UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA PAULA SANTIAGO DO NASCIMENTO

VERSÃO CORRIGIDA

Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras:
análise dos planos e estatutos do magistério

São Paulo
2019

ANA PAULA SANTIAGO DO NASCIMENTO

Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras:
análise dos planos e estatutos do magistério

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e
Educação

Orientador: Prof. Dr. Rubens Barbosa de
Camargo

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

NN244c **NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do**
Carreira docente nas creches das redes públicas
das capitais brasileiras / Ana Paula Santiago do
NASCIMENTO; orientador Rubens Barbosa de CAMARGO. --
São Paulo, 2019.
373p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Plano de carreira. 2. Creches. 3. Valorização
docente. 4. Rede municipal. I. CAMARGO, Rubens
Barbosa de, orient. II. Título.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério.**
Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo

Instituição: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro

Instituição: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profª Drª Bianca Cristina Correa

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profª Drª Márcia Aparecida Jacomini

Instituição: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profª Drª Andréa Barbosa Gouveia

Instituição: Setor de Educação/Universidade Federal do Paraná

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), trabalhadores brasileiros, que assim como muitos, lutam diariamente por um país melhor.

Ao Cleber, pelo seu carinho, apoio e companheirismo ao longo da elaboração deste trabalho, sempre me ajudando a refletir sobre a carreira docente.

Aos bebês e crianças pequenas matriculados em creches em todo o Brasil: vocês são a motivação para continuar a luta por uma educação pública de qualidade em todas as etapas e níveis do ensino.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico nunca é construção de uma única pessoa; é fruto de um trabalho coletivo que se inicia muito antes dele se constituir como ideia. Com este não poderia ser diferente: ele só se materializa por conta da participação de diferentes atores durante os meus 18 anos de Feusp, e além dela.

Agradeço dessa forma à minha mãe, que sempre esteve ao meu lado e que, firme na crença de que as coisas serão melhores, segue acreditando na força do povo trabalhador, sempre “brava”, mas muito compreensiva. Entende e acredita na importância das atividades de pesquisa, mesmo com a consequente ausência em muitas ocasiões familiares; e ao meu pai, que se fez presença, em meus pensamentos e ações. Vocês me ensinaram a acreditar na democracia, na união entre os iguais (trabalhadores) e a lutar por um lugar melhor para todos conviverem.

Agradeço aos meus irmãos, Marcielle, Eduardo e Amanda, e a meu cunhado Eder, que estiveram a todo o momento prontos para ajudar no que fosse preciso. E, nestes últimos três anos... A meu querido Davi, que chegou para revigorar as energias, dando mais força para a luta por uma educação infantil de qualidade para todos os pequenos deste grande país. Davi, conviver com você é ter confirmações diárias de que criança tem de ter direitos, ser escutada e compreendida, deve ser acolhida, deixar de ser estrangeira neste mundo e, para tal, precisa de adultos dispostos e conscientes de seu papel (na vida e na escola).

Ao meu querido orientador e amigo, Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo, que sempre será o meu mestre, que me ensina a cada dia a importância da educação pública de qualidade; da militância política, principalmente, em nossos sindicatos; da pesquisa séria, mas não sisuda. Suas contribuições foram e continuarão sendo fundamentais para meu crescimento científico, intelectual e pessoal.

À Prof^a Dr^a Lisete Regina Gomes Arelaro, que, com sua força incansável e nunca perdendo o humor que lhe é característico, impede-nos de esmorecer e desistir de lutar diuturnamente por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade a todo o povo trabalhador desse nosso país.

À Prof^a Dr^a Márcia Aparecida Jacomini, permanentemente presente para conversas sobre a universidade em que trabalhamos, suas análises foram importantes para que eu pensasse o Núcleo de Educação Infantil e sua relação com

a universidade. Tive o prazer de sua presença nos últimos anos de pesquisa, contribuindo para nossas reflexões com sua inteligência, organização e generosidade, ensinando-nos a cada dia a sermos pesquisadoras.

À Prof^a Bianca Cristina Correa, que foi uma das minhas inspirações para trilhar discussões sobre a educação infantil. Ter você por perto nas reuniões do GT-07 da Anped é uma alegria e a certeza de um olhar amigo e consciente para se apoiar.

À Prof^a Andrea Barbosa Gouveia, que sempre esteve presente nas discussões sobre carreira, participante ativa no Pord, contribuindo para a formação coletiva do grupo.

Aos professores César Augusto Minto, Maria Aparecida Guedes Monção, Maria Angélica Pedra Minhoto, Deise Rosálio Silva e Carmen Sylvia Vidigal Moraes, por aceitarem o convite de serem suplentes participantes deste trabalho.

Agradeço a todos os amigos e amigas queridos que foram essenciais para a execução deste estudo, e que presentes ou ausentes torceram para sua conclusão. Obrigada pela companhia, pelas conversas, pela leitura e contribuição ao texto, pelas viagens formativas (nossa “van filosofia”), pela ajuda na coleta de dados e na construção de artigos, entre tantas ações que deram sustentação para a realização do trabalho. Abraço a todos: Rosi Vieira (desta vez sem “chás da meia-noite”, mas com palavras e sorrisos, mesmo que via *web*), Renata Medina, Raíssa Chappaz, Nilson Alves de Souza, Cesar Minto, Sonia Kruppa. Em especial a João, Neto, Ingrid, Caio, Eliano, Roberta, Maria Cristina, Vanusa e Lucineide, que fizeram a leitura da versão preliminar deste texto e me ajudaram a aperfeiçoá-lo.

E como esquecer de Tânia Quintal, Juliana Pito, Dilma Antunes, Thaise Vieira e Nádia Massagardi, companheiras de luta por reconhecimento de nossa carreira docente na instituição em que trabalhamos, agora com o apoio e garra de Luciana Alves, presente em ocasião do mestrado e agora, no finalzinho desse trabalho, sempre com uma leitura mais política da situação, concordando conosco, mas “colocando um pouquinho de açúcar” em nossas posições. Vamos seguindo sempre juntas mostrando que a educação infantil tem sim professoras bem formadas e conscientes de seu papel na construção de uma educação pública, gratuita, laica, não sexista, democrática e de qualidade social para todos.

A todos os pesquisadores do Pord, que nestes oito anos de pesquisa possibilitaram as reflexões que constam neste trabalho, muitas só possíveis por conta das discussões e resultados do trabalho de todos vocês.

Agradeço a todos os professores, sindicatos, funcionários de secretaria, participantes da Pord que contribuíram com informações de seus respectivos municípios respondendo meus *e-mails*: obrigada por acreditarem na importância da pesquisa para a construção de uma educação de qualidade: Luciana Ramos (Aracaju), Janaina Lopes Barbosa (Natal), Victória Lança (Curitiba), Karen Martins e Camila Mendes de Jesus (Florianópolis), Nidia Aparecida de Moura (Campo Grande), Rosenery Pimentel (Vitória), Iara Marques, Angelina Melo de Araújo Filha, Maria Ângela Pereira Soares e Nádia Santos da Silva (Maceió), Thiago dos Santos Molina (Salvador), Rose Assis (João Pessoa), Pelegrino Santos Vercosa (Rio Branco) e todos os outros que me forneceram os contatos dessas pessoas.

Um agradecimento especial a Cleber, meu companheiro permanente. Trilhar este caminho foi possível porque você estava ao meu lado, fazendo-o parecer mais tranquilo e razoável... Obrigada por entender minha ausência, por me apoiar, por ser o primeiro leitor do trabalho, por pegar na minha mão e me dar forças quando parecia não ser mais possível continuar. Te amo muito... E sei que não estarei sozinha, independentemente das minhas escolhas.

Agradeço, ainda, aos funcionários da Faculdade de Educação da USP, que estiveram a postos para solucionar qualquer questão que viesse a atrapalhar o bom andamento deste trabalho. Vocês são fundamentais e parte da minha trajetória. À Estela Carvalho, pela paciência e dedicação que teve ao corrigir este trabalho em meio a comemorações de final de ano. Agradeço também à Prof^a Lélia Silveira Melo Souza, do Centro de Estudos e Pesquisas em Ensino de Línguas da Feusp, que gentilmente corrigiu o *abstract* deste trabalho e à Wagner Silveira, funcionário do IBGE, que me auxiliou na coleta de dados populacionais.

À Faculdade de Educação, pela oportunidade de frequentar o curso de graduação, de pós-graduação, tanto no mestrado como no doutorado, e de participar de inúmeras pesquisas: sua existência é fundamental para a educação brasileira. E, por fim, ao povo paulista, que possibilita o funcionamento desta universidade por intermédio de seu árduo trabalho. É imprescindível para um país democrático e plural que a universidade se mantenha pública.

“A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com uma obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade.”

Paulo Freire

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério**. 2019. 371 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa são as carreiras docentes das professoras de creches das redes municipais das 27 capitais brasileiras. O objetivo foi analisar os planos de carreira e estatutos do Magistério em vigor em 2018 nessas localidades, com o propósito de conhecer as condições a que estavam submetidas as professoras que trabalham em creches, avaliando se teriam melhorado após a implementação de leis como o Fundeb e o Piso Salarial e se eram as mesmas para todas as profissionais da rede, independentemente da etapa em que trabalhassem. Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, cujas principais fontes são as leis que organizam as carreiras das professoras que trabalham em creches municipais nas capitais. Para discutir Estado, escola, professores e carreira docente foram utilizados como principais referências os estudos de Antônio Gramsci, Henry Giroux, Paulo Freire, Alessandra Arce, Vitor Paro e Adhemar Dutra Júnior, além de autores que realizaram estudos correlatos, selecionados por meio de pesquisa nos bancos de teses e dissertações da Capes e da USP, bem como autores de artigos publicados nos periódicos: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *Revista Brasileira de Educação*, *Educação & Sociedade*, *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação* e *Revista Criança*; e em anais de encontros importantes para a área: Rede Estrado, Anped e Fineduca. Para a análise dos trabalhos acadêmicos e das carreiras, utilizaram-se três categorias: formação e ingresso, condições de trabalho e remuneração. Para contribuir com essa reflexão, fez-se levantamento de dados estatísticos referentes à população (projeções do Censo Demográfico Populacional), à matrícula, à estrutura física das escolas, ao perfil das professoras para os anos de 2001 a 2017 (microdados do Censo Escolar) e, ainda, a despesas realizadas pelos municípios com creches em 2017 (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação). O cruzamento dessas informações possibilitou conhecer como as capitais vêm atendendo sua população de 0 a 3 anos de idade e como tratam suas profissionais nas categorias pesquisadas. Destaca-se que em todas as capitais as professoras estão incluídas na carreira docente; a formação vem aumentando no decorrer do período, as redes preveem licença para formação em nível de pós-graduação, porém é ínfimo o número de docentes com mestrado e doutorado; é grande o número de efetivos, mas em algumas redes é bem menor quando comparado com o das outras etapas. Percebem-se dificuldades para que as professoras cheguem ao final da carreira, como interstícios longos (amplitude) ou necessidade de titulação elevada. Uma das maiores diferenças entre as carreiras das professoras de creches e as das demais professoras das redes refere-se à carga horária de trabalho, sua composição e duração, sendo que em 2018 apenas nove capitais cumpriam a determinação de 1/3 para hora-atividade. Por fim, uma das grandes contribuições deste trabalho, ao publicizar a situação das professoras de bebês e de crianças pequenas nas capitais do país, é pautar as reflexões e os debates necessários sobre a valorização docente e sua influência para a construção de uma educação pública de qualidade para todas e todos.

