

Na tabela abaixo apresentaremos alguns dados sobre cada uma e também a nomenclatura que cada uma irá receber para podermos preservar suas identidades.

Optou-se por utilizar nomes de mulheres que foram referência para a Educação no Brasil e no Mundo, com o objetivo de valorizar cada uma das profissionais que se dispôs a ceder seu tempo e também para valorizar as mulheres Docentes que são fundamentais para a Educação Infantil de Lages, inclusive referendando todas as mulheres que foram mães crecheiras por muitos anos. Os nomes escolhidas não possuem relação direta com as entrevistadas, apenas uma sequência ilustrativa.

Quadro 6- Perfil das Professoras Entrevistadas

| NOME | TEMPO DE SERVIÇO | ANO DE EFETIVAÇÃO | FORMAÇÃO |
|-------------------------|------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Marie ³⁰ | 26 anos | 1995 | MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO, PEDAGOGA, PÓS-GRADUADA EM PSICOPEDAGOGIA |
| Anne ³¹ | 25 anos | 1995 | ENSINO MÉDIO, PEDAGOGA, PÓS GRADUADA PSICOPEDAGOGIA |
| Cecília ³² | 16 anos | 2003 | MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO, PEDAGOGA, PÓS-GRADUADA EM PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL |
| Antonieta ³³ | 15 anos | 2004 | MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO, PEDAGOGA, PÓS-GRADUADA EM GESTÃO DE PESSOAS E GESTÃO ESCOLAR |
| Malala ³⁴ | 26 anos | 2011 | ENSINO MÉDIO, PEDAGOGA, PÓS-GRADUADA EM PSICOPEDAGOGIA |
| Maria ³⁵ | 14 anos | 2011 | MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO, PEDAGOGA, PÓS-GRADUADA EM PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES |

Fonte: Elaboração própria.

Perante os dados coletados, definiram-se alguns enunciados, que marcaram a constituição dessa docência, e que colaboraram na descrição das entrevistas, para que pudéssemos fazer a análise do discurso:

Alguns âmbitos sinalizaram estes enunciados, que serão divididos nos títulos essa seção, sendo:

- Formação Inicial.
- O que é ser Professora na Educação Infantil;
- Formação Continuada;
- Profissionalização da Docência;
- Relações entre pares e com a sociedade de forma geral.

Durante toda a pesquisa, partes dos discursos educacionais, principalmente ligado à docência na educação infantil, se mostraram presentes nas políticas públicas, nos contextos sociais, e na constituição dos sujeitos da pesquisa. Servindo de pressupostos na elaboração das

³⁰ Marie Curie, primeira mulher a ganhar o prêmio Nobel de Física em 1903.

³¹ Anne Sullivan, primeira mulher cega e surda a se tornar bacharel em Filosofia. (1866-1936)

³² Cecília Meireles, referência para literatura infantil brasileira.

³³ Antonieta de Barros, primeira mulher negra a assumir a política em Santa Catarina, era professora e jornalista catarinense.

³⁴ Malala Yousafzai, ganhadora do prêmio Nobel da Paz em 2014.

³⁵ Maria, homenagem a todas as mães crecheiras que contribuíram no cuidado e educação de tantas crianças em todo Brasil.

perguntas, para analisarmos as verdades produzidas, que ficam marcadas no subjetivo individual e coletivo, e que estruturam muitas vezes as relações.

Assim, ao serem realizadas as entrevistas, essas raridades passaram a complementar o sentido do entendimento dos objetivos propostos, e criaram novos âmbitos de compreensão.

Um enunciado que marcou o início da profissionalização, durante a criação do cargo e também com a promulgação da LDB, e que ainda se faz presente: *As professoras da educação infantil não precisam e não tem formação, porque principalmente, precisam ter o dom de gostar de crianças.*

Outro ponto que mudou completamente os pressupostos iniciais da pesquisa, foi por acreditar-se que as nomenclaturas teriam uma forte influência na estrutura da função, afirmando que *só se tornaram professoras após a mudança da nomenclatura.* Sem ter-se ainda a noção do quanto este fator influenciava na docência e o quanto a profissionalização desta docência estaria ligado ao seu nome.

E por fim, também foi analisado o conceito que a formação continuada *garante a especificidade*, que não foi suficientemente trabalhada na formação inicial.

Através das entrevistas, e da voz das professoras poderemos então analisar esses enunciados e perceber de que forma eles se apresentam na subjetividade individual e coletiva, oportunizando a reflexão e buscando ampliar novos olhares e novas perspectivas.

6.2 FORMAÇÃO INICIAL: INGRESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, o objetivo proposto foi de compreender o ingresso na EI, caracterizando as vivências individuais e percebendo os impactos percebidos pela formação inicial de cada uma das docentes.

O ingresso na Educação Infantil para cada uma ocorreu de diferentes formas, diferentes escolhas e oportunidades, todavia, todas em comum demonstraram que o objetivo inicial eram ingressarem na profissão como Professoras do Ensino Fundamental. Essa era a referência inicial de Docência que elas possuíam.

Marie e Anne (2019), que ingressaram como Monitoras, vislumbraram uma oportunidade de trabalho, principalmente pela dificuldade encontrada na época para se qualificarem e iniciarem no mercado de trabalho.

Marie (2019) iniciou sua docência com turmas do Ensino Fundamental em 1991, e dois anos depois surgiu uma vaga para trabalhar na Prefeitura de Lages, *“Na época, você podia trabalhar mesmo sem formação, então eu trabalhei né, era o que surgia na época para a gente*

trabalhar e a gente abraçou e fez um bom trabalho.[...] a gente saía assim bem disposta do magistério, e eu dizia assim na época, pode ser até em creche.” (Marie, 2019)

Para Anne (2019) a oportunidade de trabalho surgiu com o Concurso de 1995 “*Na verdade eu fiz o concurso sem saber o que era monitora. Depois que fiquei sabendo que era para ser crecheiras, vamos dizer assim.*”

Anne (2019) afirmou que não sabia o que significava ser crecheiras, “*eu só sabia que ia trabalhar com crianças*”.

No período anterior a LDB (1996), como foi apresentado na seção número 6 anteriormente:

Assim, pode-se dizer que as creches e pré-escolas se expandiram para atender populações pobres, sob a égide de políticas compensatórias, gerando um padrão de atendimento pobre para pobres. Além da tendência à municipalização do atendimento em creches e pré-escolas, observa-se o surgimento de uma extensa *rede* de creches de origem comunitária e filantrópica, que têm em comum o baixo padrão de qualidade do pessoal-educador que aí trabalha, em geral com baixa escolaridade e sem qualificação específica (VIEIRA, 1999, p. 30).

Comprovando-se assim que no período de atuação da monitoras, elas não possuíam formação específica para o cargo, e também ainda não possuíam formação para atuar na Educação de forma geral. Com as exigências do período em que a LDB passou a vigorar, elas se obrigaram a buscar formação, para poder se adequar a função que passava por transformações.

Para Marie (2019) foi um período muito importante:

A gente construiu na verdade a Educação Infantil. No início, todo mundo perdido né, sem saber o norte, a gente não perguntava, como trabalhar a faixa etária, [...] como Monitora a gente não podia exigir muito sabe, na verdade a gente sabe a situação que era na época, era assistencialismo né, então era assistência social que nos pagavam na época.

Anne (2019) também fala sobre a dificuldade no início:

Nem a prova não tinha informação, não tinha assim a secretaria da educação como é hoje sabe? Eu lembro que era ali no centro, um prédio. E teve poucas informações, daí a gente entrou, só que quando nós entramos um tempo depois a secretaria começou a dar cursos, reuniões.

No período de transição e adequação do cargo, a Secretaria da Educação passa a assumir as formações e começam a se intensificar as cobranças para que as Monitoras buscassem a formação adequada, conforme o previsto na LDB. As duas afirmam que por terem a bolsa, auxílio financeiro da Prefeitura, conseguiram iniciar o curso de Pedagogia, obtendo a formação exigida.

Para as profissionais que ingressaram em 2003, esse movimento já havia acontecido e as duas ao iniciarem na carreira, já possuíam o curso de Pedagogia, mas não possuíam formação específica para a EI. Afirmaram também ser esse o motivo de terem optado por esta etapa da Educação Básica.

Para Cecília (2019) *“Não foi exatamente uma escolha. Eu precisava.”*, sua experiência anterior era com turmas de 1º ao 4º ano do Fundamental, durante o período que estava cursando a faculdade. Quando surgiu o Concurso, ficou melhor qualificada para a Educação Infantil, optando por essa atuação. *“Foi chocante né, eu trabalhava com fundamental, daí fui trabalhar no CEIM e eram crianças bem pequenas, eram umas turmas mistas que tinha. Então tinha bebê, tinha de tudo, mas era diferente porque era uma outra realidade.”*

Antonieta (2019) afirma que *“na verdade eu queria um curso[...], eu queria um curso que pudesse trabalhar”* optando por cursar o Magistério, *“terminei, e aí eu não queria fazer Pedagogia. Mas eu tinha muito medo de não passar em outro curso. Então eu tinha muita vontade de fazer Direito”* salientando que não gostaria de trabalhar com educação. A própria família não dava incentivo *“porque nunca foi do agrado deles que eu fosse professora”*.

Mesmo assim optou pelo curso de Pedagogia por acreditar que teria mais condições de concluir e por ter medo de não passar em Direito. Seu ingresso então no campo educacional se deu através do estágio da Faculdade de Pedagogia, quando começou a trabalhar com turmas de EI. Após ter concluído a faculdade em 2002, optou por trabalhar em autoescola, cursos de instrutora de trânsito. O salário era bem melhor, segundo afirma Antonieta (2019). Em 2003 quando foi lançado o edital do Concurso, optou por fazer a prova, e assumir o cargo quando foi aprovada. Mesmo assim continuou trabalhando em autoescolas para incrementar o salário, pois os valores pagos para as Educadoras Infantis não ultrapassavam um salário mínimo.

Malala (2019) e Maria (2019), ingressaram na EI, em um período onde começavam a surgir novos atrativos com a alteração das tabelas em 2009 e a nova nomenclatura, ser Professora da EI, tornava-se uma boa opção.

