

PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE CARREIRA E REMUNERAÇÃO.

Juliana Gonçalves Quaresma Ribeiro

IC / UFPR

juliana.goncalves@ufpr.br

Resumo: A proposta do artigo é uma análise da carreira dos educadores infantis em Curitiba. Realizou-se pesquisa documental dos planos de cargo, carreiras e salários aprovados entre 1996 e 2010. Como resultados destacam-se: a coexistência de planos de carreira distintos, para educadores e para professores. A carreira de educadores atualmente prevê ingresso por meio de concurso público, tendo como exigência mínima nível médio na modalidade normal. Concomitante a vigência do plano foi instituído o programa de produtividade e qualidade que premia os educadores. Problematiza-se a coexistência destes dois instrumentos que indicam perspectivas contraditórias de valorização profissional.

Palavras-chave: plano de carreira; educação infantil; produtividade

INTRODUÇÃO

O primeiro passo para a análise da remuneração de docentes¹ da primeira etapa da educação básica foi a caracterização dos profissionais que atuam nas diferentes etapas de ensino na rede municipal de educação de Curitiba e na rede estadual de ensino do Paraná, focos da pesquisa nacional intitulada “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”. Com esta caracterização destacou-se a situação da educação infantil onde as crianças são atendidas por profissionais do magistério e por profissionais de apoio, que cumprem a função de professores, apesar de estarem sob uma outra carreira, a de educadores. Assim, este artigo expressa uma opção pela caracterização das condições de carreira e remuneração dos educadores no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba.

Para compreender a configuração da carreira de educadores, importa destacar especificidades da constituição da educação infantil no Brasil. Quando surgiu em nosso país, impulsionada pela necessidade de mão de obra feminina, decorrente da industrialização, a educação infantil tinha um ideal meramente assistencialista e era destinada apenas as classes menos abastadas da sociedade.

Com o passar dos anos a identidade das creches e pré-escolas acompanhou o contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres foi caracterizada pela vinculação

1 Este artigo é parte da pesquisa nacional “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”, financiada segundo o Edital nº. 001/2008 da CAPES / INEP /SECAD - Observatório da Educação, realizada junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenada nacionalmente pelo Prof.Dr. Rubens Barbosa de Camargo, sendo desenvolvida em 12 (doze) estados(São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul,Mato Grosso, Paraíba, Piauí, Roraima, Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Norte), envolvendo nove programas de Pós-Graduação em Educação (USP, UFPA,UFPI, UFPB, UFRN, UEMG, UFMS, UFPR, UNISUL), contando ainda com 04(quatro) grupos colaboradores de pesquisa (USP-RP, UNIFESP, UFMT, UFRGS).

aos órgãos de assistência social, para as crianças dos grupos socialmente privilegiados, outro modelo se desenvolveu.

Compreendendo então o cuidar como atividade ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos das classes mais abastadas. Esta visão é decorrente não só das instituições, mas da comunidade em si que acaba criando e mantendo estes pontos de vista por muitos anos.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças está expresso na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado. Processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade, para alterar essa visão e promover uma educação infantil de qualidade para todos. Que não considere apenas o cuidado, mas a educação.

Com a LDB de 1996, houve a incorporação das creches junto com as pré-escolas compondo então a primeira etapa da educação básica. O Plano Nacional de Ensino com as metas de alcance para a educação infantil impulsionaram o crescimento dessa etapa.

Tendo em vista todas essas transformações, a Educação Infantil vive um processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, análise de práticas pedagógicas pensando nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças.

Para isto, o profissional que atende as crianças nas creches e pré-escolas deve promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, lingüístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

A legislação define que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Lei nº 9.394/96, art. 62). A LDB, portanto define um tratamento equitativo para o conjunto das etapas da educação básica, admitindo um período de adaptação dos sistemas de ensino para a garantia de contratação de profissionais qualificados.

Porém, o percurso em cada cidade tem especificidades. No caso de Curitiba as creches surgiram na década de 1970 com um ideal apenas assistencialista, através do Plano de Desfavelamento, que objetivava a transferência da população moradora das favelas para vários bairros da cidade, onde seriam construídas habitações e instalados equipamentos que permitissem a adaptação dessa população. As mães dessas moradias foram recrutadas para cuidarem das crianças em troca do financiamento de suas casas. Este movimento de construção das creches em todos os conjuntos habitacionais tinha por objetivo atender às crianças e liberar as mães para o trabalho (SOCZEK, 2006).