Palavras-chave: Plano de carreira. Creches. Valorização docente. Rede municipal.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Career in daycare centers of public educational system in Brazilian capitals: analysis of the plans and teacher statutes**. 2019. 371p. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019

ABSTRACT

The goal of this research is to study the careers of daycare teachers in the educational system in 27 Brazilian capitals. Our aim was to analyze the career plans and teacher statutes in force in 2018 in those places, aiming to know the circumstances in which the teachers worked, assessing if they have improved after the implementation of laws such as Fundeb and the Wage Level and if they were the same professionals in the educational system, regardless of the year in which they worked. It is a documentary and bibliographical research, whose main sources are the laws that organize the teacher careers who work in municipal nurseries in the capitals. In order to discuss State, school, teachers and teaching career, the studies of Antônio Gramsci, Henry Giroux, Paulo Freire, Alessandra Arce, Vitor Paro and Adhemar Dutra Júnior were used as main references, as well as authors who carried out correlated studies, selected through research in the databases of thesis and dissertations kept by of Capes and USP, as well as authors of articles published in the journals: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *Revista Brasileira de Educação*, *Educação & Sociedade*, *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação* and *Revista Criança*; and in annals of important meetings for the area: Rede Estrado, Anped and Fineduca. For the analysis of the academic works and career, three categories were used: training and admittance, working conditions and compensation. In order to contribute to this reflection, statistical data on the population (Population Demographic Census projections), enrollment, physical structure of the schools, and the profile of the teachers during 2001 to 2017 (micro-data of the School Census) and also the expenses incurred by cities with day care centers in 2017 (Information System on Public Budgets in Education). The intersection of this information made it possible to know how the capitals have cater for their population from 0 to 3 years of age and how they treated their professionals in the categories researched. It is noteworthy that in all capitals teachers are included in the teaching career; teacher training has been increasing during the period, the educational system provides a leave for training in the postgraduate level, but the number of teachers with masters and doctorates is still minimal; the large number of regular teachers, but in some educational system is much smaller compared with other stages. Difficulties for teachers to reach the end of the career, such as long interstices (breadth) or need for high the academic degree are perceived. One of the biggest differences between the careers of day care teachers and those of the other teachers in the educational system refers to the working hours, its composition and duration, and in 2018 only nine capitals met the determination of 1/3 for hour-activity. Finally, one of the great contributions of this research, was to make it public the situation of teachers who work with toddlers and young children in the capitals in the country, moreover to guide the reflections and necessary debates about the teachers appreciation and their influence in the construction of a quality public education for all.

Keywords: Career plan. Day care. Teacher appreciation. Educational system.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – trabalhos defendidos entre 2000 e 2018	59
Quadro 2 – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP que tratam de aspectos da carreira docente.....	65
Quadro 3 – Trabalhos publicados na <i>RBPAE</i> entre 2000 e 2018 que tratam de temas relacionados a educação infantil e carreira docente	68
Quadro 4 – Trabalhos publicados na <i>RBE</i> entre 2000 e 2018 que tratam de temas relacionados a educação infantil e carreira docente	73
Quadro 5 – Trabalhos publicados na revista <i>Educação & Sociedade</i> entre 1997 e 2018 que tratam de temas relacionados a educação infantil e carreira docente	75
Quadro 6 – Trabalhos publicados na <i>Fineduca – Revista de Financiamento da Educação</i> entre 2011 e 2018 que tratam de temas relacionados à carreira docente	78
Quadro 7 – Seminários da Rede Estrado analisados neste trabalho	86
Quadro 8 – Trabalhos apresentados nos encontros internacionais da Rede Estrado que tratam de professoras de creche ou educação infantil relacionados com o tema plano de carreira.....	88
Quadro 9 – Trabalhos apresentados na Anped de 2000 a 2016 que se relacionam a carreira docente e creches.....	94
Quadro 10 – Trabalhos apresentados no Fineduca em 2016 e 2017 no eixo Planos, Carreira e Remuneração, que trataram das profissionais de creche ou de educação infantil	96
Quadro 11 – Datas e locais das reuniões	141
Quadro 12 – Leis utilizadas para a análise das carreiras docentes nas creches – capitais	220
Quadro 13 – Denominação dada pelos documentos às funções de docente e auxiliar e número de auxiliares – 2017 – capitais	222
Quadro 14 – Formação mínima exigida para o ingresso das professoras que trabalham em creches nas capitais do país	228
Quadro 15 – Jornada de trabalho e hora-atividade das professoras de creches vinculadas às redes públicas – 2016 – capitais	234

Quadro 16 – Amplitude da carreira das professoras de creche – em anos.....	238
Quadro 17 – Dispersão salarial das docentes nas creches das redes das capitais do país e do DF.....	241
Quadro 18 – Denominações e coeficientes – movimentação nas carreiras docentes em creches – 2018.....	245
Quadro 19 – Critérios para movimentação de professoras de creches na carreira – capitais	250
Quadro 20 – Licenças para formação de professoras de creche – capitais.....	253
Quadro 21 – Vantagens fixas e transitórias devidas a professoras das creches – redes municipais das capitais	263
Quadro 22 – Diferenças entre professoras de creche e demais docentes expressas nos planos de carreira e estatutos do magistério das capitais – 2018	267

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas de 0 a 3 anos segundo dependência administrativa nas capitais brasileiras – 2017.....	178
Gráfico 2 – Matrículas em creches de todas as redes nas capitais e Brasília/DF por período de duração – parcial e integral – 2017.....	184
Gráfico 3 – Distribuição dos professores em creches das redes municipais das capitais por grupo etário (contagem por pessoa) – 2017.....	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População de crianças de 0 a 3 anos e matrículas em creches – Brasil, 2001, 2007, 2015, 2017	174
Tabela 2 – Matrículas em creche por estado e Distrito Federal e nas capitais	175
Tabela 3 – Estimativa da porcentagem de atendimento em creche em 2017 nos estados e capitais em relação à estimativa de população na faixa etária em 2018.....	177
Tabela 4 – Total de matrículas (conjunto das redes) nas capitais brasileiras por idade – 2001, 2007, 2015, 2017	180
Tabela 5 – Número e diferença percentual de matrículas de crianças de 0 a 3 anos em creches nas redes de ensino das capitais, por dependência administrativa – 2001, 2007, 2015, 2017	181
Tabela 6 – Percentual de atendimento de crianças até 3 anos nas capitais, por faixa etária e por dependência administrativa – 2001, 2007, 2015, 2017	182
Tabela 7 – Percentuais de matrículas por período de atendimento em creches – rede municipal e Brasília/DF – capitais – 2017	186
Tabela 8 – Percentual de matrículas municipais em creches por tempo de permanência por região – 2017	187
Tabela 9 – Número e percentual de docentes por sexo atuantes em redes municipais na faixa etária de 0 a 3 anos, por região – 2017.....	188
Tabela 10 – Docentes em creches por tipo de vínculo, em porcentagem – capitais – 2017	194
Tabela 11 – Auxiliares em creches das redes municipais e distrital de Brasília/DF, em número de pessoas – 2007-2017	196
Tabela 12 – Matrículas, docentes, auxiliares e classes em creche – capitais – 2017	198
Tabela 13 – Relações entre matrículas, tempo de permanência das crianças nas creches e jornada de trabalho das professoras – capitais – 2017	201
Tabela 14 – Creches com parque infantil, sala de leitura/biblioteca e sala de professores – 2017	205
Tabela 15 – Gastos com creche, educação infantil e educação – despesas empenhadas – 2017 (valores nominais).....	208

Tabela 16 – Gastos com creche em relação ao total da função Educação e na subfunção Educação Infantil; gastos em EI - creche sobre o total de despesas com pessoal; peso da folha nos gastos em EI - creche – 2015 (%)	212
Tabela 17 – Quantidade e percentual de doutoras e mestres nas creches das redes das capitais – 2017	243
Tabela 18 – Vencimentos iniciais das docentes que trabalham nas creches relacionados com o salário mínimo, PSPN e atualização monetária – R\$.....	260
Tabela 19 – Capitais que apresentam as tabelas remuneratórias com valores de vencimentos-base mais gratificações.....	266

LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de desenvolvimento infantil
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEI	Centro de Educação Infantil
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
Clacso	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMAE	Centro Municipal de Atendimento Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EC	Emenda constitucional
EF	Ensino fundamental
EI	Educação infantil
EM	Ensino médio
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
Ipes	Instituições Públicas de Ensino Superior
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
ISS	Imposto Sobre Serviços
ITBI	Imposto de Transmissão de Bens Imóveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
Minedlac	Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
Orealc	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDI	Professor de desenvolvimento infantil
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Pord	Pesquisa Observatório da Remuneração Docente
PPE	Projeto Principal de Educação

Preal	Programa para Reforma Educacional na América Latina
Prelac	Projeto Regional para Educação da América Latina e do Caribe
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Promedlac	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
Rais	Relação Anual de Informações Sociais
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração Escolar
Rede Estrado	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
Scielo	Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (Scientific Electronic Library Online)
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Siope	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UE	União Europeia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
WEI	Indicadores Mundiais de Educação (World Education Indicators)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	41
2 PRODUÇÕES DA ÁREA SOBRE O TEMA: CARREIRA DOCENTE E CRECHES	57
2.1 Trabalhos sobre carreira docente	57
2.1.1 Bancos de teses e dissertações	58
2.1.1.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	58
2.1.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP	64
2.1.2 Publicações em periódicos de grande circulação nacional e internacional	67
2.1.2.1 Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	67
2.1.2.2 Revista Brasileira de Educação	72
2.1.2.3 Revista Educação & Sociedade	74
2.1.2.4 Fineduca – Revista de Financiamento da Educação	77
2.1.2.5 Revista Criança	84
2.1.3 Publicações em anais de encontros importantes para a área	85
2.1.3.1 Anais dos encontros da Rede Estrado	85
2.1.3.2 Anais dos encontros da Anped	93
2.1.3.3 Anais Fineduca	95
2.1.4 Considerações sobre as produções selecionadas	98
2.2 Trabalhos que discutem a carreira das professoras de creche	98
2.2.1 A formação inicial docente: a licenciatura em debate	99
2.2.2 A condição docente em debate	101
2.2.3 Vencimentos e remuneração: uma questão de valorização e atratividade docente	103
3 VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS	107
3.1 O papel da educação na construção de uma sociedade democrática ...	109
3.2 Profissionalização docente e a relação com a valorização	117
3.2.1 As professoras de creche no contexto atual: a identidade “distorcida” ...	122
4 CARREIRA E POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS	129
4.1 Documentos internacionais que tratam sobre carreira docente	131
4.1.1 Recomendações de reuniões de países da América Latina e Caribe	138
4.1.2 Alguns dados referentes à situação docente em países da OCDE e WEI ..	143
4.2 Documentos e publicações nacionais sobre a carreira e a valorização docente	152