Malala (2019) iniciou seu trabalho em 1994 lecionando em uma escola multisseriada *“A gente morava no sítio, eles precisavam de uma professora, e como eu, que tinha maior estudo lá, fiquei de professora. [...] fiquei um ano, depois deste tempo a escolinha fechou.”* Ela afirma que por possuir o segundo grau na época, possuía um grande prestígio na comunidade. Após seu casamento, veio morar em Lages e ficou alguns anos sem trabalhar ou estudar. Com os filhos pequenos resolveu voltar a estudar. *“Ter a minha profissão, poder sustentar meus filhos”* Iniciando o curso de Pedagogia em 2006, à distância, e o valor bem mais acessível, o que foi muito importante para que ela pudesse concluir. Já no primeiro ano de faculdade

começou a trabalhar como estagiária em uma creche do município. Segundo Malala (2019) a EI sempre foi sua paixão.

Maria (2019) ingressou em 2016, por ter sido aprovada no Concurso desse mesmo ano, mas já trabalhava com a EI desde 2004, inicialmente como auxiliar de sala. Após a conclusão da Faculdade de Pedagogia em 2007, passou a trabalhar como Professora da EI.

Olha, o meu ingresso na educação assim, foi meio, meio por acaso, porque eu trabalhava até então numa empresa privada né, numa confecção de roupa infantil. E a empresa devido à crise estava a fim de fechar, aí a minha chefe, [...], porque a minha chefe chegou e disse assim, não sei até quando eu vou aguentar. Então, acho melhor assim vocês já irem pensando no que vocês vão fazer, num futuro bem próximo. Eu trabalhava lá já fazia uns seis anos. [...] Diante disso, eu já numa idade avançada né, 47 parece, 47 anos, daí eu pensei, mas, o que é que eu posso fazer nessa idade né? No comércio eu não, não, apesar que eu tinha assim, experiência né. Porque, como eu trabalhava no trânsito, dirigia o carro da empresa né, era uma coisa que eu gostava de fazer, eu pensei assim, eu vou fazer pedagogia porquê do jeito que as coisas estão mudando, daqui um pouco vão pedir pra dirigir Van de escola, vão pedir nível superior, daí eu pensei assim, vou fazer pedagogia porque qualquer coisa, se eu me encaixar nessa área ai de transporte, que eu gostava né, eu já vou para essa área de transportar criança (MARIA, 2019).

Por muito tempo, filosofias inatistas afirmaram que, para ser professor era necessário um “dom” para atuar na EI, era necessário também, gostar muito de crianças, ter afinidades com essa faixa etária, para poder realizar um trabalho eficiente. Esse pensamento ainda permeia a constituição dessas docentes. Por diversos momentos elas reforçam a necessidade de gostar do que faz, no sentido de ter afinidade e gostar de crianças pequenas. Ao analisarmos com maior cuidado e com base em diferentes concepções filosóficas, à docência na EI não nasce de um dom, ou de uma essência interna que possibilitou o fato de se tornarem professoras. Não foi por paixão por crianças, nem por vocação que essas profissionais fizeram suas escolhas.

A necessidade individual de cada uma, e o ideal de que a docência era uma via para trabalhar, ter uma profissão, poder ter novos projetos de vida, é que abriram o campo educacional como uma boa escolha.

Portanto é notório que cada uma, diante dos diferentes momentos, optou pela Educação Infantil, por necessidade. Todas buscaram formação adequada e por diferentes razões permanecem atuando na EI e fazem parte da história da Docência da Rede Municipal de Lages.

6.3 O INGRESSO E A PROFISSIONALIZAÇÃO: AS DIFERENTES NOMENCLATURAS

Algumas questões da entrevista buscaram conhecer um pouco mais sobre a percepção sobre ser professora, mas principalmente o ser professora da Educação Infantil. Durante a pesquisa através dos documentos analisados e com base nos teóricos que trataram do assunto, à docência na EI nasce de vias diferenciadas de outras docências. Outras pela especificidade, e pelo caráter social imposto. A hierarquia produzida dentro dos diferentes níveis educacionais, marcou a formação. Conforme Cerisara (2002), quanto menor a idade das crianças atendidas, se caracterizava uma menor necessidade de formação adequada.

Como vimos, a Educação Infantil nasce da necessidade de atendimento às comunidades carentes da cidade de Lages, alojadas próximas aos postos de saúde. Para esse trabalho não se buscava mão de obra especializada em educação, procurava-se pessoas que pudessem atender as especificidades das faixas etárias atendidas.

Era necessário saber cuidar de crianças e ter disponibilidade para o trabalho. Lembrando também que, “Além disso, a história da creche continua associada à história das mulheres pobres [...], o que explica de certa maneira a tese da educação pobre para pobres e uma destinação orçamentária insuficiente para fazer frente às necessidades de uma educação de qualidade para a criança pequena” (ABRAMOWICZ, 2018, p.33).

Baixo investimento e pouca valorização pelas profissionais, esse é o início do percurso dessa docência Marie (2019) relata que:

Nós não tínhamos auxiliar e o número de crianças era bastante grande (crianças de 2 e 3 anos) nessa faixa etária eu tinha 28 crianças, mas tinham colegas com 35.[...] Você tinha que trocar, era um bairro bastante carente com crianças bem carentes, então muitas vezes a gente tinha que dar banho neles e você imagine, nestes espaços não possuía banheiro na sala.

Durante a entrevista, falando sobre o início da carreira a Anne (2019) lembra da sua dificuldade em compreender a função, a orientação que se tinha era apenas para que cuidassem das crianças. Ela relembra os primeiros dias de trabalho:

Aí, eu pensei, poxa! O que eu vou fazer com essas crianças? Levei lá pra fora e comecei a lembrar do meu tempo de infância... o que que as minhas professoras faziam, “Vamos cantar!” Daí eu fiz uma roda, muitas canções infantis. [...] não se falava em educar, não falava o que é hoje, era mais o cuidar, dar banho, alimentar, era só isso, entreter mesmo (ANNE, 2019).

Por não ter uma representação dessa docência, tais mulheres adaptaram seu trabalho ao cotidiano familiar, buscando certas similaridades conforme ressalta Silva (2001, p. 6-7):

[...] a proximidade entre algumas atividades desenvolvidas na creche e parte dos cuidados e da formação mais geral da criança desenvolvidas na família é, com certeza, maior do que aquelas atividades que ocorrem nas instituições escolares. O cuidado com a criança e sua educação na mais tenra idade é parte das práticas das famílias, especialmente das mulheres, o que torna mais direta a transferência de um saber fazer doméstico para o institucional, ainda que com as necessárias adaptações.

Com as mudanças estruturais que passam a ser incorporadas a Educação Infantil, as exigências se ampliam e a movimentação antes da LDB (1996) entrar em vigor, já provocava, novas reorganizações para o atendimento das crianças da EI.

Nesse período Marie (2019) participou dos estudos para a realização do Concurso. Essa era uma reivindicação muito grande das Monitoras, que já estavam buscando adequar suas formações. As mesmas percebiam o caráter educacional que cada vez mais adentrava nos espaços de Educação Infantil, tanto que em 1995 quando saiu o edital, o pedido das Monitoras era de que o Concurso já fosse realizado a nível de Magistério.

Na época, a secretária, a gente conversou com ela, colocou toda essa angústia da gente tá fazendo o concurso a nível de magistério, porque uma grande maioria já tinha magistério e a gente estudou muito em cima disso pra tá falando com a secretária que a gente precisa tá munida se não, você não pode ir lá falar com ela sem ter um conhecimento. Ela colocou para nós o seguinte, gente eu até gostaria de tá fazendo a nível de segundo grau a nível de Magistério mas nós temos muitas profissionais que não tem magistério e faz muitos anos que elas trabalham, mas na época ela não poderia fazer, por causa dessas pessoas como é que ela ia deixar essas pessoas? Mas a gente, mesmo assim, a gente conversou muito com ela, sabe porque, a classe queria ... classe queria que já fosse assim. Porque a LDB estava sendo construída, e não, não tinha sido votado ainda, mas nós sabíamos que ia ser aprovada, a gente tinha fé nisso (MARIE, 2019).

Ao buscarem qualificação profissional e formação, passaram a compreender a necessidade da caracterização educacional do cargo e foram cada vez mais se munindo de conhecimento para exigir que as mudanças acontecessem. “Já estávamos estudando sobre isso, e realmente, ela (LDB) foi aprovada e, essa vitória não tivemos, ela não nos ouviu e acabou fazendo o concurso pra monitora a nível de segundo grau, onde entraram muitas meninas sem formação” (MARIE, 2019).

Para elas a docência se construiu na prática, nas vivências cotidianas da Educação Infantil e na formação inicial com o Magistério e mais tarde o Ensino Superior em pedagogia, ambos ainda, não específicos para a Educação Infantil, mas com a formação voltada para o trabalho nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para as outras professoras, as referências já estavam estabelecidas de diferentes formas, pois a formação já havia sido proposta como parte das exigências da LDB, e muitas já estavam cursando antes de atuarem diretamente com as crianças, o que foi o caso das duas Professoras Cecília (2019) e Antonieta (2019), que se efetivaram no concurso de 2003 já formadas em Pedagogia. Cecília (2019) descreve que:

Então quando eu comecei a trabalhar, eu queria só trabalhar, porque estava cansada da faculdade, você já tinha ficado lá um tempão, já tinha feito um pós, já tinha feito isso, aquilo e aquele outro, você estava cansada de ficar sentada numa sala de aula. Você queria trabalhar.

Antonieta (2019) percebe também que o que mais se mostrou difícil, foi a diferença de salários inicialmente, pois havia trabalhado como professora dos Anos Iniciais:

Do estágio probatório que a gente ainda não era reconhecida como professora né? Era educadora, é, foi muito difícil vou te dizer que sim para manter os três anos porque eu estava acostumada com salários melhores. Sempre buscando outras coisas e eu estava recém-casada, então assim, foi muito difícil financeiramente. [...] Altera a vida de uma pessoa financeiramente você não pode nada, claro que é bom ganhar mais, se adaptar com o que é bom. Agora regredir daí já não, foi muito ruim.

A diferença salarial era muito presente para elas, pois já haviam trabalhado em turmas do Ensino Fundamental, recebendo salários mais elevados. O que não foi perceptível na fala de Malala e Maria, que ingressaram após a criação do Plano de Carreira de 2009, momento em que as tabelas foram equiparadas.

Para estas duas a oportunidade de trabalho já se apresentou como um grande incentivo, por compreenderem que ao se efetivarem, teriam acréscimos conforme o tempo de serviço.