O histórico das creches em Curitiba seguiu o mesmo caminho que o nacional, pois estas eram vistas como um espaço de cuidado para as crianças carentes. Os critérios adotados para a entrada nos Centros Municipais de Educação do município eram, até pouco tempo, apenas socioeconômicos protegendo crianças em situação de risco e o trabalho materno. Como relata Soczek (2006, p. 46), até 1979 foram construídas 10 creches a partir do plano de desfavelamento e da Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM).

Em 1980, foram firmados com o Governo Federal parcerias e aos poucos, a Prefeitura adaptou seus serviços para atender as exigências estabelecidas para a sua efetivação. Por isso, neste período constituiu-se uma equipe multidisciplinar no Setor de Atendimento Infantil, composta por pedagoga, psicóloga, assistente social e educadora artística. Este coletivo começou a construir uma identidade para a Educação Infantil no Município e organizou e desenvolveu os projetos para as crianças e os adolescentes (COSTA, 1997).

Como mostra Sozeck (2006, p. 48)², neste período constavam duas formas de atendimento para as crianças de zero a seis anos: o Programa Creche e o Programa Mãe Solidária (programa de baixo custo, em condições precárias de administração não demorou muito para ser extinto). Com o aumento do número de creches oficiais (financiadas e administradas somente pela prefeitura).

Neste período, também as Creches de Vizinhança foram convidadas a passar para a categoria de creche oficial, totalmente administrada pela Prefeitura, mas somente uma foi oficializada.

A forma de contratação de funcionários para as creches foi se modificando aos poucos. Até 1985, a seleção era realizada pela equipe multidisciplinar por meio de entrevistas, mas “em 85 foi instituído o concurso público e os critérios passaram a ser baseados principalmente no conhecimento formal, isto é, no nível de instrução.” (COSTA, 1997, p. 229).

Nos anos seguintes com as gestões de Maurício Fruet e Roberto Requião foi expressiva a expansão da rede de educação infantil no município, pois através de recursos obtidos com a Caixa Econômica Federal, foram criadas mais quarenta e nove instituições. Também ocorreram novos concursos públicos para as funções de Babá, Administrador, Cozinheira, Auxiliar de cozinha e Servente o que contribuiu para alterar ainda mais o perfil do quadro de funcionários da creche.

Porém a gestão de Requião apresentou também um retrocesso na política de integração entre os diferentes órgãos responsáveis pelo atendimento à criança e ao adolescente (COSTA, 1997, p. 238). Segundo Costa o número de profissionais da equipe multidisciplinar foi reduzido devido ao deslocamento dos servidores para outro programa e modificou sistematicamente o trabalho que vinha sendo realizado pela equipe multidisciplinar, o que desintegrou o trabalho coletivo conquistado na Educação Infantil e aumentou o número de creches por profissional para realizar o trabalho.

Em 1989 na gestão de Jaime Lerner a Educação Infantil retomou seu caminho atendendo à educação de zero a seis anos, construindo creches comunitárias ou as chamadas Creches de

2 A autora utilizou a revista *Creches em Curitiba – Espaço de Educação* (CURITIBA, 1992).

Vizinhanças, mantida com o dinheiro da comunidade (a prefeitura disponibilizava o espaço físico e uma verba mensal para despesas mínimas e era de responsabilidade da mantenedora de cada creche comunitária o provimento de funcionários e a complementação da verba para o desenvolvimento do trabalho).

Neste ano também foi criada a Secretaria Municipal da Criança, com o objetivo de integrar as políticas da criança e do adolescente. O programa vale-creche, segundo Sanchez (2006, p. 52), evidenciava a presença de uma concepção privatista da Educação. Nesta concepção, o Estado passa a ser um mero regulador da oferta privada de atendimento na área social.

Na gestão de Lerner a Prefeitura com a colaboração da Universidade Federal do Paraná começaram a elaborar a Proposta Pedagógica das creches do município, que foi lançada em 1993 na gestão posterior, de Rafael Greca de Macedo. O documento contava com várias atividades a serem desenvolvidas com as crianças, delimitação de conceitos referentes aos aspectos psicológicos e físicos desta faixa etária e rotinas de trabalho a serem executadas dentro das creches.