4.2.1 Leis que tratam de valorização docente.....	152
4.2.2 Resoluções sobre carreira docente.....	157
4.3 Políticas que influenciam a valorização das profissionais da educação infantil.....	162
4.3.1 Políticas de formação docente pós-LDB/1996	163
4.3.2 Outros documentos que indicam a necessidade de valorização dos docentes.....	169
5 DADOS DE CONTEXTO: MATRÍCULAS, DOCENTES, CONDIÇÕES DE EXECUÇÃO DO TRABALHO E ORÇAMENTO	173
5.1 O atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade nas capitais do país.....	173
5.2 O perfil docente nas redes estudadas.....	188
5.2.1 Auxiliares de classe/turma/docente.....	195
5.3 Condições de execução do trabalho docente.....	198
5.4 Levantamento da situação financeira.....	206
6 PLANOS DE CARREIRA PARA AS DOCENTES DAS CRECHES NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: O QUE É POSSÍVEL DESCOBRIR PELA ANÁLISE DAS LEIS	217
6.1 Carreira docente nas creches públicas das capitais: situando a questão.....	219
6.1.1 Formação inicial e forma de ingresso na carreira docente.....	226
6.1.2 Condições de trabalho	232
6.1.2.1 Jornada de trabalho	232
6.1.2.2 Amplitude da carreira	237
6.1.2.3 Dispersão salarial dos docentes	240
6.1.2.4 Critérios para movimentação	250
6.1.2.5 Licenças para formação.....	253
6.1.3 Composição remuneratória.....	256
6.1.3.1 Vencimentos iniciais.....	259
6.1.3.2 Gratificações, adicionais e auxílios	262
6.1.4 Comparação com outras etapas da educação básica.....	267
6.2 Alguns pontos de destaque.....	270
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SITUAÇÃO PROFISSIONAL DAS DOCENTES RESPONSÁVEIS PELOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NAS CAPITAIS DO PAÍS	275
REFERÊNCIAS	287
ANEXO A – DOCUMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ	321
APÊNDICE A – QUADRO DE CAPITAIS QUE ESCLARECERAM DÚVIDAS POR E-MAIL	327

APÊNDICE B – QUADROS DOS ANAIS REDE ESTRADO, ANPED E FINEDUCA.....	329
APÊNDICE C – TABELAS COM DADOS UTILIZADOS NO TEXTO	339
APÊNDICE D – FICHAS COM AS DESCRIÇÕES DAS CAPITAIS – 2017	347

1 INTRODUÇÃO

O atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade em instituições coletivas de educação passou a ser considerado de oferta obrigatória na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), por meio dos artigos 7º e 208, nos quais se declara que é direito dos trabalhadores urbanos e rurais a assistência gratuita às crianças de até 5 anos em creches e pré-escolas, e dever do Estado garantir a educação infantil (EI)¹.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), a EI tornou-se a primeira etapa da educação básica e os municípios se responsabilizam em oferecê-la prioritariamente, em regime de colaboração com os estados, que também têm como atribuição o oferecimento do ensino fundamental (EF).

Um ponto importante desse marco legal foi a obrigatoriedade, a partir da publicação da LDB/1996, da vinculação das creches e pré-escolas que já existiam, ou que fossem criadas, às secretarias de Educação, no prazo máximo de três anos a partir da publicação da lei. Essa mudança significou a inclusão da EI na educação básica e de suas profissionais ao quadro do magistério.

As perspectivas de atendimento da EI passam pela sua expansão e melhoria na qualidade, que está diretamente relacionada com a valorização das profissionais que trabalham nessas instituições educacionais, no que se refere concretamente à carreira docente: formação, remuneração e condições de trabalho. Estas últimas compreendem jornada de trabalho, forma de contratação, existência de horas de atividades complementares, movimentação e amplitude da carreira.

Na melhoria da qualidade, incluem-se aspectos como quantidade de crianças por turma e os aspectos físicos dos prédios: existência de energia elétrica, água e esgoto públicos, banheiros infantis, parques e sala de professores, entre outros.

Nesta perspectiva, a CF/1988 previu, no seu artigo 206, inciso V², a valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo planos de carreira,

¹ “Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas. [...]”

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

² Esse artigo foi modificado pelas emendas constitucionais (EC) nºs 19 de 1998 e 53 de 2006, mantendo o princípio da valorização por meio dos planos de carreira. Atualmente, o inciso está da seguinte forma: “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei,

piso salarial e ingresso via concurso público. Outras leis posteriores à CF/1988 também declararam a intenção à valorização dos profissionais da Educação, sob o entendimento de que a valorização docente é primordial para se atingir uma educação de qualidade e, desta forma, garantir o direito constitucional à educação para todos.

Sendo a EI a primeira etapa da educação básica, e a creche o seu primeiro momento, as profissionais³ que atendem bebês e crianças pequenas devem, na forma da lei, ser valorizadas em suas funções. Porém, o que se percebe no cenário nacional é a profunda desvalorização dos professores e, principalmente, das professoras de creche, em diferentes aspectos.

A condição da professora de EI - creche mostrou-se relevante para uma investigação acadêmica a partir da apresentação dos resultados da pesquisa “Remuneração de professores da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas⁴”, coordenada pelo Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo de 2009 a 2013, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), e sua continuidade na pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)”, coordenada pelo Prof. Dr. Marcos Bassi, docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), encerrada em 2018 e que pesquisou os planos de carreira das redes estaduais e municipais de 12 estados brasileiros nos seguintes aspectos, entre outras questões importantes da carreira docente: a) carreira; b) composição salarial; c) progressão funcional; d) remuneração. As pesquisas revelaram que em pelo menos duas capitais – São

planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (redação dada pela EC nº 53, de 2006).

³ Como a imensa maioria dos profissionais que trabalham nas creches é do sexo feminino, optou-se por utilizar o substantivo no gênero feminino quando se referir ao conjunto de profissionais que atuam nas creches.

⁴ Essa pesquisa foi desenvolvida com o auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no âmbito do Edital nº 001/2008 – Observatório da Educação. Entre outros objetivos, a pesquisa visou a analisar a estrutura da remuneração e da carreira dos professores da educação básica brasileira em 12 estados – Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), Minas Gerais (MG), Pará (PA), Paraíba (PB), Paraná (PR), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN), Rio Grande do Sul (RS), Roraima (RR), Santa Catarina (SC) e São Paulo (SP) – e respectivas capitais, no período de 1996 a 2010.

Paulo/SP e Belo Horizonte/MG – a situação das profissionais da EI era mais precarizada em relação à dos profissionais do EF, considerando suas jornadas de trabalho com as crianças, o tempo destinado para estudos fora da sala de aula e seus salários. Pode-se afirmar que essas duas pesquisas, assim como a criação da Associação Nacional de Pesquisa em financiamento da Educação (FINEDUCA), constitui um marco na investigação sobre carreira docente no país, difundindo e propondo políticas sobre a valorização docente, remuneração e condições de trabalho em seus relatórios, artigos e eventos acadêmicos.

Outro documento que colocou a questão da profissional da EI em pauta foi o material produzido pelo grupo de trabalho (GT) instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação (MEC), intitulado “Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”. Analisando os insumos levantados pelo GT, que tinha como atribuição propor diretrizes e metodologias de avaliação com vistas a uma EI de qualidade, encontram-se na dimensão Recursos Humanos, como pontos a serem avaliados para a obtenção de qualidade nos serviços, destaques para: a) profissionais (docentes e não docentes) em número suficiente; b) formação, inicial e continuada, dessas profissionais; c) valorização das profissionais, com inclusão destas na carreira do Magistério e registro em carteira de trabalho das profissionais das escolas conveniadas ao poder público.

Paulatinamente, passou a se constituir como questão de pesquisa a maneira como os planos de carreira tratavam as profissionais que trabalham com bebês e crianças pequenas e como esse tratamento diferenciado, tal como em São Paulo/SP e Belo Horizonte/MG, tornariam a EI, principalmente na creche, frágil e desprestigiada em relação às outras etapas e modalidades de ensino.

Essa discussão pode estar refletindo o fato de a docência nas creches ainda não ser reconhecida socialmente como uma profissão que necessita de pessoal qualificado e, conseqüentemente, tal pessoal não precisa ser bem remunerado nem dispor, em sua jornada de trabalho, de tempo destinado para planejamento, estudo, preparação e avaliação das atividades propostas, entre outras exigências indiscutíveis quando se trata de professores das outras etapas da educação básica.

Assim, o presente trabalho pretende discutir como as professoras de bebês e crianças pequenas são tratadas nos planos de carreira e estatutos do magistério das

redes públicas das capitais do país, verificando se e o quanto sua condição de trabalho e remuneração difere da dos outros professores da mesma rede.

Decidiu-se estudar os planos e estatutos com a perspectiva de serem o reflexo da construção identitária dessas profissionais e, ao mesmo tempo, potencialmente indutores dessa construção, em uma relação dialética em permanente constituição.

É importante destacar aqui que essa construção identitária dos profissionais da Educação em todas as etapas e modalidades da educação básica tem relação direta com o papel da escola básica brasileira na construção de uma consciência de classe, no atual contexto da sociedade capitalista em que vivemos. Ao se reconhecerem como participantes da classe trabalhadora⁵, professores e professoras favorecem a ocorrência de discussões acerca do papel da escola básica como local privilegiado de construção de uma nova hegemonia da classe trabalhadora – única capaz de alterar os rumos da atual sociedade capitalista na busca de um novo bloco histórico⁶.

Com o novo quadro político-financeiro – Lei do PSPN, Fundeb, Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 –, faz-se necessário questionar os municípios das capitais, responsáveis por essa etapa da educação, segundo a CF/1988, sobre: a) se houve criação e ou modificação/adequação dos planos de carreira após Fundeb/Lei do PSPN; b) como ficou a situação das docentes de creche após as novas legislações, no que se refere à formação e à jornada de trabalho; c) se foi possível aumentar e qualificar o atendimento de bebês e crianças pequenas em suas redes. Todas estas questões vinculam-se à discussão central de recursos financeiros destinados a essa etapa da educação.

⁵ Segundo Ricardo Antunes e Geovanni Alves (2004, p. 342), deve-se compreender classe trabalhadora como “a classe-que-vive-do-trabalho [... e para a compreensão dessa nova forma] é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário”.

⁶ Utilizaremos neste trabalho a concepção de Gramsci sobre bloco histórico, entendida como a interação recíproca entre a estrutura e a superestrutura, formando, assim, um bloco. A estrutura é entendida como o domínio do econômico e a superestrutura, como o domínio do político. A superestrutura é formada pela sociedade política e pela sociedade civil. “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI apud PARO, 2010, p. 132).

Com esse quadro, e entendendo que as condições de trabalho das docentes têm papel fundamental para a consolidação de uma EI de qualidade, propôs-se nesta pesquisa analisar as redes municipais das 26 capitais brasileiras e a de Brasília, no Distrito Federal (DF), investigando em seus planos de carreira quais as condições das profissionais da EI - creche.

Como aprofundamento dessa dimensão, pensou-se em colher dados sobre alguns pontos que revelassem as condições do ambiente em que tais professoras trabalham e, nessa perspectiva, o número de crianças por adulto e a jornada diária de trabalho dessas profissionais.

Embora de difícil análise, outra questão que se problematizou diz respeito à dificuldade das docentes que trabalham com crianças pequenas em se reconhecerem e serem reconhecidas socialmente como profissionais. Um primeiro indicador considerado refere-se à formação exigida para o trabalho com essas crianças e a visão social desse trabalho. O que costumamos comumente encontrar é a fala segundo a qual, para ser professora de crianças, seria necessário apenas “jeito” e “gosto” por isso. Apesar de reconhecermos socialmente que essa questão tem mudado no decorrer dos últimos anos, ainda é recorrente a ideia de que as escolas de EI, principalmente as creches, servem quase que exclusivamente às mães trabalhadoras que necessitam de um espaço para deixar seus filhos em segurança enquanto trabalham, e que nesses espaços as crianças são apenas cuidadas.