Algumas falas marcam as dificuldades enfrentadas pelas outras quatro que ingressaram antes da equidade, como no exemplo de Marie que participou do momento da alteração do cargo de Monitoras para Educadora Infantil:

Então foi assim, nós ficamos como nível de segundo grau e depois passamos para Educador Infantil mas, passar para o Educador Infantil foi uma luta! Sabe que a gente abraçou, todas lutaram. Eu fazia pedagogia na época, fui escolhida para representar as Monitoras, então foi um trabalho muito forte eu e uma colega da creche onde trabalhávamos. A gente estudou muito sabe, foi noites de sono que a gente perdeu porque tínhamos que ir munidas porque, olha o que eles queriam fazer com a gente. Foi feito concurso, depois do concurso viram que tinham errado. Porque a LDB foi aprovada, então eles tinham que adequar todas nós. Advinha o que a secretaria queria fazer na época? Nos enquadrar junto com os funcionários da Prefeitura. Passariam as Monitoras para funcionários, e fariam outro concurso para professores. Na época era isso que eles queriam fazer conosco. Nós estávamos estudando bastante, nos reuníamos nas escolas para mudar a situação.

Precisamos nos mobilizar, movimentar todas para que não aceitassem esse novo enquadramento. Porque na época nós não tínhamos valor, como profissional da Educação Infantil, sabe, a gente era tratada como “babá de pobre”, pra trocar criança não precisa faculdade, entendeu? Então, a gente ouviu muito disso, a gente não tinha mesmo valor nenhum (MARIE, 2019).

Conforme os vestígios encontrados nos documentos e legislação na sub seção 5.3, ao comprovarem que já possuíam formação adequada de acordo com que a Legislação previa, e estavam cursando a Faculdade de Pedagogia e o curso de magistério, as professoras conseguiram exercer a pressão no governo da época, comprovando que era necessária a alteração do cargo. Mas neste momento, como ainda não existiam as verbas específicas para a Educação Infantil, só alteraram a nomenclatura, a função permaneceu a mesma e os salários em tabelas diferenciadas. Uma de Educadoras Infantis e a outra de Professores.

Para Anne (2019), a percepção da diferença durante a transição, se deu no âmbito social, ela relata em um período que trabalhou em uma Escola Estadual que cedia o espaço para uma turma de Pré-escola municipal, ela lembra que:

Eu lembro sim, que quando eu trabalhei nesse colégio, a palavra “município”, “Educadora Infantil dentro do colégio, eles descriminavam, me sentia desvalorizada. Quando tinham reuniões, alguma coisa desse tipo, “há, você não precisa, você é outro cargo, você é do município”, assim, como se a gente não tivesse educação no geral (ANNE, 2019).

Nesse momento ela foi questionada se não era tratada como professora e ela responde: *“Não, não era. Você é de creche, eles diziam, do município né? Daí você não precisa estudar, preparar planejamento. Tipo assim, sabe, pra te tirar das reuniões, me isolavam”* (ANNE, 2019).

Quando menciona a alteração do cargo, para professor ela menciona que: *“A tua autoestima profissional, você vai mais atrás, sou professora, então eu tenho que buscar muito para mim, não é?”* (ANNE, 2019).

Ao ser questionada se antes não se sentia como professora ela responde: *“Já me sentia sim, já era claro, mas depois que passaram a nos tratar assim, [...] foi uma injeção de ânimo. Nossa o salário, foi assim muito, muito bom, imagine! A gente se sentiu valorizada, mudou a profissão”*. (ANNE, 2019).

Para Cecília (2019) e Antonieta (2019), que ingressaram já como Educadoras, percebeu-se que o impacto inicial, ao se confrontarem com a EI, era diferente, pois possuíam uma visão condicionada à Docência no Ensino Fundamental.

Eu vinha de uma escola particular. Nossa, foi um baque. Aí pense, a situação que não era legal, a escola estava bem depredada, ela ia passar uma situação de reforma, levou dois anos. O público-alvo era carente, “beeem” carente. O salário era miserável, minha primeira folha de pagamento foi R\$ 345, 00. Nunca me esqueço, até hoje. (ANTONIETA, 2019).

Ao ser questionada sobre a nomenclatura ela responde: *“Não, não. Nunca tive problema com relação a isso, porque passamos uma vida inteira sendo chamadas de tias, né? Tia... tia! Aquela coisa, então isso não me afetou. O que me preocupava mesmo era a diferença salarial”* (ANTONIETA, 2019).

Afirmando também que:

E se não fosse toda essa mudança, hoje, a gente não teria esse olhar que a gente tem. Talvez muitas, e posso até me colocar na mesma condição também. Talvez a gente seria somente “tia”, a “tia da escola”, a “tia da creche”, né? Mas quando mexe no teu bolso, mexe com o teu ego também. Você passa a se ver diferente, eu posso, né? Passo a ter mais condições de viver melhor. Com essa mudança você se fortalece nós ficamos assim, “nossa” com ego inchado né, inflado (ANTONIETA, 2019).

Para Cecília (2019), a nomenclatura também afetava seu salário, “Pesou muito, os três anos de estágio probatório,[...] daí quando mudou né foi um “up”, foi maravilhoso”.

Percebe-se assim, que mesmo afirmando que se consideravam como professoras, por toda a formação que já possuíam, eram constantemente desvalorizadas, pelos pares, principalmente pelos professores do Ensino Fundamental, que não percebiam o trabalho da Educação Infantil como docência. Este aspecto é ressaltado em outros momentos pelas entrevistadas.

A nomenclatura “tia” por muito tempo referendada às profissionais dos anos iniciais, acabou sendo repassada para as docentes da Educação Infantil, que se habituaram, mesmo sentindo-se em diferentes momentos que este termo desvalorizava o perfil da função.

Com a mudança da nomenclatura, junto a equidade na tabela salarial, o sentimento de valorização trouxe além de benefícios financeiros, o fortalecimento da função que passa então a ser vista sob novas perspectivas de valorização profissional.

O termo utilizado nos espaços de Educação Infantil mais comum era o de tia, ou em alguns momentos professora. Entre os profissionais do Ensino Fundamental, e principalmente diante da organização da legislação e da carreira profissional, a diferenciação era sentida com maior força.

Pelos relatos observou-se que entre as próprias colegas a nomenclatura não era o essencial, mas no confronto com os demais profissionais da Educação Básica, e com a convivência com os familiares das crianças, os impactos se fizeram presentes, demonstrando assim, o quanto foi importante a mudança da nomenclatura no sentido de equipara-las não somente no aspecto financeiro, mais principalmente fortalecendo o objetivo educacional da Educação Infantil.

6.4 A ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL: O QUE É SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Percebeu-se então, que todas afirmaram desde o ingresso na função, sentirem-se como Professoras, buscaram toda a formação inicial adequada e ampliaram sua formação através de formações continuadas. Desta forma, o objetivo desta sub seção é de apresentar esta docência, as referências sobre a especificidade, sobre como se percebem e sobre a necessidade da formação específica, para compreender seu trabalho e qualificar sua atuação.

No âmbito destas questões, apresentaram-se características em comum, não se encontrando diferenças de percepção entre as entrevistadas, por terem ingressado em momentos distintos. A constituição da docência ficou marcada para todas da mesma forma. As respostas apresentam grandes similaridades, como por exemplo:

“No início eu ia para faculdade, e pensava bem assim, você faz de conta que aprende e faz de conta que ensina. Não se encaixava a teoria com a prática. Era muito difícil. (MARIE, 2019). Como Marie cursou a faculdade logo que ingressou, entre 1994 e 1998, os debates sobre Educação Infantil se fortaleciam, e as teorias trabalhadas na Faculdade não retratavam à Docência na Educação Infantil naquele momento, por estarem se estruturando ainda as novas propostas.

Anne (2019) argumenta que as formações na secretaria, logo que ingressou, contribuíram mais que a faculdade, que estava cursando na época. *“Tinham encontros grandes sabe, sempre teve, tinha um grupo de formadores, diferente de hoje, era o dia a dia de sala de aula, fazer cartaz assim feito com cartolina, coisinhas de papel, dica de trabalho com crianças rebelde, limite com criança agressiva, essas coisas,[...] era muito bom”.*

As demais, confirmaram participar das formações continuadas na secretaria, e terem buscado a pós-graduação para ampliar sua formação.

Os termos utilizados para fazer referência sobre ser Professora da Educação Infantil se concentraram nas seguintes expressões: *“muita dedicação, muita paciência”* (MARIE, 2019),

“Professor lá de geografia ensina, ele vai lá para ensinar. Nós vamos dar carinho, para dar afeto, para cuidar, não é? Para tudo!” (ANNIE, 2019). “É uma entrega, muita dedicação, de educar, dar bom dia boa noite, quase papel da família não é. É a educação propriamente dita” (CECÍLIA, 2019).

“É outra função, você tem que ter, como eu falo, olhos nas costas, não é? É outro trabalho, como a turma que tive esse ano, todo mundo desfraldado, todo mundo fazendo fila, entrando no ritmo, escovam os dentes, passar perfume, arrumar o cabelo.” (ANTONIETA, 2019).

“Acho que ser professora é tudo de bom! Eu sinto orgulho de dizer “eu sou professora” é uma coisa que eu sempre quis” (MALALA, 2019). Para Maria (2019), esse pensamento também se confirma, a semelhança entre as duas se caracteriza, por terem conseguido ter uma profissão e uma carreira depois de uma jornada de vida maior, com filhos, família formada e diferentes dificuldades.

Para Maria (2019) ainda fica forte a questão da afetividade, do gostar do que se faz:

Tem que ter a questão da afetividade sabe, também tem teóricos que embasam isso né, mas assim, a afetividade o gostar de estar ali isso é fundamental, não vai, não adianta você seguir na lista teorias que você não gosta, se você não sente afetividade pelas crianças né, e principalmente o objetivo do produto final sabe.

Foi possível compreender que a Docência na Educação Infantil, ainda se apresenta para todas, no sentido da especificidade do cuidar, não sendo declarado o educar num contexto mais abrangente, relacionado ao desenvolvimento das crianças.

Essa percepção do ser professor por amor, do cuidar diretamente relacionado a afetividade, é uma característica da desvalorização da função que se apresenta nos vestígios históricos, que se apresentam nas seções anteriores, principalmente na seção 5 e seção 6.1, onde concentra-se o seguinte pensamento:

Uma profissão que desenvolve atividades relativas ao educar e ao cuidar de forma indissociável e complementar à família ainda ocasiona tensões no que diz respeito à influência das experiências maternas e domésticas no contexto educacional-pedagógico, dificultando a consolidação de uma cultura própria e específica da profissão (BATISTA; ROCHA, 2018, p.96).