Constatamos um fato importante na história do município na segunda Gestão do prefeito Cássio Taniguchi quando houve a tentativa de terceirização dos Centros Municipais de Educação. Novamente uma concepção privatista da oferta de educação infantil explicitou-se na administração municipal. Proposição esta que foi anunciada por um Edital antes mesmo que os profissionais que se encontravam nos núcleos regionais da Secretaria Municipal da Criança fossem informados.

A prefeitura tinha o conhecimento da necessidade de repassar a educação infantil para a Secretaria de Educação e com isso perderia as verbas de assistência social que exerciam grande diferença na renda destinada pelo município para este atendimento.

Mas a decisão do prefeito informada a todos através de um edital gerou grande transtorno na comunidade, trazendo a tona inúmeras dúvidas sobre como ocorreria esse processo de terceirização. A idéia inicial era que a empresa terceirizada se responsabilizasse por todos os funcionários contratados para trabalhar nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e também por todos os serviços de apoio.

Mesmo confirmando a não cobrança de mensalidade nem material escolar. A preocupação sobre a educação infantil era evidente para os pais, servidores, sindicatos, fóruns em defesa da criança e do adolescente e o Partido dos Trabalhadores que se uniram e organizaram o Movimento de Educação Infantil de Curitiba (MEI). Com o intuito chamar a atenção da população para a tentativa de terceirização das creches.

Após inúmeras manifestações, gerando uma forte pressão no governo, a população conseguiu a derrubada do projeto de terceirização das creches. Porém, ao mesmo tempo a Prefeitura já se preparava para terceirizar o serviço da cozinha e limpeza destas instituições, como já tinha feito em toda a Rede Municipal de Educação. Os servidores que faziam este atendimento foram remanejados em outros postos e a grande maioria passou a função de educador assumindo turmas de berçário e maternal, mesmo sem a formação necessária para trabalhar com essa faixa-etária.

Desde o princípio a formação do educador não foi considerada, o necessário era apenas o cuidado com as crianças e a educação foi deixada então em segundo plano. Porém ao longo dos anos esta perspectiva foi se alterando, com a luta dos sindicados e dos próprios educadores para uma valorização de sua profissão.

Revisão Bibliográfica

No que se diz respeito à carreira e remuneração docente a produção científica no Brasil é pequena, o que Abreu considera como uma das evidências de quanto a carreira do magistério é desvalorizada em nosso país.

Os estudos da teoria da educação no Brasil vivem um grande momento, a literatura corrente é vasta, especialmente no que se refere aos aspectos cognitivos da aprendizagem; às práticas e saberes escolares; à política educacional; à gestão e planejamento do ensino; à formação do profissional da educação etc. Contudo, em que pese a este estudo, a literatura é lacunar, esparsa e escassa no que tange à análise de uma concepção de carreira, seus princípios, diretrizes, estrutura e financiamento. Por si só, a ausência dessa literatura se traduz em fiel indicador da desvalorização da carreira do magistério no Brasil. (ABREU, 2008, p. 53)

Ainda que com uma produção restrita, os estudos existentes informam que em geral os planos de carreira docente apresentam um formato que privilegia a maior habilitação, o tempo de serviço e a avaliação de desempenho. Segundo Morduchowicz (2003), três propostas emergem da discussão sobre a carreira docente, estas são:

O pagamento por mérito, referente ao ideal proposto em 1980 nos Estados Unidos, onde o salário docente deveria ser relacionado ao desempenho dos professores, como expresso pelo autor:

Segundo o paradigma teórico dominante na economia, todos os salários deveriam ser pagos por mérito – ou produtividade. Durante esta década, tal forma de pagamento – de bonificação, na verdade – adquiriu relevância no sistema educativo de numerosos distritos escolares dos Estados Unidos. (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 22).

Vários elementos eram usados em defesa desta forma de pagamento entre elas, a idéia de que os docentes que fossem remunerados competitivamente, em função do desempenho, trabalhariam mais. Que estes eram encorajados pelo estímulo monetário e que incentivaria os mesmos a uma superação.