Diante desse quadro, a presente pesquisa teve como hipótese inicial que as políticas de valorização do magistério (Fundeb e Lei do PSPN) vinham de alguma forma impactando as configurações das redes municipais de ensino, porém não de forma suficiente para garantir às profissionais das creches uma carreira docente compatível com as responsabilidades que possuem, não conseguindo, por vezes, igualá-las à condição dos profissionais de EF (ainda que esta também não seja a ideal), dificultando ainda mais a construção de uma educação básica de qualidade que sirva aos interesses da classe trabalhadora.

Há fatores que podem incidir sobre essa questão: a) a opção política dos governos municipais em atender de forma precária a esta etapa do ensino, o que se reflete no tratamento dado a tais profissionais, na não legitimidade destas na categoria profissional, assim como nas alternativas de atendimento que se multiplicam no país, como convênios com instituições privadas, creches domiciliares,

bolsa-creche etc.; b) o reconhecimento social dessa etapa da educação mais como assistência às famílias do que como direito das crianças; c) as dificuldades financeiras enfrentadas pelos municípios em criar e manter suas redes de creche; e, principalmente, d) a perspectiva adotada pela classe dirigente do país de manter o *status quo*, investindo apenas no que lhe é útil e necessário.

Desta forma, são necessários estudos sobre a configuração da carreira docente das professoras que atuam na creche, no que se refere a salários recebidos, formação inicial e possibilidade de formação continuada, jornada de trabalho e sua composição e número de alunos por turma nas capitais brasileiras.

Inicialmente, uma verificação sobre como a academia vem tratando o assunto pode contribuir com o debate aqui estabelecido. Para tal, o presente estudo apresenta, no próximo capítulo, um levantamento das produções acadêmicas nos bancos de teses e dissertações, nos periódicos de grande circulação da área da Educação e nos anais de alguns encontros nacionais e internacionais de associações de pesquisa e redes de pesquisadores, a partir dos anos 2000⁷, que trataram sobre carreira docente, especialmente das profissionais de creche.

No terceiro capítulo, aborda-se a valorização das profissionais da EI e sua importância para a qualidade e garantia ao direito à educação de bebês e crianças pequenas, relacionando-as com a construção identitária dessas profissionais, a fim de se pensar o papel da EI na construção de uma sociedade democrática.

No quarto capítulo, discutem-se as políticas de valorização do magistério e carreira docente utilizando as reflexões de alguns autores da área da Educação, de documentos de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e da legislação nacional, com destaque para as profissionais que atuam na EI, assim como políticas ou propostas de ação que surgiram a partir dos anos 2000 e que atingiram diretamente o papel da docência e a concepção da creche como um espaço escolar.

O percurso da EI no âmbito da creche no Brasil é contextualizado no quinto capítulo. Optou-se por fazer uma sondagem dos dados de matrículas das crianças de 0 a 3 anos de idade das capitais brasileiras de 2001 a 2017, assim como dos

⁷ Foi escolhido o ano 2000 como início das buscas por se considerar que esse foi o marco da passagem das creches para a Educação, seguindo os prazos estipulados pela LDB/1996.

turnos em que estas permanecem em suas escolas; um levantamento das condições de atendimento dos estabelecimentos escolares com foco nos aspectos: existência de parques infantis e salas de leitura/bibliotecas para as crianças e de sala de professores para planejamento e reuniões. O capítulo traz, ainda, dados das docentes que trabalham nas redes municipais em estudo, como formação, idade, sexo, vínculo institucional e cargo (docente ou auxiliar).

No sexto capítulo, investigam-se as carreiras docentes das professoras de creche das 26 capitais do país e do Distrito Federal; apresentam-se os planos de carreira, organizados em três categorias: 1) formação exigida e forma de ingresso na carreira, 2) condição de trabalho, que envolve jornada de trabalho, amplitude na carreira, dispersão salarial, critérios para a movimentação e licenças para formação e 3) composição remuneratória: vencimento inicial e gratificações, adicionais e auxílios; além de assinalar as diferenças em relação às demais etapas e modalidades da educação básica.

Ao final, a partir do estudo empreendido e em diálogo com as reflexões apresentadas durante o texto, algumas considerações sobre as carreiras das professoras de creche nas redes públicas brasileiras e possibilidades de avanços na temática.

Metodologia e fontes de dados

A presente pesquisa sobre as carreiras docentes das professoras de creches públicas das capitais do país, incluindo Brasília/DF, deu-se por meio de algumas escolhas metodológicas que se considera importante explicitar.

Optou-se por estudar as carreiras das professoras das creches após a constatação, pela Pesquisa Observatório da Remuneração Docente⁸ (Pord), de que

⁸ A Pord reúne “[...] informações, resultados, produtos e estudos acadêmicos das pesquisas ‘Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas’ e ‘Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN’. [...] As pesquisas foram concebidas para investigar os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) na estrutura de remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica em 12 estados brasileiros e suas capitais [...]”. Disponível em: <<http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

em algumas redes públicas as condições dessas profissionais eram diferentes das de outros professores da rede.

Como indicam algumas pesquisas (CARREIRA; PINTO, 2007; FARENZENA, 2005; PINTO, 2006), a EI é uma etapa da educação básica – sob responsabilidade prioritária dos municípios, segundo a CF/1988 – que possui um custo-aluno elevado em comparação com as outras etapas e modalidades da educação básica, por conta de algumas especificidades próprias da natureza de seu trabalho, tais como o tempo de permanência das crianças, por vezes em período integral, e o cuidado dispensado a elas nessa fase escolar, que implica uma relação adultos/crianças diferenciada. Somam-se a essas pesquisas estudos que apontaram para uma relação entre a falta de investimentos financeiros e as dificuldades para o atendimento de qualidade nos serviços públicos prestados na educação infantil (NASCIMENTO, 2005, 2012).

Nesse contexto, decidiu-se realizar a pesquisa nos municípios, já que são estes entes que atendem as crianças de 0 a 3 anos de idade em creches no país (sendo o atendimento nas redes estaduais e federal praticamente nulo em termos percentuais) e, entre eles, nas capitais, visto que pesquisas indicam que são esses os municípios que possuem as maiores quantidades de matrículas nessa faixa etária e os com maiores possibilidades de acesso aos dados sobre as carreiras docentes. Para tal, realizaram-se: a) pesquisa bibliográfica e documental (com o envio de *e-mails* aos agentes públicos das localidades para confirmação de dados); e b) levantamento de dados estatísticos educacionais, populacionais e financeiros. Utilizou-se como referencial teórico para a metodologia os estudos de Laurence Bardin (2009) e Menga Lüdke e Marli André (1986).

Pesquisa bibliográfica e documental

Para a elaboração do terceiro capítulo, estudaram-se produções acerca da profissionalização do trabalho docente e da construção da identidade desse profissional, assim como sobre o papel do Estado, da educação e da escola como espaços privilegiados de construção de mudanças sociais; tais discussões foram elaboradas partindo da leitura de Rosemary Dore (2006), Antonio Gramsci (2000), Guido Liguori (2007), Luciano Linhares, Peri Mesquida e Laertes Souza (2007), Vitor Paro (2010) e Hugues Portelli (1977), entre outros. A pesquisa apoiou-se nos

estudos de Henry Giroux (1997) e de Gramsci (2001) para a definição do professor como intelectual orgânico, com potencial transformador.

Utilizaram-se os trabalhos de Íria Brzezinski (2002) sobre profissão docente, de Álvaro Hypolito (1991) para estabelecer a relação entre a profissão docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, e de Marguerite Altet (2016) e Vera Brito (2009) para exemplificar alguns dos elementos que constituem e influenciam o debate sobre a profissionalização, além dos estudos de Maurice Tardif e Claude Lessard (2013) sobre formação e condições de trabalho.

Nas questões relacionadas a valorização do trabalho docente e política de atratividade, utilizaram-se como referências Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) e Luciana Leme (2012), assim como documentos da Unesco (2004) e da Fundação Carlos Chagas (2009). Para situar as pesquisas e tendências acerca da EI, recorreu-se a autores como Alessandra Arce (2001), Paulo Freire (2016) e Isabel Silva (2009).

Para a elaboração do quarto e sexto capítulos, além do trabalho bibliográfico sobre o tema foi realizado levantamento de documentos e leis que trataram da valorização docente no Brasil: CF/1988, LDB/1996, pareceres e deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), planos de carreira e estatutos das capitais do país, bem como recomendações de órgãos internacionais como Unesco e Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Leis, pareceres e deliberações foram encontrados na internet, por meio de buscas em *sites* oficiais do governo (MEC e Planalto) e do *Diário Oficial da União*. Para o levantamento dos planos de carreira e estatutos das capitais do país e do Distrito Federal⁹ foi utilizado inicialmente o levantamento realizado durante a pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN”¹⁰ e, posteriormente, visando à atualização deste,

⁹ Foram analisados os planos de carreira dos profissionais do magistério de todas as capitais (que os possuíam) e os estatutos do magistério nas capitais que não tinham plano. Em alguns municípios em que não foram encontradas leis específicas da educação, analisaram-se os estatutos e planos de carreira dos funcionários públicos, onde constavam informações sobre as carreiras dos professores.

¹⁰ Esse levantamento foi realizado pelos pesquisadores Ana Paula Santiago do Nascimento, João Batista Silva dos Santos, José Quibao Neto, Laura Dexheimer Trein e Pelegrino Santos Verçosa, sob a orientação do Prof. Dr. I Juca Pirama Camargo Gil, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

pesquisaram-se *sites* das prefeituras, das câmaras de vereadores, dos sindicatos de servidores municipais e dos diários oficiais dos municípios. Após a análise da legislação encontrada, as dúvidas que surgiram foram sanadas em parte, por *e-mail*, com as secretarias de Educação, dirigentes sindicais, pesquisadores vinculados às universidades instaladas nos municípios estudados, vereadores ou, ainda, com professores dessas localidades que disponibilizaram leis complementares, portarias e editais de concursos para o melhor entendimento do funcionamento das redes e, principalmente, das creches públicas¹¹.

Foi realizado um levantamento bibliográfico em bancos de dados de teses e dissertações, periódicos de destaques na área e anais de eventos importantes relacionados à temática, acerca das produções da área publicadas entre 2000 e 2018 sobre o tema estudado. Após as buscas¹², foram organizados quadros-síntese com os trabalhos e destacados em cada quadro os que tratavam de aspectos das carreiras das professoras de creche ou EI, sem especificação se creche ou pré-escola.

Para a pesquisa das teses e dissertações, foram selecionados os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Universidade de São Paulo (USP). Para a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram utilizadas as palavras-chave “plano de carreira” e “creche”, separadamente, em programas de pós-graduação vinculados à Educação; para a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, as palavras-chave “creche”, “remuneração”, “plano de carreira”, “salário” e “condição docente”, sempre no título e em trabalhos da área de Educação.

Outras importantes fontes pesquisadas foram os periódicos nacionais: *Revista Brasileira de Educação* (RBE), publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE), publicada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); *Revista Criança*, publicada pelo Ministério da Educação (MEC); *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*,

¹¹ Um quadro com as capitais que responderam às dúvidas levantadas pela autora consta no Apêndice A, ao final deste trabalho.