Assim, é importante observar que, não se pode separar o cuidado diretamente ligado ao educar, exatamente como vimos nas premissas das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), repleto de afetividade e das especificidades presentes na docência destas crianças. O principal desafio para essas profissionais foi de se perceber enquanto professoras

mesmo atuando com situações amplas e desafiadoras relacionadas à higiene, alimentação e rotinas de sono por exemplo, que demandam de um planejamento diferenciado das professoras de Ensino Fundamental, por exemplo.

Ao analisar a concepção de cada uma sobre ser professora da Educação Infantil, foi possível perceber que as questões relativas à Docência na EI, eram as mais difíceis para elas de serem elaboradas. As pausas, a fala entrecortada, a preocupação em falar algo correto, demonstrou o quanto estavam inseguras sobre as características desta docência.

Diversos autores, como Cerisara (2002) e Batista e Rocha (2018) apontam a necessidade de se buscar melhores definições sobre a profissão ao estabelecer que tal docência não é a mesma do Ensino Fundamental, e necessita reelaborar sua especificidade para garantir a valorização da função e principalmente a autoafirmação das profissionais.

Com a necessidade de elaborar melhor a percepção sobre a especificidade, uma das questões abordava quais os conhecimentos necessários para trabalhar com a Educação Infantil, onde os relatos novamente apresentam a concepção de cada uma sobre a EI.

Para Marie (2019),

É o olhar né? É o olhar, isso aí você tem que ter o olhar, para o seu aluno, você sentir, saber, o que naquele momento ele tá precisando, não é? Porque muitas vezes que você prepara uma aula, você chega, está tudo legal, mas aí você se depara com uma situação que muda totalmente aquilo que você planejou. É uma criança que está doente, é, as vezes é alguma coisa que acontece na escola, daí você precisa estar mudando. Então, é o olhar. Eu vejo assim que a gente tem de ter um olhar assim, profundo em cima, em todos os sentidos sabe, porque muitas vezes o professor não tem que se envolver com questões familiares, de forma alguma. Tem que ser profissional, mas você tem que saber sentir o momento, a criança. [...] Então você tem que ser muito profissional nesse sentido pra não estar misturando as coisas, e poder fazer um trabalho que você possa estar ajudando a família, a criança naquele momento, e não atrapalhando. Então é nesse sentido que eu vejo que a gente cresce.

Nessa concepção, a professora demonstrou que busca a necessidade da sensibilidade, da observação, para o encaminhamento nas suas práticas diárias, procurando ser profissional diante das adversidades cotidianas da função.

Para Anne (2019),

Tem que ter paciência. “Muitaaa” paciência! E o “gostar de criança” porque, vão me colocar lá, vão tudo gritar, não sei o que que eu vou fazer. E mesmo que você não saiba o que você vai fazer, você tem que gostar muito de criança, posso te falar que eu gosto muito de criança, da infância assim, sabe? Eu tenho esse lado, mas tem muitas professoras que a gente vê que não tem, então você tem que gostar muito e paciência. A educação com os pais também, porque você não é só você e a criança, tem que tratar bem a família, porque a gente já vê histórias de pais ficarem contra a professora terríveis.

Essa professora ainda concebe concepções relacionadas ao “gostar de crianças” ter aptidão para a função e demonstrou uma grande preocupação com o relacionamento com as famílias, um exemplo do poder deste tipo de relação sobre a tomada de decisões, preocupada em ter um bom relacionamento para evitar problemas posteriormente.

Para Cecília (2019),

Então assim tínhamos o Referencial que era nossa base, hoje tem a BNCC, muita gente reclama e fala mal, mas a gente precisa ler, a gente precisa entender porque tem, é, engraçado você conversa com várias pessoas de várias outras profissões, “nossa, mas, pintar é a coisa mais simples da face da terra” pare a criança não é, você tem que saber que ela com dois anos ela não vai saber o que que é, e com três ela vai estar começando a entender, isso é conhecimento, você tem que ler, você tem que saber de Piaget, você tem que saber de Vygotsky, você tem que saber da fase do desenvolvimento da criança, você precisa se inteirar disso, a educação infantil ela te exige isso .

A professora Cecília (2019) demonstrou uma preocupação maior ligada as teorias e concepções, para associar à função da Professora de Educação Infantil, demonstrando compreender a diferença destas especificidades da EI.

Para Antonieta (2019),

Todos, inclusive eu tenho falado muito que na graduação faltou a parte de a gente poderia mudar a questão da graduação em relação a pintura facial, a contação de histórias, a gente precisa urgente que entre psicomotricidade na grade da Educação Infantil. A psicomotricidade é o mais importante, [...] E outra coisa que eu acho que é muito importante que tá faltando, primeiros socorros. Coisas assim que faz falta, eu fiz de outras formas, fiz pelo Detran, tal, mas assim eu gostaria que realmente, porque assim ó, ficar falando de teoria, ficar falando do que é uma coisa quando a gente entra na prática é totalmente diferente. Eu acho que sim deveria de ter uma cadeira específica de aula prática entendeu? Para trabalhar na Educação Infantil.

Antonieta (2019) tomou outra perspectiva na compreensão sobre a formação necessária as professoras, diferente de Cecília ela abordou as concepções práticas, ligadas ao cotidiano, sem fazer conexão à importância dos contextos teóricos, explorando aspectos relacionados aos âmbitos de teoria e prática, afirmando que elas são dicotomizadas, afirmando a falta de estratégias práticas durante sua formação no Ensino Superior.

Para Malala (2019),

Eu acho que ela precisa conhecer a criança, saber as etapas da criança, ter bastante conhecimento assim mais pra criança mesmo, é saber lidar com uma criança, que a criança. O desenvolvimento da criança, que cada um é cada um né, não adianta, eu não gosto de comparação de criança, cada um aprende no ritmo, não é? Eu acho que é isso, precisa ser bem humana, bem carinhosa, bem compreensiva, não é? Conhecer as situações também da criança, da família, é quase uma psicóloga eu acho (risos). Atender tudo, não é? Aí, os pais

chamam a gente que estão se separando, afeta a criança, o que que eu posso fazer? Meu Deus! Influência, bastante! Então, o professor da educação infantil, além disso, tem que ter esse cuidado também. Esse cuidado. Se a criança quando tem uma separação, o pai e a mãe, muita briga, na hora, a criança já sofre. A gente já percebe que alguma coisa está errada. Temos que cuidar disso.

No caso de Malala (2019) sua percepção ficou relacionada aos fatores psicológicos de convivência com a criança, demonstrando sua preocupação com os contextos familiares, com as vivências da criança fora do espaço escolar. Busca compreender como esses fatores afetam o desenvolvimento e aprendizagem da criança diante.

E para Maria (2019),

Olha, ele tem que estar em acordo com as teorias que ele estudou, não é? Óbvio que quando você está estudando, você imagina uma coisa, quando chega na sala que tu vê que a realidade é um pouco diferente mas tu não pode abandonar, tu tem que ter um embasamento teórico, sem dúvida tu tem que ter, e seguir, e seguir isso, e depois o que que você tem que ter? O que tem que acrescentar, além do teu conhecimento teórico, tem que ter a questão da afetividade sabe, também tem teóricos que embasam isso, mas assim, a afetividade o gostar de estar ali isso é fundamental, não vai, não adianta você seguir na lista teorias que você não gosta, se você não sente afetividade pelas crianças, e principalmente o objetivo do produto final sabe, que eu acho assim que tem que ter. “Ah, eu comecei o ano letivo e não vejo a hora de acabar.” Tudo bem, você cansa, eu sei, mas e quando acabar esse ano? Tu olhar pra traz e olhar tua turminha, e dizer o que que eu contribuí, o que que eles evoluíram, não é? Eu acho que tu tens que ter essa visão, que tu não podes só passar por ali. Tu tens que deixar um legado.

Com essas afirmações, a responsabilidade sobre as crianças recai em diferentes âmbitos, contudo o que se sobressai muitas vezes, está concentrado com o cuidado e proteção. Todas demonstraram ter um sentimento muito grande de responsabilidade pelas crianças, preocupando-se até com as vivências externas ao espaço escolar. O que podemos caracterizar como a criação de fortes vínculos entre Professora e aluno.

As relações familiares marcam essa docência sobre maneira, tanto no sentido de preocupação das Professoras com a percepção de seu trabalho, bem como na preocupação constante com as crianças.

Muitos aspectos sobre a própria formação se concentram nos contextos de vivência cotidiana, do cuidado com as crianças e da extrema relevância que é dada ao contato familiar. Percebe-se ainda que esse fator marca fortemente suas práticas e concepções.

6.5 A VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse contexto leva também para o último enunciado que chamou a atenção, sendo este um dos objetivos desta pesquisa, a percepção que cada uma possui sobre a valorização, nesse sentido foram questionadas sobre o que percebiam em relação a visão da sociedade sobre o trabalho da Professora de Educação Infantil.

Nesse contexto, cada uma apresentou momentos de vida, em que se sentiram desvalorizadas, e mesmo sendo questionadas sobre um contexto social mais amplo, algumas se remetem principalmente aos pais, como principais agentes da desvalorização da Docência na Educação Infantil. Cada uma recriou contextos diferentes para explicar tais afirmações.

Assim para Marie (2019), ela percebe que: *“Melhorou, sabe, melhorou, não digo 100% sabe, que precisa ser trabalhado mais com certeza, a questão Família-Escola em relação ao nosso profissional.”* Completando que *“Apesar que antigamente, eles tinham um respeito muito maior pelo professor, hoje eles cobram, muito, às vezes até prejudicam um profissional com tanta cobrança”*.

Apresentando uma perspectiva diferente Anne (2019) afirma que:

Eles dizem: A professora do meu filho, nos conhecem pelo nome, não ligo quando falavam “tia”, mas é pelo teu profissional, professor, não é? Você estudou, você quer ser chamada de professora. Hoje eles valorizam mais. A gente é realmente professora do seu filho. Algum tempo atrás, eu escutava sabe o que? “Oi, você que cuidou do meu filho na creche”? Agora é diferente, é tão bom. A gente escuta assim “Você foi a professora do meu filho”, com orgulho sabe, valorizando nosso trabalho.

Nessa questão, Cecília (2019) argumenta sobre o rótulo, não das nomenclaturas como anteriormente considerávamos um pressuposto de valorização, (Monitora e Educadoras). O rótulo que a incomodou, como se diminuísse sua função, foi comparativamente com outras profissões. Demonstrando sua percepção de valorização perante a sociedade de forma geral.