Mesmo assim inúmeras são as críticas feitas a este modelo intitulado pagamento por mérito, como cita Abreu:

Muitas críticas são feitas ao pagamento por mérito. Entre elas destacam-se a dificuldade de medição, já que neste processo é envolvido um grau elevado de subjetividade e há uma dificuldade intrínseca em avaliar e medir o trabalho docente. Neste caso, o mesmo possui uma natureza e uma especificidade que difere, por exemplo, do trabalho desenvolvido numa linha de produção, onde é fácil quantificar a produtividade, já no caso da escola tal medição seria muito complexa. (ABREU, 2008, p. 56)

Poucos professores seriam recompensados por este sistema, e o nível geral da qualidade da educação não seria elevado, pois segundo Morduchowicz, não há evidências de que a implantação de pagamento por mérito melhore o rendimento de alunos ou professores.

O pagamento por competências, desenvolvido em 1990, também por uma corrente de pensamento norte-americana, considera o grau de comprometimento e responsabilidade com a função docente que está sendo executada:

Basicamente, as funções realizadas em uma organização exigem que seu pessoal reúna três características, além dos requisitos básicos que o habilitaram para o exercício profissional: (a) profundos conhecimentos em um tipo de trabalho particular; (b) capacidades que contribuam para o funcionamento da organização; e (c) aptidões administrativas. (MOHRMAN; LAWLER, 1996. In MORDUCHOWICZ).

Uma terceira proposição são as carreiras escalonadas, nestas consideram-se estruturas salariais que levam em conta a diversidade de atividades exigidas e o conhecimento que os professores possuem e desenvolvem na prática:

Uma carreira escalonada é um plano que provê incentivos e aumentos salariais para os professores que decidirem avançar em sua carreira profissional sem terem de abandonar, seja as salas de aulas, seja a sua profissão. Trata-se de uma das propostas da década de 1980 com objetivo similar aos de todas as tentativas de reforma das estruturas salariais docentes: melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes atraindo os docentes mais qualificados para as salas de aula, e retendo-os ali. O instrumento implica modificação na maneira de avaliar e recompensar os professores, alterando a tradicional estrutura piramidal, credencialista e de tempo de serviço. (MORDUCHOWICZ, 2003. p. 27).

Como trata Abreu (2008, p. 58) esta carreira se estrutura em diversos níveis de dificuldade variada. O desempenho do professor e seu tempo de serviço são condicionantes para que este alcance o nível subsequente, que implica no aumento de sua remuneração. Os critérios para a ascensão na carreira são o desempenho profissional, avaliação de pais e alunos, antiguidade, elaboração de planos de ensino e objetivos anuais e a capacitação contínua. Em relação ao pagamento por mérito, a carreira escalonada possui uma vantagem que é o fato de que os professores que atingirem os requisitos exigidos avançam na carreira, não havendo disputa entre os mesmos.

Linhos teóricas com viés econômico de cunho empresarial da educação que consideram que os salários docentes devem estar vinculados à produtividade, a políticas de incentivos e à observação de resultados. Trazem para o setor público as práticas da iniciativa privada. (ABREU, 2008, p.54)

Como revela Abreu (2008, p. 61) esses modelos de carreira, quase sempre, levam às práticas de avaliação de desempenho, que em si não é ruim, pois o profissional da educação é um executor de política pública, portanto não há problema em que este tenha seu desempenho

avaliado. Por outro lado, o desempenho do profissional está interligado a outros condicionantes de qualidade educacional mais amplos, como por exemplo, condições sócio-econômicas dos alunos, condições de trabalho adequadas, infra-estrutura, sem falar na forma de gestão da escola.

Outro estudo que podemos considerar é o de Supiot (2008), que ao analisar a crise do espírito do serviço público na França, evidência pontos importantes sobre este, diferenciando o trabalho no serviço público do trabalho no setor privado, o que tem consequências para a compreensão da composição da remuneração no serviço público. Entre os pontos destacados pelo autor está a necessidade de um estatuto do servidor, pois este é o agente que atende a sociedade garantindo o direito dos usuários das diferentes políticas públicas.

Os estudos sobre modelos de remuneração na carreira foram feitos em diferentes países, em especial nos Estados Unidos, levando em consideração a reestruturação da carreira. Devemos considerar então que no Brasil as diretrizes da carreira do magistério e seus princípios norteadores foram elaboradas tendo em vista a reforma do Estado, onde experiências do setor privado deveriam ser incorporadas nos recursos humanos e na administração pública.