¹² Para a realização das buscas foram selecionadas as palavras: ‘Plano de Carreira’ e ‘Creche’ como palavras principais. Desta forma, em todas as bases essas palavras foram utilizadas, porém quando essas palavras se demonstravam insuficientes, foram acrescentadas outras palavras-chave no intuito de se ter uma maior abrangência de produções.

publicada pela Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e hospedada no *site* da UFRGS, no qual a busca foi realizada; e *Educação & Sociedade*, publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), vinculado à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A busca realizada nas revistas *RBPAE*, *RBE* e *Educação & Sociedade* foi realizada no *site* da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Utilizaram-se as palavras-chave: “educação infantil”, “creche”, “carreira”, “remuneração”, “condição de trabalho”, “plano de carreira”, “trabalho docente”, “formação docente”, “salário” e “vencimentos”. Para a análise das publicações na *Revista Criança*, leram-se os títulos dos volumes disponíveis na biblioteca da Feusp e no *site* do MEC.

Fez-se, também, uma busca nos anais dos encontros da Rede Estrado, da Anped e da Fineduca. Nos anais da Rede Estrado inicialmente leram-se os títulos e, quando estes indicavam que o trabalho poderia tratar sobre o assunto desta pesquisa, foram lidos os resumos. A busca foi feita em cinco encontros internacionais (VI, VII, VIII, IX e X Seminários da Rede Estrado) e nos encontros nacionais de 2006 a 2014. Para a análise dos trabalhos apresentados no VIII Encontro Brasileiro da Rede Estrado, realizou-se pesquisa no *site* dos anais do encontro, com as palavras-chave: “creche”, “educação infantil”, “plano de carreira”, “remuneração” e “salário”.

Nos anais da Anped foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos disponíveis no *site* desde 2000. Primeiramente fez-se a busca em todos os GTs e logo se constatou que só havia trabalhos relacionados ao tema nos GTs 2 – História da Educação, 5 – Estado e Política Educacional, 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e 9 – Trabalho e Educação. Desta forma, a busca se concentrou nesses quatro GTs.

Já para a busca nos anais da Fineduca, disponíveis no *site* (2016 e 2017), efetuou-se a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos vinculados ao Eixo 2 – Planos, Carreira e Remuneração. Todos os textos que tinham alguma relação com a temática deste estudo foram lidos e destacados.

Levantamento de dados estatísticos educacionais, populacionais e financeiros

Para a elaboração do quinto capítulo, empreendeu-se um levantamento de dados de pesquisa educacionais, demográficos e orçamentários disponibilizados por órgãos oficiais brasileiros no que se refere à educação de crianças de 0 a 3 anos de idade, ou que têm influência sobre ela.

Na análise dos dados educacionais – a saber: matrículas por idade e por modalidade de ensino; número de turmas e estabelecimentos; quantidade e formação de docentes e auxiliares; tipo de vínculo, sexo e idade das docentes; existência de sala de professores, salas de leitura/bibliotecas e parques infantis –, foram empregados os dados dos censos escolares de 2001, 2007, 2015 e 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2002, 2008, 2016, 2018b, 2018c). Tais informações foram retiradas dos microdados dos censos em questão, coletados e organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e disponibilizados em seu *site*¹³. Esses anos foram escolhidos como referência para a construção da série histórica, de acordo com os seguintes critérios: a) inexistência de dados para creche antes de 2001 nos censos escolares; b) 2007¹⁴ é o primeiro ano de vigência do Fundeb, por isso foi escolhido como possível ano de mudança de tendência; c) 2015 e 2017 eram os últimos anos disponíveis no *site* do Inep quando da elaboração do relatório de qualificação e antes da conclusão deste trabalho. Os dados possibilitam elaborar/traçar um panorama de como se encontram as redes, em especial as redes municipais das capitais.

Para a extração do número de matrículas de crianças em idade de frequentar a creche, optou-se por analisar os dados de matrículas por idade com a data corte do Censo Escolar de cada ano¹⁵; desta forma, foi possível saber quantas crianças

¹³ Para a extração dos dados foi utilizado o *software* Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS).

¹⁴ Também nesse ano ocorreu uma mudança na metodologia de coleta de dados pelo Inep, o que dificulta algumas análises de séries históricas com dados anteriores a esse ano.

¹⁵ Essa informação é importante, pois se analisou a matrícula líquida e não a potencialidade das redes em atender a esse público (matrícula bruta). Um exemplo de como esta questão influencia nas discussões é levantar tais dados para o Brasil. Em 2015, as matrículas em creches eram de 3.049.072, ao passo que as matrículas de crianças até 3 anos de idade eram 3.115.633 (2.850.249 em creches e 265.384 em pré-escola), uma diferença de 66.561 matrículas.

na faixa etária estavam sendo atendidas nas capitais¹⁶, independentemente do estabelecimento educacional – creche, pré-escola ou outros – de matrícula da criança.

Já para obtenção do número de matrículas de crianças em instituições que possuíam algum tipo de convênio com as redes municipais, foram extraídas matrículas das escolas que declararam ao Censo Escolar que possuíam convênio apenas com essa rede, e, no caso de Brasília/DF, com a rede distrital¹⁷. Estabelecimentos que declararam possuir convênio com ambas as redes – municipal e estadual – foram contabilizados nas matrículas em escolas privadas. Esta definição se deu pela impossibilidade de descobrir quais seriam esses convênios e qual a participação dos municípios neles.

Ainda sobre as matrículas das crianças de 0 a 3 anos de idade, obteve-se a informação da duração da permanência dessas crianças nas instituições. Essa informação é apresentada em forma de minutos de permanência das crianças na instituição. A análise permitiu perceber alguns dados estranhos e claramente equivocados, com informações de crianças que permaneciam por menos de 60 minutos ou por mais de 12 horas. Porém, decidiu-se utilizá-los, mesmo com ressalvas, pois possibilitam pensar a necessidade de professoras e/ou adultos para o atendimento dessas crianças.

Para definir se as crianças permanecem por período parcial ou integral, utilizou-se a organização expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que estipula a permanência de sete horas como limite entre o parcial e o integral – sete horas ou menos é reconhecido como parcial e mais de sete horas, como integral. Os dados foram relacionados com os extraídos dos planos de carreira sobre jornadas de trabalho das docentes para se pensar a permanência das crianças com a presença ou não de docentes.

¹⁶ Essa opção se deu por conta da existência de crianças de 0 a 3 anos de idade matriculadas em estabelecimentos que não a creche. Os dados de matrículas em creche revelam a quantidade de vagas que os municípios têm nos estabelecimentos que atendem crianças na faixa etária de creche, porém não indicam se essas vagas estão ocupadas apenas por crianças nessa faixa etária. Nesses estabelecimentos pode haver crianças com mais de 3 anos de idade, o que faria com que os dados fossem interpretados erroneamente. Pode acontecer também, como em São Paulo/SP, de existir crianças de idade de creche – 0 a 3 anos de idade – frequentando estabelecimentos que atendem, a princípio, crianças de 4 e 5 anos de idade – pré-escolas. Desta forma, se a coleta fosse de crianças em creche, essas crianças não seriam contabilizadas.

¹⁷ Nos dados coletados do Inep aparecem como rede estadual.

No que se refere ao número de estabelecimentos, foram considerados apenas os que declararam estar em funcionamento e atender a creche. A existência de parques infantis, salas de leitura/bibliotecas e sala de professores também foi computada pelos dados desses estabelecimentos. Não é possível saber se esses espaços são utilizados e se são adequados ao uso, visto que a única informação coletada pelo Censo Escolar é se eles existem. Embora não seja determinante, a existência desses pode indicar uma intenção da rede de preparar o ambiente físico para melhor possibilitar o exercício do direito das crianças em brincar e das professoras em estudar, planejar, se reunir.

Sobre as docentes e auxiliares, coletaram-se dados acerca de quantidade, sexo, idade e formação. Sobre a formação, o Censo Escolar discrimina em: ensino médio (EM), EM modalidade Normal, superior, especialização, mestrado, doutorado ou curso específico em creche¹⁸.

Para os anos de 2015 e 2017, foi possível extrair o tipo de vínculo institucional dessas profissionais, se eram concursadas/efetivas/estáveis, contrato temporário, contrato terceirizado ou contrato pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Coletaram-se também dados sobre população de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade nas capitais e em Brasília/DF para o período em análise (2001 a 2017), extraídos do censo populacional realizado, organizado e disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Houve dificuldade na obtenção dos dados necessários para a análise, visto que os censos populacionais são realizados com periodicidade de dez anos e, portanto, os dados mais recentes referiam-se a 2010. O IBGE realiza alguns estudos populacionais nos intervalos dos censos e também disponibiliza algumas projeções¹⁹ populacionais que contam com dados ano a ano; porém, disponibilizam os dados de quantidade da população agregados por faixa etária, que não corresponde à faixa etária das creches.

¹⁸ Nos Censos Escolares de 2007 e 2015 há indicações do que se está contabilizando como curso específico em creche: "Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para creche (0 a 3 anos)" (Anexo I – Microdados Censo Escolar 2015). Para o ano de 2001 essa informação não foi encontrada, desta forma tem-se o dado de docentes com curso específico, mas não se pode afirmar que sejam os mesmos critérios dos dados de 2007 e 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

¹⁹ Essas projeções não desagregam os dados de população por idade para as capitais, apenas dados do Brasil. Também existem algumas projeções por meio de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), entretanto os dados sobre população são disponibilizados agregados por faixa etária.

Na tentativa de obter dados mais precisos, entrou-se em contato com o IBGE por *e-mail*, contudo só foi possível obter dados sobre a população de 0 a 3 anos de idade nas capitais para o ano de 2010²⁰. Deste modo, foram feitas aproximações desses valores com cálculos matemáticos utilizando as porcentagens de crianças por idade para cada estado e subtraindo essa porcentagem dos dados coletados sobre população na faixa etária de 0 a 4 anos.

Outro elemento colhido para este trabalho diz respeito às despesas pagas pelas capitais²¹ no ano de 2017, segundo a função²² “Educação”, a subfunção²³ “Educação infantil – creche” e a natureza da despesa²⁴ “despesas com pessoal”. Tais informações foram retiradas do Quadro de Resumo das Despesas do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁵. Nesse quadro, foram retiradas as informações de gastos com EI - creche, com EI - creche e pré-escola e com a Educação, para que fosse possível visualizar quais os percentuais de gastos foram realizados pelas capitais com a creche dentro de suas possibilidades orçamentárias. Foram coletadas também despesas com pessoal, onde se incluem os gastos com os professores e com outros funcionários da Educação, tanto na função “Educação” como na subfunção “Educação infantil” e “Educação infantil - creche”.

Após os levantamentos e análises, é possível perceber a EI - creche e suas profissionais no cenário atual da garantia do direito à educação básica pública. Essas profissionais precisam ser valorizadas e devem tomar para si a responsabilidade pela construção do conhecimento específico de sua profissão

²⁰ Dados retirados das Tabelas 1549 e 1378 do Sistema IBGE de Recuperação Automática. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/1549#resultado>> e <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/1378#resultado>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

²¹ Na contabilidade pública, existem leis que classificam as despesas e receitas para melhor organização, elaboração e execução do orçamento. Essa classificação possibilita a transparência na utilização dos recursos públicos. As despesas são classificadas em: institucional, funcional programática e natureza ou classificação econômica. Neste trabalho, analisou-se a classificação funcional programática, que possui: função, subfunção, programa e projeto ou atividade. A análise limitou-se à função “educação” e à subfunção “educação infantil – creche”. Para aprofundamento dessa discussão, ver: POLO (2001).

²² Função, segundo José Carlos Polo (2001, p. 317), é o “maior nível de agregação das diversas áreas de despesa que competem ao setor público”.

²³ De acordo com Polo (2001, p. 317), subfunção é “uma partição da função, visando agregar determinado subconjunto de despesa do setor público”.