Eu consegui perceber muitas coisas como a gente é rotulado, por exemplo em uma reunião de escola dos filhos, se tem mãe que é médica, o pai é advogado, ou fulano é outra profissão importante. Aí você senta lá na reunião, e quando perguntam o que você faz, e você diz que é Professora, [...] Ai coitada é só uma professora não é? Coitada sabe? Ai coitada da professora. E ainda mais se for falar que é Professora da Educação Infantil, daí é o fim! Melhorou um pouco sabe, era muito pior, porque as pessoas estão começando a acordar e como eles tem filho pequeno eles vem como é trabalhoso, como é difícil educar um filho e a criança já esta numa escola melhor, então assim ele já tem uma visão melhorada, mas ainda tem muito do Coitada da Professora (CECÍLIA, 2019).

Antonietta (2019) foi uma das professoras que reforçou o cuidar, como parte fundamental da especificidade do Professor, mas sente-se incomodada em relação a falta de valorização social, quando na sua fala ela:

Infelizmente se tem um pensamento ainda que a Educação Infantil você só cuida. “Ah, você só cuida, não é?”, “É, deve ser legal né, só cuidar das crianças”. Não, não dá, a gente cuida, a gente ama, a gente conversa, a gente briga, a gente tem que pôr limites, tem que trocar fralda, daí você senta daí você tem que trocar fralda de novo (risos). Uma situação assim, mesmo quando não estava no berçário, quando falava qual era a turma que eu trabalhava, a primeira reação da pessoa era: “Ah, mas é só cuidar não é? Deve ser legal, deve ser fácil então”. Eu disse, é mas eu tenho 20 crianças. “Nossa, é então não deve ser tão fácil assim”. Então assim, não é só você dizer que você faz, você tem que desenhar aquilo que você faz, como você faz, quando você disse que você é Professora de Educação Infantil você já tem que vir com um arsenal, quase uma teoria para que eles entendam (ANTONIETA, 2019).

Para Malala um ponto que gerou seu pensamento de desvalorização, se situou na formação da Docência, com o seguinte argumento:

Eu acho que ainda não há valorização. Eles acham que a gente é babá de criança. Eles acham que a gente não tem um estudo. Até um pai perguntou pra uma professora “Por que que tu vais fazer mestrado para trocar criança”? Então assim, eu acho que nós não somos aceitas como Professora, por mais que nós tenhamos a formação, estamos estudando, estamos adquirindo conhecimento, e ainda não somos valorizadas. [...] Eu acho que eles pensam isso porque trabalhamos com crianças pequenas, porque com as Professoras da “escola”, eles não fazem isso. Eles nos veem como se fossemos babás. Babá! Eu, até fico um pouco triste, mas, eu faço meu trabalho como “professora”! Porque eu não sou babá! Eu sou professora. Sempre me vi como professora, eu não sou babá.

Maria (2019), reforça esse pensamento com algumas vivências:

Olha, essa eu acho assim, infelizmente o professor de educação infantil pra sociedade, ele ainda não é valorizado em termos de reconhecimento, assim sabe, por que tem pais, e isso não é lá no bairro, acontece em qualquer classe social. É um lugar que eles podem deixar, eles confiam. Tudo bem, eles confiam que o filho vai ser cuidado, mas é isso que passa na cabeça, “vai ser cuidado” sabe? Enquanto a professora, a professora que cuida, tem pais assim que pensam que nós estamos aqui para ser babá do filho deles, entendeu? Aí, é uma professora, são profissionais formados, vão cuidar bem, “vão cuidar”. É interessante, a gente tem que cuidar bem mesmo, mas eu acho que o educar também faz parte entendeu. E isso tinha que ser reconhecido, por que quando você tá cuidando você já está educando. Você se sente um pouco desvalorizada por isso. Eles não entendem a educação infantil enquanto escola. Pra eles é a creche. A creche e as “Pro” que cuidam. Então isso, eu acho que é um pouco de falta de reconhecimento do profissional. Porque quando você vê, fala de pais, de mãe, professora, eu quero que faça isso, não é eu quero! Professor, professora, poderia por favor se possível fazer isso?

Ela exemplifica seu pensamento relembrando um momento que fez com que ela se sentisse desvalorizada enquanto sua função:

As vezes eles chegam assim, chega a mãe, “Ai, Pro, tá aqui olha, a roupa do balé do fulano, daí ela tem que ir vestida pro balé, porque hoje ela vai direto pro balé”. Daí não passa na cabeça daquela mãe, assim que na hora da entrega você tem mais 20 pra arrumar. Daí tu vai lá, arrumar uma meia calça que não consegue nem entrar direito na criança. E se rasgar ela fica loca, e já tive até que pagar outra. Meu Deus, a gente fica lá um tempão, desvia tua função. Porque tua função não é colocar a roupa pra ela. A função é entregar a criança pra mãe, e a partir dali, ser compromisso dela dali pra fora, é da mãe, não é? Então você tem que mandar a criança com a roupa do balé, com o cabelinho arrumado, e se você não faz, a mãe se sente no direito de reclamar, entendeu? Essas coisas que desanimam, porque nesse ponto ela não está te vendo como uma professora do filho, da filha dela. Ela está te vendo como uma empregada. (MARIA, 2019).

Ficou evidenciado que o maior sentimento de desvalorização não vem da sociedade de forma geral, a questão financeira nesse momento não foi referida por nenhuma delas. Todas percebem no outro a necessidade de valorização. Principalmente daqueles com quem tem contato direto, os pais das crianças.

Ao finalizar a análise das entrevistas, foi necessário mudar diversos conceitos da pesquisa, que caminhava para a percepção das nomenclaturas como se apresentassem momentos distintos da Docência na Educação Infantil, o que ficou evidenciado que não era apenas a nomenclatura, foi muito importante a alteração, mas o que contribui muito foi a valorização financeira, com a equidade salarial, passaram a sentir-se valorizadas como as demais Professoras das outras etapas.

Com a percepção de cada uma, foi possível compreender que todas desde o momento que entraram no espaço da EI, já se percebiam e atuavam como Professoras, com referências de uma docência diferente das demais, mas ainda sem características bem delineadas.

São professoras desde seu ingresso, tem a formação inicial adequada, participaram de formação continuada, oferecidas pelos diferentes agentes, tanto da Secretaria de Educação, bem como através de cursos de Pós-graduação e outros cursos. Tem apreço pelo seu trabalho, apresentam uma dedicação e grande preocupação com todas as crianças atendidas, criando vínculos que muitas vezes, não fazem parte de sua função específica, mas fazem parte da sua subjetividade.

E mesmo com toda esta Docência estruturada e vivenciada desde o início, apresentam uma grande dificuldade em reconhecer em si mesmas, sua atuação enquanto profissionais, projetando também a falta de valorização, que as afeta muito, diante da visão dos pais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, compreende-se à Docência na Educação Infantil sob diferentes perspectivas. Não sou mais a mesma professora e não sou mais apenas uma pesquisadora.

Nas primeiras experiências enquanto pesquisadora e Docente, a ânsia por compreender a história da EI, e principalmente em vislumbrar possibilidades de qualificação, fizeram que o olhar se voltasse para o que já era conhecido, o que era seguro, o que havia sido vivenciado durante a trajetória pessoal.

Foi um exercício muito difícil distanciar o olhar da Professora, buscando então aprender a ser pesquisadora, perceber a necessidade da pesquisa à luz de teóricos e dos relatos das outras profissionais, pois mesmo possuindo experiência na área, o mundo da pesquisa não é vivenciado durante nossa formação.

Aprender a pesquisar, fez com que a reflexão ocupasse um espaço que antes não era recorrente. Havia me constituído preocupada em criar a “Professora de Educação Infantil”, como se existisse um padrão, uma especificidade única e comum a todos.

E para corroborar com esse pensamento, acreditava que as leis, as políticas públicas garantiriam a valorização, que se obtivéssemos a formação inicial e continuada de forma suficiente, conseguiríamos compreender a Docência e a especificidade da Educação Infantil.

Foi de extrema importância analisar diferentes pesquisas que fizeram parte do referencial teórico, para compreender que nos últimos anos, a Educação Infantil ganhou destaque, passou a ser exigida pela sociedade, e assim, oferecida pelo Estado. Passou a crescer exponencialmente, mas esse crescimento não significou qualificação, pois o percurso inicial deixou marcas profundas na constituição dos sujeitos docentes e da própria organização da Educação Infantil.

Os reflexos maternos, a preocupação com o cuidar, a falta da compreensão em relação à infância e à criança, ocasionaram falhas na qualificação profissional, ocasionando assim, reprodução de padrões que até hoje são presentes nos espaços de educação das crianças de 0 a 5 anos.

A análise inicial demonstrou que muitas buscavam compreender a Educação Infantil, seus contextos históricos, as mudanças sociais e políticas. Mas por diversas vezes, o sujeito docente foi esquecido, pouco retratado, apenas como um coadjuvante de contextos maiores.

Professoras de bebês não apareciam nas pesquisas nacionais, como revelado pela pesquisadora Gobatto (2018), durante sua apresentação na ANPED. Essa foi uma das primeiras

inquietações que nos trouxeram até aqui. Em seguida nas pesquisas correlatas encontramos diversos vestígios da Docência, mas todavia pouco sobre a especificidade.

Duas pesquisas nos aproximaram do conceito inicial, Silva (2015) e Silva (2017) coincidentemente, abordaram a trajetória das Pajens até tornarem-se Professoras. Com esse foco, acreditei inicialmente que as nomenclaturas coordenariam o trajeto, que através dessa transição descobriria o que era ser Professora de educação Infantil.

Com o referencial teórico metodológico, passei a compreender sobre as relações de diferentes formas, a ver o poder e o exercício dele, não mais como algo negativo, ou apenas positivo, mas como parte da subjetividade humana, como parte da trajetória da Docência, e passei a compreender que acreditei em verdades ditas, por ser mais fácil de conviver com as mesmas. E que através desta pesquisa poderia realmente começar a compreender quem eram as Docentes da Educação Infantil, e como procurar de diferentes formas reconhecer essa função e sua especificidade.

Foi importante compreender os processos históricos, retomando a Educação Infantil desde a roda dos expostos até os dias atuais, percebendo como era tratada a infância e qual foi seu papel na sociedade.

Nesse traçado encontramos os vestígios das marcas da desvalorização dessa Docência, principalmente por estarem presentes até hoje na própria LDB (1996). A divisão da EI entre creche e pré-escola, carrega o preconceito com as crianças menores, que sempre ficaram à mercê da benevolência social e que são até hoje marginalizadas, com um tratamento diferenciado. Para as crianças menores de 3 anos, não era necessário pessoas com formação, qualquer mulher, mãe e com dom de gostar de crianças poderia trabalhar com essa faixa etária.