Como já comentado acima, no caso brasileiro é mais comum os planos de carreira docente considerarem a maior habilitação e o tempo de serviço como critérios de diferenciação de remuneração. Pontos estes defendidos também pelas entidades que representam esta classe. Porém aqui as carreiras também apresentam estruturas baseadas em competências, mérito ou na avaliação de desempenho. No tocante à carreira, os próprios profissionais tendem a pensá-la de um ponto vista individualizado e subjetivo, já que estas geralmente apresentam a possibilidade de avanços, pautadas nas progressões verticais e horizontais (ABREU, 2008, P. 55)

Sem dúvidas a estruturação da carreira possui responsabilidade na qualidade presente na educação, assim como se refere Abreu:

A política de carreira é uma condição para a valorização do magistério e ao direito à educação, pois ao permitir a contrapartida salarial na formação continuada, e na elevação na titulação acadêmica dará o estímulo direto para essa formação docente, com isso elevando a qualidade do ensino no país, mas, importa mais que tudo, a consequente melhora conteudística e didática que chegará ao aluno, razão única da existência da escola. (ABREU, 2008, p.55)

A valorização da carreira, influência diretamente na qualidade da educação do nosso país, por este motivo é tão importante a luta e o estudo deste tema.

Metodologia da Pesquisa

Como objetivo geral da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” temos a análise da evolução da remuneração inicial e média dos professores da educação infantil no período de 1996 a 2011 no município de Curitiba, tendo por base os dados indiretos do INEP/MEC e dados diretor da administração municipal.

Como objetivos específicos temos: identificar mudanças ocorridas no piso salarial dos professores e educadores; analisar mudança na composição efetiva dos salários; analisar mudanças ocorridas no período em análise, nos planos de cargos e salários e mecanismos de valorização dos professores e educadores da educação infantil.

O grupo de pesquisa decidiu por trabalhar com os dados dos educadores pois estes possuem um plano de carreira próprio no município de Curitiba, que não poderia ser desconsiderado.

Este artigo é uma análise documental da legislação que instituiu a carreira de educadores.

Resultados e discussão

Os educadores não possuíam um plano de cargos, carreira e salários específico até 2002, estavam na mesma carreira que os demais funcionários do município pela Lei 7.670 de 1991, onde se enquadravam no Grupo ocupacional - Assistência e desenvolvimento social³/ carreira de auxiliar de creche.

O ingresso dava-se através de concurso de provas e títulos e a formação mínima exigida era o ensino fundamental completo. Para trabalhar 40 horas semanais, sem previsão de hora atividade. Existiam três tipos de progressão: progressão, que consistia na passagem de uma referência para a seguinte dentro da mesma classe; a promoção que consistia na passagem por meio de procedimento seletivo de uma classe para outra; e a ascensão que consistia na passagem, de carreira de determinado nível de escolaridade para o seguinte, sendo colocado no padrão e referência em que o vencimento fosse imediatamente superior aquele em que se encontrava. Todas baseadas em uma avaliação realizada semestralmente pela chefia imediata e o resultado implicava no avanço funcional, a avaliação tinha três etapas: pré-desempenho, desempenho e pós-desempenho. Sendo que as duas últimas dependiam da existência de vagas.

Em 2002, com a Lei 10.390 houve a criação da Carreira de Atendimento à Infância e à Adolescência. Nesta lei pela primeira vez o cargo destes profissionais recebeu a denominação de Educador Infantil. Esta lei modifica aspectos interessantes da lei anterior, como podemos observar no quadro 1, a formação mínima exigida passou a ser o ensino médio completo, para a progressão de carreira baseada na formação continuada ou procedimento de crescimento horizontal considerava-se o resultado do processo de avaliação de competências realizado no interstício, conforme a regulamentação da mesma lei.

Na progressão por merecimento ou, crescimento vertical seria possível a participação dos servidores ativos ocupantes da parte permanente nos cargos de Educador, nível I, que preenchessem as seguintes condições: cumprissem os deveres funcionais, tivessem um efetivo exercício das atribuições do cargo e estabilidade no mesmo, além de atingirem pontuação mínima no Formulário de Gestão Profissional, relativo ao último Crescimento Horizontal realizado. Este procedimento era composto das seguintes fases (de caráter eliminatório e/ou

3 Vinculados a Fundação de Ação social

classificatório): prova de títulos, cumprimento de pontuação mínima no formulário de avaliação de reconhecimento pessoal e profissional e exame médico-ocupacional. Considerando também que o mesmo crescimento estava sujeito a abertura de vagas e disponibilidade orçamentária.