²⁴ Natureza da despesa “compreende a agregação de vários elementos de despesa que apresentam as mesmas características quanto ao objeto de gasto” (POLO, 2001, p. 318).

²⁵ Os dados foram retirados do site: <https://www.fnnde.gov.br/siope/relatorioQuadroResumoDespesasMuni.do?acao=pesquisar&pag=resultado&ano=2015&periodo=1&cod_uf=35&municipios=355030&ordenar=4>

nessa etapa da educação básica, impulsionando a luta por uma EI de qualidade para todos.

2 PRODUÇÕES DA ÁREA SOBRE O TEMA: CARREIRA DOCENTE E CRECHES

Este capítulo apresenta o que a academia vem produzindo a respeito dessa importante etapa da educação básica e de suas profissionais. As reflexões aqui realizadas têm potencial para revelar a realidade e para contribuir com importantes discussões que impulsionam conquistas, tanto educacionais como políticas, possibilitando o avanço da área e da prática diária com bebês e crianças pequenas.

Para tanto, realizou-se um levantamento dos trabalhos de mestrado e doutorado produzidos nos programas de pós-graduação em educação existentes no país, com destaque especial para os da USP, assim como dos trabalhos enviados às revistas de grande expressão na área educacional em geral e, em particular, em financiamento da Educação, e nos eventos importantes que a área realiza, entendendo que são esses os espaços de troca e consolidação de pesquisas. Os trabalhos publicizados nos importantes meios acadêmicos aqui selecionados servirão de base para as discussões que se apresentam nos próximos capítulos.

Foram selecionados dois bancos de dados de teses e dissertações: Capes e USP; cinco revistas: *RBPAE*, *RBE*, *Educação & Sociedade*, *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação* e *Revista Criança*; e anais de três eventos: Redestrado, Anped e Fineduca. Com essa seleção, puderam-se verificar os trabalhos que discutem carreira docente e, destes, os que têm como foco as professoras de creche, responsáveis pelos bebês e crianças pequenas.

A seguir, faz-se uma breve explanação de como foram feitas as buscas e o que foi encontrado sobre carreira, separado por fontes pesquisadas; depois, discutem-se as produções que de alguma maneira abordaram as professoras de creche.

2.1 Trabalhos sobre carreira docente

A pesquisa nos citados bancos de dados possibilitou analisar a produção de trabalhos sobre carreira docente nos últimos 19 anos (2000-2018), quais os pesquisadores que se debruçaram sobre o assunto e como essas produções permitem a construção de alguns consensos teóricos. As discussões sobre carreira estão classificadas em: formação para o ingresso; condições de trabalho, com alguns destaques para jornada, amplitude e movimentação na carreira;

remuneração, salário, vencimentos, bônus ou outros tipos de vantagens pecuniárias; além de artigos que catalogaram e analisaram trabalhos publicados ou legislação²⁶.

Como já relatado, cada banco de dados possibilitou uma forma de busca; sendo assim, para cada fonte apresentada explicita-se a forma de busca correspondente.

2.1.1 Bancos de teses e dissertações

Para a análise dos trabalhos desenvolvidos na área da Educação sobre plano de carreira nas creches no país, a busca se concentrou no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, banco oficial de trabalhos da pós-graduação e que reúne informações consolidadas de trabalhos acadêmicos de todos os programas de pós-graduação do sistema nacional. Em seu catálogo, a Capes conta com registros de trabalhos dos anos 1980, sendo que a partir de 2013 disponibiliza o resumo do trabalho e, por vezes, o próprio trabalho para *download*.

Realizou-se também a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Apesar de estar incorporado ao da Capes, foi possível encontrar nesse banco os trabalhos anteriores a 2013 e alguns que não haviam sido localizados no portal da Capes. Essa diferença se dá pela forma de busca diferenciada dos dois *sites*.

2.1.1.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir das palavras-chave “plano de carreira” e “creche” e com o filtro de trabalhos apresentados entre 2000 e 2018, foram encontrados 1.451 trabalhos de diferentes áreas de concentração, sendo 228 sobre planos de carreira e 1.223 sobre creche²⁷. Após essa primeira busca, selecionaram-se programas aos quais os trabalhos estavam relacionados, limitando a seleção aos programas relacionados com a área de Educação²⁸.

²⁶ Tal diferenciação pode ser observada na coluna temática dos quadros apresentados neste capítulo.

²⁷ Foi realizada uma primeira busca em janeiro de 2017, visando à elaboração do relatório de qualificação, com os dados que constavam no banco de 2000 a 2016. Nova pesquisa foi feita em julho de 2018, com as mesmas palavras-chave e os mesmos filtros, para o período de 2016 a 2018.

²⁸ Foram selecionados todos os trabalhos nas áreas de concentração em Educação, além de Ensino, Políticas Públicas ou Administração Pública, Formação de Professores, Sociologia e Direito.

Feita a delimitação, foram encontrados 361 trabalhos. Nova seleção com base nos títulos resultou em uma lista com 23 trabalhos que poderiam vir a contribuir com as discussões aqui propostas. Leram-se os resumos dos trabalhos defendidos entre 2013 e 2018 disponíveis no banco; os resumos dos trabalhos defendidos entre 2000 e 2012 não estavam disponíveis, o que impossibilitou sua análise.

Entendendo a importância de pontuar a existência dos trabalhos anteriores a 2013, fez-se constar seus títulos no Quadro 1, dividido em duas partes: a primeira com a relação dos títulos dos trabalhos defendidos antes de 2013, cujos resumos não constam na base de dados da Capes; e a segunda, com os trabalhos publicados entre 2013 e 2018, que possuem resumos na base, o que possibilitou análise específica, ajustada à sua temática. Os trabalhos que abordaram questões relacionadas ao presente estudo estão destacados no quadro com cor de fundo diferente.

Quadro 1 – Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – trabalhos defendidos entre 2000 e 2018

	Ano	Título e grau	Autoria	Instituição	Temática
SEM RESUMO	2002	Professores em movimento: a luta pela definição do estatuto e plano de carreira do magistério em Petrolina/PE (mestrado)	Josenilton Nunes Vieira	Universidade Federal da Bahia	–
	2007	A atuação do pedagogo na rede municipal de ensino (RME) de Curitiba: do Estatuto do Magistério à Lei 10.190/2001 (mestrado)	Meire Donata Balzer	Universidade Federal do Paraná	–
	2008	Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério (mestrado)	Diana Cristina de Abreu	Universidade Federal do Paraná	–
	2009	Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte (doutorado)	Maria da Consolação Rocha	Universidade de São Paulo	–
	2009	A política de valorização dos docentes da rede pública de Teutônia: um estudo sobre os limites e as possibilidades (mestrado)	Susiane Elise Drehmer Wink	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	–

	Ano	Título e grau	Autoria	Instituição	Temática
SEM RESUMO	2009	Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC-1988-2001) ⁽¹⁾ (doutorado)	Joseane Maria Parice Bufalo	Universidade Estadual de Campinas	–
	2012	Política de valorização docente em Ribeirão das Neves: impasses e configurações (mestrado)	Grazielle Silva	Universidade Estadual de Minas Gerais	–
	2012	Carreira e comprometimento organizacional: ampliando a sua compreensão (mestrado)	Neiva Maria Cantarelli	Universidade Federal de Santa Maria	–
COM RESUMO	2013	Um estudo sobre as condições de trabalho dos professores do sistema municipal de ensino de Piracicaba/SP (mestrado)	Greice Kelly Soares dos Santos	Universidade Metodista de Piracicaba	Condições de trabalho docente: forma de ingresso, jornada de trabalho, remuneração e formação continuada; rede municipal
	2013	Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente (mestrado)	Denize Cristina Kaminski	Universidade Federal do Paraná	Condições de trabalho do professor temporário; rede estadual
	2013	O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro (mestrado)	Márcia de Oliveira Gomes Gil	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Perfil profissional; identidade docente; creche; capital
	2013	Políticas de valorização docente na rede municipal de ensino de Chapecó: um estudo da legislação pós-Constituição Federal de 1988 (mestrado)	Diego Palmeira Rodrigues	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Valorização docente; rede municipal
	2014	Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente (mestrado)	Jéssica Ignácio de Souza	Universidade Federal de Santa Catarina	Remuneração; carreira; rede estadual
	2014	Trabalho docente: condições de trabalho, carreira e salário do magistério da rede pública estadual do Ceará (mestrado)	Ana Hérica Brasil Figueiredo	Universidade Federal do Ceará	Condição de trabalho; carreira; salário; valorização e precarização; rede estadual
	2014	Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do Estado de São Paulo (doutorado)	Fábio Mariano da Paz	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Pres. Prudente	Estatuto e plano de carreira; valorização do magistério; redes municipais

COM RESUMO	Ano	Título e grau	Autoria	Instituição	Temática
	2015	As políticas educacionais em Minas Gerais e seu impacto no plano de carreira dos trabalhadores em Educação (2003-2014) (mestrado)	Aginaldo Damascen o Pereira	Universidade Federal de Uberlândia	Plano de carreira; rede estadual
	2015	Plano de carreira e remuneração do magistério: valorização profissional em um estudo de caso (mestrado)	Aline Ferron	Fundação Universidade de Passo Fundo	Plano de carreira; remuneração; valorização do magistério; rede municipal
	2015	Políticas para o trabalho docente e as condições de qualidade: um estudo de nove casos (mestrado)	Caroline Gomes das Neves	Universidade Federal do Paraná	Valorização docente; ensino fundamental; redes estaduais; redes municipais; capitais
	2015	A construção da carreira docente no sistema municipal de ensino de Rio Claro: profissionalização e valorização profissional (mestrado)	Jeferson Mello de Souza	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus Rio Claro	Valorização docente; plano de carreira; rede municipal
	2015	Elementos do desenvolvimento profissional na constituição da carreira do docente de educação infantil no município de Curitiba (doutorado)	Ilze Maria Coelho Machado	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Educação infantil; desenvolvimento profissional; rede municipal – capital
	2017	Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente (mestrado)	Tiago Grama de Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	Professoras de creche; condição de trabalho
	2017	"Não! A auxiliar não é a professora": o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza (mestrado)	Maria Nerice dos Santos Pinheiro	Universidade Federal do Ceará	Auxiliares de creche; rede municipal
	2017	A valorização profissional docente no município de Ribeirão Preto: um estudo sobre creches (mestrado)	Naiara Caroline Vaz Rosa	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus Araraquara	Estatuto do magistério; carreira docente; rede municipal; professoras de creche

Fonte: a autora, com base em: BRASIL (2018).

(1) Trabalho disponível na base de dados do Repositório da Unicamp: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251715/1/Bufalo_JoseaneMariaParice_D.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

Na análise da primeira parte do quadro, onde constam oito trabalhos selecionados a partir dos títulos, é possível identificar quatro que discutem a valorização do magistério. Apenas um deles explicita no título que tem como tema as profissionais que trabalham nas creches; seis estudam redes municipais, o que

pode incluir essas profissionais; e um claramente anuncia que abordará aspectos da carreira, sem especificar o recorte dado, o que inviabiliza saber se discorre sobre os profissionais das creches. O fato de não se ter acesso aos resumos dos trabalhos torna tal análise bastante limitada.

Na segunda parte do quadro²⁹, os 15 trabalhos selecionados tratavam de aspectos da carreira docente em diferentes redes do país. Na maioria, traziam discussões acerca da valorização do profissional da Educação, ator fundamental na construção de uma educação de qualidade para todos.