Sobrevivência para as crianças pobres, aprendizagem para as crianças ricas. Assim nasce um perfil de Docência que organizou a infância e seu desenvolvimento pelo perfil social de seus alunos.

Com o apoio de grandes pesquisadoras, esse perfil passou a ser questionado, e a necessidade de formação começa a ser debatido. Com a LDB (1996) a Educação Infantil se insere definitivamente no contexto educacional e as suas profissionais passam a ter o direito de serem tratadas como tal. Em Lages nasce o cargo de Monitor em 1995, as primeiras profissionais perante a legislação municipal a atender as crianças da Educação Infantil.

Responsabilizadas por sua própria formação, em poucos anos conseguem adquirir a formação inicial adequada e começam a cobrar seus direitos, unidas pela valorização de sua docência e pelo direito a salários condizentes à função. São inseridas no Sistema Municipal e passam a ter o direito de um plano de carreira, uma grande conquista, mas que vem com um

degrau novamente de desvalorização. O salário era quase a metade do salário das Professoras do Ensino Fundamental, sendo que estas tinham a mesma formação das demais. Para amenizar a desvalorização altera-se pela primeira vez a nomenclatura, passam a ser reconhecidas como Educadoras Infantis.

As políticas públicas da época (2000), passam a dar ênfase na formação continuada, seguindo os preceitos dos Referenciais Nacionais da EI, que como vimos, reforçavam ainda mais a condição de falta de especificidade e principalmente a desvalorização das profissionais da EI.

Com o plano de carreira, ter formação adequada e continuar buscando pós-graduação e diferentes cursos, possibilitavam incremento no salário, o que as incentivou a continuar estudando. Com formação inicial adequada, muitas continuaram estudando e já nesse período obtêm também a pós-graduação. Com o aumento do número de profissionais que já ultrapassavam 500, elas ganham força, ao se unirem cada vez mais e continuar exigindo a igualdade das tabelas.

Após a Lei do Piso em 2008, a pressão para reorganizar a função e equiparar as tabelas passa a ter uma grande demanda. Com o FUNDEB (2006), as verbas específicas já poderiam ser garantidas e após uma grande movimentação entre as profissionais da EI que pressionaram o governo na época, finalmente é organizado o novo plano de Carreira, e em 2009 todos os profissionais da Rede passam a ter o direito do mesmo salário, e a nomenclatura tão esperada, torna-se assim Professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Lages.

Com essa retrospectiva das cinco seções anteriores, foi possível compreender a constituição da Docência diante das vivências de organização política, salariais e de formação, trazendo o suporte histórico, com base nas políticas públicas nacionais, como também das leis municipais.

Foi necessário então buscar compreender essas transições e demais vivências através do relato das personagens principais, sempre tão esquecidas no campo da pesquisa, sendo necessário então fortalecer o reconhecimento da função e das especificidades, diante da opinião das professoras entrevistadas.

Uma das maiores dificuldades durante todo percurso de pesquisa, foi de encontrar documentos e registros em Lages, sobre esta Docência. Não havia nenhuma pesquisa com essa abordagem em nossa Universidade, apenas alguns conceitos presentes nas dissertações de Souza (2008) e Berteli (2015) que foram fundamentais para reunirmos algumas partes dessa história.

Encontramos algumas publicações e alguns documentos no SIMPROEL, devido à organização que foi feita para a concessão das aposentadorias para as Professoras que iniciaram em 1995. Devido à nomenclatura do Concurso de 1995 não ser a mesma, o Tribunal de Contas não aceitou a aposentadoria como Docentes. Um excelente tema que pode ser pesquisado como maior profundidade em um outro momento. Cerca de 20 professoras aguardam a concessão definitiva do benefício, já tendo atingido a idade e tempo de serviço necessários.

No final da quinta seção, através das afirmações apresentadas, poderíamos garantir uma excelente definição da Docência na EI da Rede Municipal, haja visto a constatação que a formação inicial é adequada, que existe hoje políticas de valorização salarial na rede, que a formação continuada é oferecida pela Secretaria da Educação, e que os espaços escolares passaram por grandes transformações acompanhando também o crescimento da oferta.

Mas faltava então confrontar essas afirmações com as inquietações que foram apresentadas durante as entrevistas, nos obrigando a tomar novas perspectivas para reconhecer a necessidade de maior valorização da especificidade e principalmente das profissionais que atuam na EI.

Na última seção, ao confrontarmos a opinião das Professoras, foi possível ter uma dimensão mais coerente e organizada da profissionalização da Docência. As histórias individuais que se confundem e se diferenciam, marcaram assim uma parte da EI de Lages que precisa continuar sendo pesquisada, para que possamos efetivamente reconhecer a especificidade e a profissão.

Como vimos anteriormente todas possuem formação inicial adequada, caracterizando que esse não é um problema para a Rede Municipal. A grande maioria das profissionais com grande experiência na Educação Infantil e com sua carreira garantida através da efetivação em concurso público.

Ficou comprovado através da fala delas que diferente do pressuposto inicial, a nomenclatura não as condicionava a exercer uma docência específica. Não foi o nome de sua função que caracterizou seu trabalho. Para elas, diferente do que esta pesquisadora acreditava anteriormente, não é a nomenclatura que as caracteriza como Professoras da Educação Infantil. Todas, sem exceção, sempre, independente do momento em que ingressaram, ou da nomenclatura que estava em vigor, já se consideravam Professoras, e já buscaram formação e adequação desde o primeiro momento.

Percebe-se ainda que a representação da Docência para estas profissionais, ainda é marcada pela referências da docência no Ensino Fundamental, a especificidade da função foi a maior dificuldade para todas retratarem.

Possuem hoje a equidade da tabela, a nomenclatura de Professoras, mas não conseguem ainda referendar esta docência em sua especificidade. Fogem veementemente do cuidar como característica única de seu trabalho, não desejam ser vistas desta forma, mais ainda possuem conceituações que apresentam suas intenções relacionadas muito mais ao cuidar, do que ao educar.

Não foi uma escolha por afinidade que decidiram trabalhar com a Educação Infantil, foi por necessidade e por encontrar uma forma de atuar dentro da docência, mesmo compreendendo que a docência que imaginavam não era a mesma com essas crianças.

No início da função na Rede Municipal, não era exigida formação adequada para a docência, mas gradativamente, as profissionais foram compreendendo a necessidade desta formação, não apenas para sua atuação em sala de aula, mas como vimos, principalmente para garantir incrementos salariais e poder ter uma maior valorização profissional.

Elas demonstraram grande orgulho por estudarem tanto, mesmo não sendo valorizadas suficientemente por isso. Para elas o peso da nomenclatura aparece fortemente em relação à diferença salarial. Por se considerarem Professoras, sempre buscaram por direito o mesmo salário, e quando isso ocorreu, houve uma significativa mudança de qualidade de vida.

A representação da função ficou evidente também pela necessidade de se responsabilizar por cada aluno, de tal forma que mesmo nos acontecimentos fora do espaço escolar, elas se preocupam com o cotidiano e com a criança, atuando também como suporte aos familiares.

Ter paciência, ter um olhar cuidadoso, ser amorosa, organizar boas rotinas e o cuidado com cada criança, são características marcadas por cada uma em relação às especificidades da Docência na Educação Infantil, percebendo-se que a teoria sobre infância e desenvolvimento não parecem ainda estar totalmente coesas. Ainda possuem dificuldades em conceber o cuidar como parte de sua especificidade diretamente ligada ao educar, como se este aspecto desvalorizasse sua função, buscando assim representação da Docência com atividades educacionais diversificadas para poder validar sua atuação como professoras.

Um dos objetivos iniciais dessa pesquisa, que foi alterado no percurso, era de abordar e aprofundar mais sobre a especificidade, compreender mais esta Docência não apenas pelo seu viés histórico, mas também pela valorização das diferentes concepções e teorias necessárias para essa prática. Carrego essa frustração por não ter conseguido abordar uma seção específica sobre este aspecto tão importante. Consegui compreender que nenhuma pesquisa se encerra em si mesma.

Finalmente um dos pontos que foram fundamentais e que demonstraram uma perspectiva completamente diferente do pressuposto inicial, se deu em relação a valorização. Acreditava-se no status, no nome da função como um dos principais fatores de valorização. Este conceito foi sendo reelaborado conforme as entrevistadas foram afirmando suas opiniões sobre as diferentes nomenclaturas.

Para elas valorização é um fator de extrema importância, não apenas pelo salário, não pela carreira, não apenas com a profissionalização, pois como vimos, houve uma evolução bastante positiva nestes aspectos. A valorização social diante da família ainda é um fator de grande força para a profissionalização dessa docência.

As seis entrevistadas, foram extremamente semelhantes na sua concepção de valorização. É através do cotidiano, nas relações sociais entre outros profissionais e principalmente entre os pais das crianças, que elas percebem a maior desvalorização.

A frustração, o sentimento de inferiorização e principalmente a descaracterização da Docência pelos pais, é o que mais as afeta hoje. Serem comparadas com babás, como cuidadoras das crianças, as entristece de tal forma, que parece reforçar a necessidade de se fazerem presentes, de convencê-los que exercem uma função diferente da que representam.

Dessa forma é urgente propormos que a formação inicial e continuada, possibilite um fortalecimento das especificidades da Educação Infantil, criando identidades de referência próprias e não mais com as outras Docências presentes no campo Educacional.

Serem comparadas a babás não desqualifica o trabalho dessas pessoas, nem menospreza a sua necessidade, mas descaracteriza a principal proposta pedagógica da Educação Infantil hoje, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009):

Art. 8º [...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Essas aprendizagens só serão garantidas por todo um conjunto de suporte teórico-metodológico proporcionados pelas Professoras em suas práticas, mas também com a compreensão de todos, governantes, gestores e pais, de que sozinhas nesta jornada, essas profissionais não têm condições de efetivá-las.

É necessário um debate sobre a Docência na EI que retrate as Professoras como profissionais qualificadas para uma função específica, que não pode ser substituída pela família ou por outros que não possuam a mesma formação e qualificação profissional. Se estivéssemos falando de saúde, nunca seria proposto para um médico obstetra fazer uma cirurgia cardíaca.