A carreira não priorizava uma formação na área da educação, o que foi então modificado em 2006 com a Lei 12.083. Nesta a formação mínima exigida passa a ser nível médio na modalidade normal ou equivalente, assim como requerido pelo art. 62 da Lei Federal Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e no art. 13 da Deliberação 02 do Conselho Estadual de Educação do Paraná de 06 de junho de 2005. Como também podemos observar no quadro 1, o cargo passa a ser denominado apenas educador.

O crescimento horizontal será realizado a cada 2 anos, podem participar os educadores que tiverem estabilidade no cargo, não sofreram penalidade disciplinar resultante de processo administrativo no período, estiver em efetivo exercício das atribuições do cargo, apresentar documentação, não ter afastamento maior do que 45 dias. Através do resultado do processo de Avaliação de Competências, que será formulada considerando as especificidades das carreiras de Educador e terão seus conteúdos e instrumentos de valorização fixados em Decreto.

E a progressão por merecimento estrutura-se em 3 níveis sendo o primeiro magistério ou equivalente. A mudança entre os níveis será feita mediante processo de avaliação que consiste em pontuação obtida no último crescimento horizontal e apresentação de validação de: escolarização formal superior a exigida para o exercício do cargo; tempo de efetivo exercício no cargo; participação em conselhos; participação em bancas de concursos públicos realizadas pelo Município de Curitiba, participação em comissões oficiais; participação nas APFs; participação como docente em programa de capacitação pelo IMAP ou delegação daquele instituto; participação como docente em programa de capacitação com comprovação; trabalhos publicados; participação em cursos de aperfeiçoamento com carga horária superior a 120 horas. Os pesos de cada item serão definidos por decreto.

Quadro 1: Principais modificações na carreira de educador.

Lei/Ano	Formação mínima exigida	Nomenclatura do cargo	Progressão baseada na formação continuada	Outras formas de progressão
7670/1991	Ensino fundamental completo.	Grupo ocupacional - Assistência e desenvolvimento social (Vinculados a Fundação de Ação social) carreira de auxiliar de creche.	Não especificada no plano.	Promoção, progressão e ascensão, condicionadas aos resultados de avaliação de desempenho aferida semestralmente pela chefia imediata.
10.390/2002	Ensino médio completo.	Educador Infantil	Considerava-se o resultado do processo de avaliação de competências realizado no interstício, conforme a regulamentação da mesma lei.	Prova de títulos, atingir a pontuação mínima no formulário de avaliação de reconhecimento pessoal e profissional e exame médico-ocupacional.

12.083/2006	Ensino médio completo preferencialmente na modalidade normal.	Educador	Através do resultado do processo de Avaliação de Competências que será formulada considerando as especificidades das carreiras de Educador e terão seus conteúdos e instrumentos de valorização fixados em Decreto.	Preenchimento e validação de dez pré-requisitos estabelecidos pela lei.
-------------	---	----------	---	---

Fonte:CURITIBA 1991, 2002, 2006. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/publico>

No âmbito da legislação municipal temos também o Decreto nº 626 que Institui o Programa de Produtividade e Qualidade (PPQ), da Secretaria Municipal de Educação. Este é direcionado aos servidores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e está inserido na política de remuneração estratégica desenvolvida pela Secretaria Municipal de Recursos Humanos, visando o aperfeiçoamento da qualidade das ações desenvolvidas pelos servidores, pela equipe e pela organização, com foco nos resultados.