Desta seleção, cinco trabalhos ocuparam-se de aspectos das redes estaduais (Paraná, Santa Catarina, Ceará, Minas Gerais e Sergipe), com discussões sobre valorização docente, contratação de professores temporários, avaliação de desempenho, condições de trabalho, planos de carreira, entre outros. Um deles também abordou as redes municipais, possibilitando reflexões relacionais entre elas.

Os outros dez versaram sobre aspectos das carreiras docentes das redes municipais (Piracicaba/SP, Rio de Janeiro/RJ, Chapecó/SC, 15 municípios de SP, Passo Fundo/RS, Rio Claro/SP, Curitiba/PR, Fortaleza/CE e Ribeirão Preto/SP) ou de aspectos gerais da carreira docente na educação infantil. Destes, cinco não especificaram em seus resumos se tratariam dos profissionais das creches, inviabilizando, portanto, ter essa definição a partir da leitura apenas do resumo. Três trabalhos analisaram redes municipais de capitais brasileiras: *O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro* (Rio de Janeiro/RJ), *Elementos do desenvolvimento profissional na constituição da carreira do docente de educação infantil no município de Curitiba* (Curitiba/PR) e *Não! A auxiliar não é a professora: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza* (Fortaleza/CE).

Entre os trabalhos encontrados, destaca-se *Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do Estado de São Paulo*, de Fábio Mariano da Paz. O autor investigou estatutos e planos de carreira de 15 municípios paulistas, com o intuito de discutir a valorização dos profissionais da Educação. Analisou diferentes pontos dos

²⁹ Lembrando que nessa segunda parte do quadro foi possível realizar a leitura dos resumos, visto que estavam disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

documentos, comparando-os com o histórico dos municípios e a legislação existente no Brasil.

Cinco trabalhos tiveram como objeto de estudo profissionais das creches nas redes pesquisadas. O trabalho intitulado *O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro*, de Márcia de Oliveira Gomes Gil, abordou o perfil profissional dos trabalhadores de creche, estudando os ingressantes do primeiro concurso realizado no município do Rio de Janeiro após a criação do cargo de professor de educação infantil, em 2010. As discussões foram centradas no processo de construção da identidade desses profissionais.

Elementos do desenvolvimento profissional na constituição da carreira do docente de educação infantil no município de Curitiba, de Ilze Maria Coelho Machado (2015), teve como foco as profissionais da EI de centros municipais de educação infantil de Curitiba onde trabalhavam, até 2014³⁰, professoras e educadoras, “duas carreiras profissionais com atuação em turmas de educação infantil e que apresentam conflitos, na função, na carreira e remuneração” (MACHADO, 2015, p. 8). O trabalho buscou compreender como se constituiu o desenvolvimento profissional dessas professoras dentro do contexto da rede municipal.

Maria Nerice dos Santos Pinheiro (2017), na dissertação *Não! A auxiliar não é a professora: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza*, examinou o papel das auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) na rede municipal de Fortaleza. Essa figura, que existe em muitas redes, principalmente nas creches – com diferentes denominações, tem um papel de cuidado que, por vezes, não é visto como educacional, como intrínseco ao trabalho docente com bebês e crianças pequenas. Pinheiro enfatizou este aspecto de forma a despertar a reflexão sobre a profissionalização do trabalho docente em creches.

Tiago Grama de Oliveira (2017) fez um levantamento nacional sobre a situação profissional das professoras de educação infantil no Brasil, em sua dissertação *Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente*. Inventariou a legislação, os dados estatísticos disponíveis e os concursos públicos realizados nos últimos anos, evidenciando a coexistência de cargos e

³⁰ Segundo Machado (2015), em 2014 foi publicado o novo plano de carreira por meio do qual essas profissionais se tornaram professoras de educação infantil.

funções com nomenclaturas, salários e condições de trabalho distintas entre profissionais que trabalham na docência da educação infantil, principalmente nas creches. Como estratégia para o fortalecimento da carreira docente, tal situação deve ser debatida pelos profissionais, entendida como política pública de desvalorização e combatida.

Um exemplo de valorização dessas profissionais foi relatado no trabalho de Naiara Caroline Vaz Rosa (2017), *A valorização profissional docente no município de Ribeirão Preto: um estudo sobre creches*. Nessa dissertação, Rosa sublinhou a implementação de um novo Estatuto do Magistério na rede municipal de Ribeirão Preto, que melhora as condições de trabalho das professoras de creche, fortalecendo suas percepções a respeito da profissão e valorizando-as.

2.1.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

A busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP foi concretizada por meio das seguintes palavras-chave: “creche”; “remuneração”; “plano de carreira”; “salário”; “condição docente”, pesquisadas separadamente no título do trabalho, sempre na área de conhecimento Educação³¹.

Da consulta com todas as palavras-chave, foram encontrados 25 trabalhos (17 de mestrado e oito de doutorado), dos quais foram lidos os títulos e resumos para a seleção dos que tratavam do assunto em discussão. Destes, 21 trabalhos (15 de mestrado e seis de doutorado) foram encontrados com a palavra-chave “creche”, mas nenhum centrado nas condições de trabalho desses profissionais.

³¹ Essa escolha foi realizada após a análise das palavras-chave sem o filtro da área de conhecimento. Das pesquisas sem o filtro resultaram trabalhos que não se relacionavam com a Educação, exceção feita à busca realizada com a palavra-chave “salário”, que retornou três trabalhos na área de conhecimento Economia Aplicada e Teoria Econômica, que trataram de salários dos professores. Os trabalhos encontrados foram: *Comparação de distribuição de salários de professores e outras ocupações: uma análise do diferencial*, de Laura Müller Machado, defendido em 2014; *A remuneração do trabalho do professor no ensino fundamental público brasileiro*, de Kalinca Léia Becker, 2008; *Os determinantes da escolha da ocupação docente: uma análise do diferencial de salário do mercado de professores do ensino fundamental*, de Marina Vêssio Dessotti, 2011; e *A relação entre o desempenho escolar e os salários no Brasil*, de Andréa Zaitune Curi, 2006. Esses trabalhos fazem uma discussão sobre os salários e seus impactos na escolha da profissão docente ou no desempenho dos estudantes, utilizando dados das remunerações para fazer comparações com profissionais com mesma formação em outras profissões e analisar se os salários na docência representam vantagens aos trabalhadores; porém, não trazem contribuições para a discussão de carreira no magistério e, desta maneira, foram excluídos desse levantamento.

Os outros quatro trabalhos (dois de mestrado e dois de doutorado) resultaram da busca com as palavras-chave³²: “remuneração”; “plano de carreira”; “estatuto”; “salário”³³. Segue Quadro 2, com os dados destes trabalhos. Os que abordaram aspectos relacionados ao presente estudo estão destacados no quadro com cor de fundo diferente.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP que tratam de aspectos da carreira docente

Ano	Título e grau	Autoria	Temática
2009	Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte (doutorado)	Maria da Consolação Rocha	Valorização do magistério; remuneração e plano de carreira
2011	Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no Estado de São Paulo (mestrado)	Nathalia Cassettari	Remuneração; rede estadual
2014	Vozes docentes: o estatuto do magistério municipal de Diadema (SP) e a qualidade da educação (mestrado)	Jacqueline de Souza Simões	Estatuto do magistério; qualidade da educação
2016	A remuneração dos professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro (1995-2014) (doutorado)	Fábio Araújo de Souza	Remuneração; rede estadual

Fonte: a autora, com base em: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (2018).

Da seleção realizada, apenas a tese de Maria da Consolação Rocha (2009), *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte*³⁴, contribui diretamente para esta pesquisa, visto que revelou a condição de trabalho das educadoras infantis responsáveis pelas crianças matriculadas nas creches da rede estudada. A

³² Visto que a busca por “creche” e “carreira docente” mostrou-se insuficiente, foram ampliadas as palavras-chave no banco de dados da USP.

³³ Ao realizar a busca com a palavra-chave “salário” na área de conhecimento Educação, além do trabalho de Nathalia Cassettari, que consta do Quadro 2, aparece o de Barbara Popp, *Análise das propostas de políticas públicas para o financiamento da educação infantil no município de São Paulo*, que aborda o salário-educação (contribuição social que compõe os recursos financeiros constitucionalmente destinados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino) e não os salários dos profissionais do magistério. Por isso, o trabalho foi retirado da seleção apresentada aqui.

³⁴ Esse trabalho também foi selecionado na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; contudo, como foi publicado em 2009, não contava com o resumo disponível no referido catálogo, impossibilitando análise mais detalhada.

autora discutiu a questão da valorização das professoras primárias e educadoras infantis no município de Belo Horizonte, investigando a legislação existente sobre a valorização do magistério, as relações de poder entre o Estado, no caso o município, e os profissionais da Educação durante o período de 1993 a 2007, além da relação de gênero existente na profissão do Magistério.

O estudo trouxe algumas informações sobre o processo de construção de direitos da carreira docente, contextualizou a situação do município, apresentou dados sobre jornada de trabalho, formação e remuneração desses profissionais, analisando, ainda, a situação das professoras de creche no município e suas lutas pela unificação da carreira de professoras primárias e educadoras infantis.

Jaqueline de Souza Simões, em *Vozes docentes: o estatuto do magistério municipal de Diadema (SP) e a qualidade da educação*, buscou compreender se havia concordância entre as percepções dos profissionais da Educação e da Secretaria de Educação de Diadema a respeito do plano de carreira e da qualidade da educação. A carreira docente no município não foi tratada diretamente, mas foram trazidas informações sobre o plano de carreira do município, possibilitando conhecer as condições de trabalho das professoras de creche mesmo não sendo esse o foco da pesquisa.

A dissertação de Nathália Cassettari, *Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no Estado de São Paulo*, tratou da remuneração por desempenho para professores da educação básica, averiguando sua relação com a qualidade do ensino ofertado, em especial, o modelo adotado pela Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

A remuneração dos professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro (1995-2014), de Fábio Araújo de Souza, também discutiu a rede estadual, só que do Rio de Janeiro, no que se refere à remuneração recebida pelos professores, investigando os efeitos da política federal e estadual na valorização dos professores.

Os dois trabalhos contribuem para o debate sobre as políticas públicas de valorização da carreira, com recorte para a remuneração docente – recebida mensalmente ou por bonificações –, porém não versaram sobre as carreiras das professoras de creche.

Esta breve análise permite concluir que as discussões sobre carreira dos profissionais da Educação, principalmente da EI na etapa creche, foram feitas apenas no trabalho de Rocha (2009), reafirmando sua importância.

2.1.2 Publicações em periódicos de grande circulação nacional e internacional

Para as buscas em publicações periódicas que possuem expressividade na área e influenciam as reflexões educacionais, foram selecionadas as revistas das duas associações de pesquisadores mais conhecidas no campo: a *RBPAE*, publicada pela Anpae, e a *RBE*, da Anped. Ambos os periódicos são publicados há mais de duas décadas e são reconhecidos pelas agências de pesquisa da área de Educação.

Fez-se a pesquisa também na revista *Educação & Sociedade*, publicada pelo Cedes/Unicamp, considerada um dos periódicos mais importantes da área no Brasil, com grande abrangência e veiculação entre pesquisadores e professores. Complementou-se com os trabalhos publicados na *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, da Fineduca. Publicada desde 2011, tem como foco a carreira docente, o financiamento da Educação e as políticas de parceria entre o poder público e entidades privadas, como é possível observar nos eixos de seus eventos nacionais.

Analisou-se, ainda, a publicação *Revista Criança*, do MEC, entendendo ser esse um canal de difusão das políticas do governo federal às professoras das creches.