Conseguimos compreender através de toda trajetória educacional, e principalmente através dos relatos individuais das Professoras, que é necessário valorização, especificidade e principalmente pesquisas sobre a criança, o currículo e a Educação Infantil, que falem do docente como parte fundamental desses âmbitos, e não como mero executor de tarefas pré-dispostas que acabam criando objetivos prontos sem uma reflexão. Não basta ter currículo, se não se tem profissionais que o exerçam com um olhar específico.

É importante constatar avanços importantes, crescimento profissional e políticas públicas que consideram a Educação Infantil como uma importante etapa da Educação Básica. Conceitos que foram gradativamente sendo reestruturados nesses últimos anos, principalmente com mudanças importantes como na LDB (BRASIL, 1996) ou ainda com as Diretrizes Curriculares para a EI, (BRASIL, 2009) que possibilitaram mudanças fundamentais.

Precisamos ainda confrontar às praticas cotidianas, as percepções sobre especificidade, entre os pares e principalmente a família e a escola, pois são estes aspectos que ainda não evoluíram conforme apresentamos, são esses aspectos que detectam a fragilidade exposta nas falas e nas vivências dessa docência.

Nessa jornada cresci profissionalmente, mesmo que o percurso tenha gerado grandes decepções, encontrei vestígios em mim, aspectos que sempre caracterizei como negativos, que ficaram por entre as ações e falas não ditas, mas que hoje posso afirmar, estão no subjetivo de minha Docência, fazem parte dela, e hoje podem ser melhor compreendidos.

Não podemos esperar no outro nossa valorização, nossas mudanças, precisamos ampliar o olhar, qualificar nossas ações, para poder cada vez mais argumentar sobre nossas concepções.

Retomo Arroyo [...] somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre nossa história. Nem nos cursos normais, de licenciatura e pedagogia nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos (2013, p.29).

Foi necessário aprofundar e compreender nossa história para perceber que a representação social ainda está distorcida, por ainda não assumirmos efetivamente o papel de uma docência construída entre fraldas e choro, risadas e tombos, entre desenvolvimento e aprendizagem, distante de conteúdos e provas.

Somos então, porque neste momento posso me incluir neste contexto, professoras que exercemos a docência diante das adversidades da educação, diante de todas as dificuldades presentes no ser mulher e professora.

Reconhecer que se aquelas Monitoras lá de 1994 tivessem se dobrado diante da força dos governos, se não tivessem ido em busca de seus direitos e lutado por muitos outros, não

estariamos contando esta história. Com certeza continuaríamos a mercê da separação de tabelas e de grande desvalorização profissional.

Valorizar essas mulheres pelo grande desafio que enfrentaram, pois foi necessário isolar a maternidade para incluir a profissão, atender com afetividade, não por vínculos maternos, mas pela compressão da especificidade desta docência, que ainda se faz no percurso, no cotidiano. Na preservação de uma concepção de educação como direito de todos e não como assistência social.

Agradeço imensamente por fazer parte deste movimento, e por ter tido a oportunidade de contar parte de uma história que não se finaliza com esta dissertação, muito pelo contrário, deixo a necessidade de aprofundar diversos pontos para continuarmos buscando o reconhecimento e o aprofundar da especificidade da Docência na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 maio 2019.
- ABRAMOWICZ, Anete. Panorama atual da educação infantil suas temáticas e políticas. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (org). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de jan. de 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 14 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Candal. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 95-111, maio 2018. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p95>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)**. 2018. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 13 out. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília:1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BRASIL. **Política nacional de educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação/CNE. Brasília: DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 20 de out. de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em 06 de jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2006.

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**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 29 de jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BERTELI, Mary Isolete Silva Duarte. *Creche Tia Bira: mito e institucionalização*. Lages (SC), 2015. Dissertação Mestrado PPGE-UNIPALAC. 167f.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquiagem**. Orientador: Alfredo Veiga-Neto. 2001. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. *Sobre o perfil do profissional de educação infantil in BRASIL, Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p.126-142, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300007>. Acesso em: 14 out. 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítica compreensiva*, artigo a artigo. 24 ed. Revista, atualizada e ampliada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL (CEIM) GENTE MIÚDA. **Projeto Político Pedagógico**. Lages, 2019.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini; BERTONCELI, Mariane. A profissão docente na educação infantil: uma análise histórica da constituição de um grupo profissional. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 64-84, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18312>. Acesso em 10 de jan.2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portal de Periódicos da Capes**. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2018.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC: SP.São Paulo. 2011. 284 p. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9578/1/Maria%20do%20Carmo%20Custodio.pdf> Acesso em: 10 de jan. de 2020.

DEMARTINI, Patrícia. **Professoras de crianças pequeninhas**: um estudo sobre as especificidades dessa profissão. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30367216.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

DÍAZ, Diego Andrés Barrios. **Docência na Educação Infantil**: a constituição subjetiva de professores. Brasília, DF. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6131987. Acesso em: 27 abr. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 24, p. 213-225, Dec. 2004. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Capacitação permanente dos professores da área da educação infantil. **Secretaria Municipal de Educação de Lages-SC**. v 06. p. 2000.

FERNANDES Maria Dilnéia Espíndola; LOURENÇO Francielli de Souza. O impacto da implantação do FUNDEF na educação infantil no município de Campo Grande/MS (1997 a 2000). **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 5, jan.–jun. de 2009.p. 59–70. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n5.pdf#page=63>. Acesso em: 10 jan. de 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114. p. 197-223. Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 de jan. de 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**, v.20 n. 2. Jul-dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71741> Acesso em 15 de jan. de 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacional**. Araxá, n. 6, p. 121-136, 2010. Disponível em: <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/213/199>. Acesso em 20 jan. de 2020.

GOBBATO, Carolina. **Educação Infantil e didática**: uma (quase) ausência nas produções do ENDIPE. Apresentação oral ANPED Sul 2018.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

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. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723818382017081/pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, n.68, p.61-79,1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300004&script=sci_arttext Acesso em 20 de jan. de 2020.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2019.

KUHLMANN JR, FERNANDES, Fabiana Silva. Infância construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre F. e MOMM, Caroline M. (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LAGES. **Lei número 1574 de 1990**. Dispõe sobre a implantação do estatuto dos servidores públicos civis do município de Lages. 1990.

LAGES. **Lei complementar número 10 de 1994**. Cria cargos, acresce e transforma vagas, alterando o anexo i da lei nº 1575 de 11.10.90, que trata do quadro geral de pessoal. 1994.

LAGES. **Edital número 001/95**. Abertura de inscrições para o provimento de cargos do quadro de pessoal da prefeitura do município de Lages, conforme lei 1574 de 11/10/90 e complementares, através de concurso público -Edital 001/95. Lages-SC, 1995.

LAGES. **Lei complementar número 035 de 12/06/1996**. Institui a regência de classe aos monitores e altera os percentuais vigentes para os professores. Lages-SC, 1996.

LAGES. **Lei complementar número 107 de 23/12/98**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação. Lages-SC, 1998.

LAGES. **Lei complementar número 125 de 22/12/99**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério do Município de Lages-SC. 1999.

LAGES. **Edital número 001/2003**. Abertura de inscrições para o provimento de cargos do quadro único pessoal civil da Administração direta (leis municipais 1542 de 12/07/90, 1574 e 1575, de 11/10/90 e lei 125 de 22/12/99) da prefeitura municipal de Lages, nas áreas magistério e administração geral. Lages-SC. 2003.

LAGES. **Lei complementar número 340 de 16 de dezembro de 2009**. Transforma o cargo de educador infantil para professor e dá outras providências. Lages-SC. 2009.

LAGES. Secretaria da Educação Municipal. **Projeto Conhecer**: a excelência do ser na busca do saber e do fazer. Projeto Político Pedagógico da rede municipal de Lages. Lages-SC. 2009.

LAGES. **Lei complementar nº 436, de 13 de dezembro de 2013**. Altera artigos 10, 25, 28 e 32 da Lei Complementar nº 353 de 03.02.2011 - Plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages – SC. Lages-SC. 2013.

LAGES. **Lei nº 4.114, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Lages, SC: Leis Municipais, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-ordinaria/2015/411/4114/lei-ordinaria-n-4114-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 jan. 2020.

LYNCH, Richard A. A teoria de Poder de Foucault. In TAYLOR, Dianna (editado); **Michel Foucault: Conceitos Fundamentais**. Tradução de Fábio Creder. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Flávio Caetano; BENGTON, Clarissa Galvão. Análise do discurso nas pesquisas em educação: perspectivas foucaultianas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 425-437, maio-ago.2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/34>. Acesso em: 20 maio 2019.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2006. 215 f. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2059/1/Dissertacao%20Christine%20Garrido%20Marquez.pdf>. Acesso em 10 de fev. 2020.

MOTA, Maria Renata Alonso. Políticas públicas de assistência à infância e as reconfigurações do cuidado/educação no contexto contemporâneo. **Cadernos de Educação**, n. 55, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10419>. Acesso 01 jun. 2019.

MORUZZI, Andrea Braga et al. Formação de professores da educação infantil: a especificidade em questão. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (org). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado de. **Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência?** In EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação. PUC-PR, 2015. p.17439-17455.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. p. 101-115.

NASPOLINI, Antenor Manoel. Pró-criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 26-37, jan. 1984. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8860/8200>. Acesso em: 10 out. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In BRASIL, **Política nacional de educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p

PORTAL DE PERIÓDICOS UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). 2018. Disponível em: <http://periodicos.bu.ufsc.br/>. Acesso em: 12 out. 2018.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE (UNIPLAC). 2018. Disponível em: https://www.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes. Acesso em: 13 out. 2018.

PROGRAMA MESA EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: concepções, metodologia e manual de implantação. série editada por Suzi Mesquita Vargas. Brasília Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. p. 74

PROJETO CONHECER: a excelência do ser na busca do saber e do fazer. Secretaria da Educação do Município de Lages. Projeto Político Pedagógico da Secretaria da Educação do Município de Lages. 2010. p. 64.

RODRIGUES, Marilda Merência. Pró-Criança: uma política pública para a infância catarinense? GT7 28º ANPED- Trabalho Apresentado. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071375int.pdf>. Acesso em 14 de out. de 2019.

RODRIGUES, Cristina Cardoso. **Entre fraldas e cantigas: os processos de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://periodicos.bu.ufsc.br>. Acesso em: 25 abr. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. *In*: FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTA CATARINA. **Democratização: a opção dos catarinenses**. Plano estadual de educação 1985-1988. Secretaria da Educação- Florianópolis-SC. 1985.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. 2000. **Anais de apresentações da ANPED**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_19.pdf. Acesso em 20 de set. de 2019.