Segundo este decreto o objetivo do programa é

“aprimorar a qualidade do atendimento educativo, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças atendidas no programa de educação infantil. Incentivando continuamente a melhor organização do trabalho educativo. Reduzindo o absenteísmo, penalidades e processos administrativos. Desenvolvendo o espírito de equipe. Proporcionando maior integração entre pais no trabalho educativo realizado pelas unidades. Valorizando a participação da família nos processos de avaliação e incentivando os servidores à busca de uma postura profissional adequada”. (CURITIBA, Decreto n. 31/2004)

A avaliação de desempenho do Educador Infantil se dá por meio de 3 instrumentos: Um questionário para a comunidade. O decreto não especifica quem são os membros desta comunidade, mas subtende-se que são os pais e mães de alunos. Estes são questionados sobre o atendimento que recebem pelos servidores e o atendimento que seus filhos recebem e sobre o CEMEI em geral. Uma avaliação de atuação individual realizada pela chefia imediata através de critérios como: conhecimento do trabalho, desenvolvimento profissional, organização dos espaços físicos, assiduidade e pontualidade, ética, postura pessoal; relacionamento interpessoal com a criança, as famílias e a equipe; prevenção e intervenção com a segurança. E uma avaliação da unidade obtida pela soma dos resultados de todas as avaliações individuais, dividido pelo número de servidores avaliados na unidade.

Esta forma de avaliação dos educadores pode ser problematizada à luz do que SUPIOT nos apresentava quanto à incorporação dos princípios de mercado no âmbito do serviço público. Quando isto acontece o produto do trabalho do servidor que deveria ser, neste caso, o desenvolvimento da criança fica secundarizado por aspectos formais da rotina de trabalho expressas em pontos como pontualidade, assiduidade. Mesmo os elementos de avaliação da

comunidade e da chefia também podem colocar o educador numa relação de subordinação à chefia imediata ou aos membros da comunidade que desconsidera a especificidade do trabalho com as crianças.

CONCLUSÕES

O percurso realizado durante o desenvolvimento desta pesquisa apresentou um plano de carreira do educador visando à valorização deste profissional, para uma evidente melhora na qualidade da educação infantil no município de Curitiba. A qual perpassa em seu histórico a desqualificação educacional deste profissional e uma visão distorcida do real propósito da existência da educação infantil que é o desenvolvimento social e cognitivo da criança de zero a seis anos (atualmente com a nova lei de zero a cinco anos).

Junto a este plano de carreira há o programa de produtividade e qualidade desenvolvido pela secretaria municipal de educação de Curitiba, que possui uma avaliação subjetiva sobre a o trabalho desenvolvido pelo profissional docente. Considerando o ponto de vista da chefia imediata, através de um questionário que ao considerar apenas este ponto de vista pode prejudicar a avaliação do educador. Além das mesmas considerações adquiridos pelos outros profissionais que trabalham no Centro Municipal de Educação Infantil, o que leva esta avaliação a desconsiderar caráter o trabalho e o desenvolvimento individual do ponto de vista educacional.

A coexistência do plano e do programa indica certa contradição entre uma perspectiva de valorização profissional docente articulada ao direito à uma educação de qualidade e a perspectiva de gerenciamento de trabalho do educador baseada na lógica do mercado de trabalho em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, D.C. **Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba**: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério, Curitiba, 2008.
- CNTE, Conselho Nacional de Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2009.
- COSTA, S.L. **Políticas sociais e democratização**: o caso da educação informal da infância e adolescência na cidade de Curitiba, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- CURITIBA, Câmara Municipal de Curitiba. Decreto n. 31/2004. **Institui o programa de produtividade e qualidade para os servidores dos centros municipais de educação infantil**, de 12 de janeiro de 2004.
- CURITIBA, Câmara Municipal de Curitiba. Lei Ordinária n. 10.390/2002. **Cria as carreiras de atendimento à infância e adolescência e de atendimento social**, de 11 de abril de 2002.
- CURITIBA, Câmara Municipal de Curitiba. Lei Ordinária n. 11.000/2004. **Institui plano de carreira para os servidores integrantes dos grupos ocupacionais básico, médio e superior do município de Curitiba**, de 03 de junho de 2004.

CURITIBA, Câmara Municipal de Curitiba. Lei ordinária n. 12.83/2006. **Reestrutura as carreiras de educador, revoga a lei Nº 10.390, de 11 de abril de 2002**, de 19 de dezembro de 2006.

MORDUCHOWWICZ, A. **Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes**. PREAL/BRASIL, 2003.

SOCZEK, M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004)**, Curitiba, 2006.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; SOUZA, G. **Os professores da educação infantil no Brasil: perfil e demandas**, Curitiba, 2009.

SUPIOT, A. A crise no espírito do serviço público – tradução ARMANDO, M. L. C., 2008.