SOUZA, Andrea Aparecida Colla de. **Trajetória do Atendimento à infância em Lages/SC: um exame entre as décadas de 1970 a 1990**. Orientadora: Sônia Regina de Souza Fernandes. 2008. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, 2008.

SILVA, Bráulio Ramos da. **O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da Educação Infantil**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_74bb3bece696ac251e1bd9e912ffc383. Acesso em: 24 abr. 2019.

SILVA, Dilma Antunes. **De pajem a professora de Educação Infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2680457. Acesso em: 24 abr. 2019.

SILVA, Isabel de Oliveira e, A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. **Em Aberto**, Brasília. v.18, n.73. p. 112-121, jul 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2141/2110>. Acesso em 12 jan. 2020.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; FERREIRA, Valéria Silva. O avanço de grandes corporações educacionais sobre a formação de professores no Brasil. **RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades –Cidadania, Diversidade e Bem Estar**. Ano 2, Vol. II, Número 2, Jul-Dez, 2018, p. 163-177. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5154/4118>. Acesso em 24 de jan. de 2020.

SILVA, Talita Dias Miranda e. **De pajens a professoras de Educação Infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015)**. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_f7f68ae0f16061006cb52a12043949a1. Acesso em: 20 abr. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VARGAS, Gardia; GOBATTO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmem. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328>. Acesso em: 20 fev. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VICENTE, Andreza. **Professoras de Educação Infantil bem-sucedidas: constituição da trajetória profissional e prática pedagógica**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5530960. Acesso em: 29 abr. 2019.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação das políticas e da realidade do atendimento. Pro-Posições**. Vol.10 nº1 março de 1999. 28-39. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644098>. Acesso em: 20 nov. 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA SELECIONAR AS PROFISSIONAIS

Nome Completo: _____

Idade: _____ CEIM: _____

- 1- Qual seu tempo de experiência na Educação Infantil?
 0 à 5 anos 6 à 10 anos 10 à 15 anos 15 à 20 anos
- 2- Qual seu tempo de experiência com turmas de Anos Iniciais?
 0 à 5 anos 6 à 10 anos 10 à 15 anos 15 à 20 anos
- 3- Qual seu vínculo empregatício com a Secretaria da Educação Municipal?
 Efetiva Contratada
- 4- Se efetiva, qual seu Concurso de ingresso?
 1995 2003 2011 2016
- 5- Qual sua formação?

| FORMAÇÃO INICIAL | ANO DE INÍCIO | ANO DE TÉRMINO |
|---------------------------------|---------------|----------------|
| ENSINO MÉDIO | | |
| MAGISTÉRIO | | |
| CURSO SUPERIOR: _____ | | |
| PÓS- GRADUAÇÃO _____ | | |

APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Fale um pouco sobre sua trajetória profissional? Como ingressou na Educação?
- 2- Quando iniciou, sua formação era específica para trabalhar com Educação Infantil?
- 3- Como se deu sua formação durante estes anos de trabalho?
- 4- Você já trabalhou com turmas de Anos Iniciais? Percebe diferenças entre trabalhar com estas duas etapas diferentes?
- 5- Durante estes anos, como você percebe a constituição profissional das professoras da EI de Lages? Como isso influenciou na sua trajetória profissional?
- 6- O que é ser professora? O que há de específico nessa profissão?
- 7- Quais os conhecimentos necessários para trabalhar com a Educação Infantil?
- 8- Sobre as formações que participou ao longo destes anos de trabalho foram capacitações sistemáticas e satisfatórias? Quais contribuições trouxeram para sua docência?
- 9- Como você percebe a visão da sociedade hoje sobre a professora da Educação Infantil?
- 10- Na sua trajetória você percebe contribuições de outros profissionais?
- 11- Em sua opinião, qual sua função enquanto professora destas faixas etárias?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Profissionalização da Docência na Educação Infantil na Rede Municipal de Lages-SC”. O objetivo deste trabalho é compreender a profissionalização da Docência das profissionais da Educação Infantil do Município de Lages.

Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar espontaneamente de um questionário e posteriormente de uma entrevista previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a formação e valorização da identidade profissional das professoras de berçário. **De acordo com a resolução 466/2012** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer desconforto relacionado à algumas questões, onde encerraremos a participação do pesquisado, e o encaminharemos diretamente a UNIPLAC, para o atendimento na clínica escola de psicologia, sendo atendimento psicológico de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são caracterizar a organização histórica das professoras de educação infantil do município, tendo como sujeitos da pesquisa as professoras de berçário que participaram de todo este processo de evolução da Educação infantil nos últimos anos, valorizando assim sua identidade profissional e as especificidades de sua função.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: 49 984130717, ou pelo endereço Rua Goiás nº 85 bairro São Cristóvão-Lages. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu, _____
 _____ residente e domiciliado
 _____, portador do RG _____
 CPF _____ nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e

espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

Lages, _____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa

Responsável pelo projeto: Daniela Oliveira de Sá Toigo
Endereço para contato: Rua Goiás, nº 85 São Cristóvão, Lages SC
Telefone para contato: (49) 984130717
E-mail: danielaorientadora@bol.com.br

**ANEXO A – TABELA VENCIMENTO DOS PROFESSORES ATUANTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCADORES INFANTIS CONFORME LEI
COMPLEMENTAR 125 DE 1999.**

ANEXO I
TABELA DE VENCIMENTOS PROFESSORES JORNADA DE 40 HORAS

| NÍVEL | REFERÊNCIAS | | | | | | | | | | |
|------------------------------|-------------|--------|--------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | REF. INIC. | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| Prof. 2º Grau Mag. | 407,50 | 452,81 | 503,16 | 559,11 | 621,28 | 690,36 | 767,12 | 852,42 | 947,20 | 1.052,52 | 1.169,56 |
| Prof. Mag. 2º+L. Plena | 595,00 | 661,16 | 734,68 | 816,37 | 907,15 | 1.008,02 | 1.120,11 | 1.244,66 | 1.383,06 | 1.536,85 | 1.707,74 |
| Prof. Mag. 2º +L. P.+ Pós | 732,00 | 813,39 | 903,83 | 1.004,33 | 1.116,01 | 1.240,11 | 1.378,01 | 1.531,24 | 1.701,51 | 1.890,71 | 2.100,95 |

11,12% entre referências

OBS.: NA TABELA, NÃO ESTÁ O ADICIONAL POR APERFEIÇOAMENTO (CURSOS), DE 2% A CADA REFERÊNCIA.

ANEXO II
TABELA DE VENCIMENTOS EDUCADOR INFANTIL JORNADA DE 40 HORAS

| NÍVEL | REFERÊNCIAS | | | | | | | | | | |
|-------|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------|----------|----------|----------|
| | REF. INIC | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| 1 | 287,91 | 319,92 | 355,49 | 395,02 | 438,94 | 487,75 | 541,98 | 602,24 | 669,20 | 743,61 | 826,29 |
| 2 | 420,34 | 467,08 | 519,01 | 576,72 | 640,85 | 712,11 | 791,29 | 879,28 | 977,05 | 1.085,69 | 1.206,41 |
| 3 | 517,01 | 574,50 | 638,38 | 709,36 | 788,24 | 875,89 | 973,28 | 1.081,50 | 1.201,76 | 1.335,39 | 1.483,88 |

OBS.:

NA TABELA, NÃO ESTÁ O ADICIONAL POR APERFEIÇOAMENTO (CURSOS), DE 2% A CADA REFERÊNCIA.

ANEXO B – TABELAS 2009 ANTES DA UNIFICAÇÃO DA CARREIRA

| REFERÊNCIAS | | | | | | | | | | |
|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| REF. INIC. | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| 950,00 | 1.055,64 | 1.173,02 | 1.303,46 | 1.448,41 | 1.609,47 | 1.788,45 | 1.987,32 | 2.208,31 | 2.753,88 | 2.786,75 |
| 1.330,00 | 1.477,89 | 1.642,23 | 1.824,85 | 2.027,77 | 2.253,26 | 2.503,83 | 2.782,25 | 3.091,64 | 3.435,43 | 3.817,45 |
| 1.596,00 | 1.773,47 | 1.970,68 | 2.189,82 | 2.433,33 | 2.703,92 | 3.004,59 | 3.338,70 | 3.709,97 | 4.122,51 | 4.580,93 |
| | | | | | | | | | | |

5% Tríduo

| REFERÊNCIAS | | | | | | | | | | |
|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| REF. INIC. | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| 950,00 | 997,50 | 1.047,37 | 1.099,74 | 1.154,73 | 1.212,46 | 1.273,09 | 1.336,74 | 1.403,58 | 1.473,76 | 1.547,44 |
| 1.387,00 | 1.456,35 | 1.529,16 | 1.605,62 | 1.685,90 | 1.770,20 | 1.858,71 | 1.951,64 | 2.049,23 | 2.151,69 | 2.259,27 |
| 16706,01 | 1.791,31 | 1.880,87 | 1.974,91 | 2.073,66 | 2.177,34 | 2.286,21 | 2.400,52 | 2.520,55 | 2.646,58 | 2.778,91 |
| 1.961,91 | | | | | | | | | | |

5% Tríduo

ANEXO C – TABELA UNIFICADA MAIO 2010



ANEXO I

TABELA DE VENCIMENTOS PROFESSORES JORNADA DE 40 HORAS

| NÍVEL | REFERÊNCIAS | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | REF. INIC. | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| Prof. 2º Grau Mag | 655,94 | 728,86 | 809,92 | 899,81 | 999,92 | 1.111,33 | 1.271,02 | 1.372,08 | 1.524,69 | 1.694,20 | 1.882,69 |
| Prof. Mag. 2º + L. Plena. | 957,77 | 1.064,23 | 1.182,62 | 1.314,14 | 1.460,28 | 1.622,56 | 1.802,83 | 2.003,57 | 2.226,18 | 2.474,09 | 2.749,36 |
| Prof. Mag. 2º + L. P. + Pós | 1.216,85 | 1.309,30 | 1.455,14 | 1.616,60 | 1.796,39 | 1.996,02 | 2.218,16 | 2.464,75 | 2.738,94 | 3.043,43 | 3.381,96 |

OBSERVAÇÃO:

- Referência inicial corresponde ao salário do contratado.
- Atualizado em maio/ 2010.
- 11,12% entre referências= 5% triênio + 6,12 avaliação de desempenho
- Profº sem habilitação – Lei comp. 141/01- R\$ 499,77.