2.1.2.1 Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

Publicada desde 1983, a *RBPAE* é uma publicação quadrimestral da Anpae, sendo que, até 2006, sua periodicidade era semestral.

Para o presente trabalho, selecionaram-se as edições da revista de 2000 até 2018, ou seja, 47 números. A busca foi feita no *site* da revista, que tem como recurso uma pesquisa por termo em todas as categorias. Desta forma, fez-se uma primeira busca pelas palavras, com a seguinte quantidade de trabalhos encontrados: educação infantil (18); creche (0); carreira (11); remuneração (5); condição de trabalho (0); plano de carreira (2); trabalho docente (27); formação docente (30); salário (0); vencimentos (3). Foi realizada a leitura dos títulos e resumos, selecionando um total de 28 trabalhos publicados, os quais foram lidos na íntegra com o intuito de saber se algum deles tratou da questão da carreira docente dos profissionais de creche, mesmo que não como foco central.

Desta leitura, destacaram-se 11 artigos que trataram sobre carreiras docentes em algum de seus aspectos. Segue o Quadro 3 contendo título, dados de publicação, autoria e principais temas abordados em cada trabalho. Os trabalhos que abordaram questões relacionadas ao presente estudo estão assinalados no quadro com cor de fundo diferente.

Quadro 3 – Trabalhos publicados na *RBPAE* entre 2000 e 2018 que tratam de temas relacionados a educação infantil e carreira docente

Mês e ano	Vol./ num.	Título	Autoria	Temática
jul/dez 2002	18/ 2	Formação e profissionalização docente em debate: pauta e recomendações para discussão	Valter Soares Guimarães; João Ferreira de Oliveira	Formação Inicial; bacharelado <i>versus</i> licenciatura
jul/dez 2006	22/ 2	Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano	Andréa Barbosa Gouveia; Rosana Evangelista da Cruz; João Ferreira de Oliveira; Rubens Barbosa de Camargo	Condições de trabalho; geral
maio/ago 2009	25/ 2	Financiamento da Educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial	Rubens Barbosa de Camargo; Andréa Barbosa Gouveia; Juca Gil; Maria Angélica Pedra Minhoto	Remuneração docente; redes estaduais
jan/abr 2011	27/ 1	A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente	Dalila Andrade Oliveira	Escola como espaço público; formação; avaliação e carreira
maio/ago 2015	31/ 2	Educação infantil no Brasil: reflexões sobre a supervisão e a gestão de recursos humanos	Fabiana Silva Fernandes; Maria Malta Campos	Trabalho da supervisão; gestão da educação infantil; recursos humanos: plano de carreira, condições de trabalho e processo seletivo
set/dez 2015	31/ 3	Produção de conhecimento sobre políticas para formação e carreira docentes no Brasil	Isabel Melero Bello; Marieta Gouvêa de Oliveira Penna; Mirna Ribeiro Lima da Silva	Constituição do campo educacional por meio da análise das produções da área; estudos sobre formação docente e carreira
jan/abr 2017	33/ 1	Estudo sobre os vencimentos de professores da rede estadual de São Paulo (1996-2014)	Rubens Barbosa de Camargo; João Batista Silva dos Santos; José Quibao Neto	Vencimentos; rede estadual

Mês e ano	Vol./ num.	Título	Autoria	Temática
maio/ago 2018	34/ 2	Dinâmica dos vencimentos e da remuneração docente nas redes estaduais no contexto do Fundeb e do PSPN	Rubens Barbosa de Camargo; Thiago Alves; Maria da Graça Bollmann	Vencimentos/remuneração; redes estaduais
maio/ago 2018	34/ 2	Efeitos da Lei do Piso nos vencimentos de professores do Piauí e do Rio Grande do Norte no contexto da política de fundos	Luis Carlos Sales; Magna França	Lei do Piso; remuneração; redes estaduais e municipais.
maio/ago 2018	34/ 2	CrITÉrios de movimentação na carreira de professores da educação básica em 12 capitais brasileiras	Margarita Rodríguez; Dalva Valente Guimarães; Gutierrez; Jorismary Lescano Severino	Movimentação na carreira; redes municipais
maio/ago 2018	34/ 2	Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais	Márcia Aparecida Jacomini; Juca Gil; Edimária Carvalho de Castro	Jornada de trabalho; Lei do Piso; redes municipais

Fonte: a autora, com base em dados disponíveis em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/archive>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

Três desses trabalhos trataram sobre formação docente, um sobre condições de trabalho, um sobre jornada de trabalho, quatro sobre vencimentos ou remuneração e outros três sobre carreira ou plano de carreira.

O primeiro artigo encontrado na *RBPAE* no período analisado (2000-2018): *Formação e profissionalização docente em debate: pauta e recomendações para discussão*, de Valter Soares Guimarães e João Ferreira de Oliveira, pontuou a organização dos bacharelados e licenciaturas nas universidades brasileiras; a seleção e formação continuada do professor formador universitário; a necessidade da escuta dos estudantes para maior integração entre teoria e prática; a necessária aproximação da universidade com as escolas; e a importância da construção de planos de carreira e estatutos profissionais que garantam melhores condições de trabalho aos docentes.

“Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano”, de Andréa Barbosa Gouveia, Rosana Evangelista da Cruz, João Ferreira de Oliveira e Rubens Barbosa de Camargo, trouxe a discussão entre o custo-aluno-ano e as condições de trabalho dos docentes em 82 escolas públicas urbanas e rurais de oito estados brasileiros. Os pesquisadores ressaltaram os valores das remunerações

docentes, o tipo de vínculo, a experiência profissional, assim como as jornadas de trabalho e a qualificação profissional com influência na qualidade e nos custos dessa educação. Esse artigo permite afirmar a importância de planos de carreira bem estruturados e que garantam adequadas condições de trabalho para se atingir uma educação básica de qualidade.

O artigo “Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial”, de Rubens Barbosa de Camargo, Andréa Barbosa Gouveia, Juca Gil e Maria Angélica Pedra Minhoto, versou sobre remuneração dos docentes das redes estaduais, partindo do referencial legal sobre o PSPN e de uma revisão da literatura para relacionar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), alguns indicadores econômicos e a remuneração dos professores.

Em “A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente”, Dalila Andrade Oliveira tratou da escola como espaço público, relacionando as temáticas de avaliação, formação e carreira. Examinou as políticas educacionais que, nas últimas décadas, vêm-se pautando nos resultados de avaliações para propor encaminhamentos, colocando os professores como os principais responsáveis pelo êxito ou fracasso da educação. A questão da carreira foi abordada no trabalho de forma breve e pouco aprofundada.

“Educação infantil no Brasil: reflexões sobre a supervisão e a gestão de recursos humanos”, de Fabiana Silva Fernandes e Maria Malta Campos, foi o único que se referiu aos profissionais da creche por meio de questões relacionadas à gestão das escolas. O artigo foi fruto de uma pesquisa realizada em seis capitais brasileiras sobre gestão da educação infantil; pontuou o trabalho da supervisão escolar e dos recursos humanos existentes e trouxe dados sobre os profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas em cada um dos municípios pesquisados, com informações sobre plano de carreira, formação, processo seletivo para o ingresso e jornada de trabalho.

O artigo “Produção de conhecimento sobre políticas para formação e carreira docentes no Brasil”, de Isabel Melero Bello, Marieta Gouvêa de Oliveira Penna e Mirna Ribeiro Lima da Silva, fez um levantamento das produções sobre formação e carreira docente no Brasil entre 2000 e 2010, com informações sobre o ano de defesa, quem foram os orientadores, as instituições, as linhas de pesquisa e qual o referencial teórico utilizado, entre outros. As autoras concluíram que estas são

discussões ainda dispersas entre as linhas e os orientadores, o que dificulta o fortalecimento da temática dentro do campo educacional.

Rubens Barbosa de Camargo, João Batista Silva dos Santos e José Quibao Neto, no artigo intitulado “Estudo sobre os vencimentos de professores da rede estadual de São Paulo (1996-2014)”, compararam os vencimentos dos professores da rede estadual de São Paulo com o PSPN do magistério público da educação básica, com as remunerações nas outras redes, e sua evolução com os indicadores salariais “salário mínimo” e “salário mínimo necessário”, além de realizar um acompanhamento dos salários iniciais e finais desses professores.

O artigo “Dinâmica dos vencimentos e da remuneração docente nas redes estaduais no contexto do Fundeb e do PSPN”, de Rubens Barbosa de Camargo, Thiago Alves e Maria da Graça Bollmann, também tratou dos vencimentos e remunerações dos professores em dez redes estaduais entre 2006 e 2014, por intermédio dos dados constantes nas tabelas de vencimentos e dos microdados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais). Os autores afirmam que houve crescimento real na remuneração média dos docentes no período, apesar desse crescimento ser distinto entre as redes analisadas. O artigo trabalhou com as variáveis: tempo na carreira (vencimentos iniciais e finais), nível de formação (fundamental, médio, superior e mestrado e doutorado) e tipo de vínculo (celetista, estatutário ou servidor não efetivo – temporário), e não fez destaque à etapa da educação básica em que o docente trabalha.

Ainda sobre remuneração, os autores Luís Carlos Sales e Magna França, no artigo “Efeitos da Lei do Piso nos vencimentos de professores do Piauí e do Rio Grande do Norte no contexto da política de fundos”, compararam os valores devidos aos professores nas redes estaduais e em suas respectivas capitais com a Lei do PSPN, destacando possíveis efeitos desta naqueles valores. Os autores fizeram uma explanação sobre os planos de carreira e focalizaram os valores remuneratórios dos docentes das quatro redes estudadas no período de 2006 a 2014, relacionando-os a possíveis efeitos da Lei do PSPN e concluindo que eles foram positivos.

O artigo “Critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica em 12 capitais brasileiras”, de Margarita Victoria Rodríguez, Dalva Valente Guimarães Gutierrez e Jorismay Lescano Severino, descreveu as estruturas e os critérios de movimentação das carreiras de 12 redes municipais de capitais do país,

ressaltando a importância dos planos de carreira para a qualidade da educação ofertada.

Por fim, o artigo “Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais”, de Márcia Aparecida Jacomini, Juca Gil e Edimária Carvalho de Castro, analisou as carreiras docentes das capitais do país no que se refere ao cumprimento da composição da jornada com a destinação de 1/3 para atividades sem os estudantes, descobrindo que em 2016 ainda existiam redes em desacordo com a lei. O trabalho não faz distinção entre as etapas e modalidades de trabalho dos docentes, não possibilitando definir se essas jornadas se referem a professoras que trabalham nas creches nas respectivas redes.

2.1.2.2 Revista Brasileira de Educação

A *RBE* é organizada pela Anped e existe desde 1995, tendo periodicidade quadrimestral. Desde a edição nº 52 de 2013, passou a ser publicada trimestralmente.

Assim como aconteceu para outras revistas que possuíam um sistema de pesquisa – é possível pesquisar no *site* da Scielo –, a busca na *RBE* foi inicialmente realizada por meio das palavras-chave a seguir, sendo os números entre parênteses a quantidade de trabalhos encontrados para cada palavra-chave nas edições de 2000 a 2018: educação infantil (15); creche (6); carreira (6); remuneração (1); condição de trabalho (0); plano de carreira (0); trabalho docente (5); formação docente (10); salário (2); vencimentos (0).

Foram selecionados os trabalhos sobre carreira docente ou algum aspecto desta, como remuneração, condições e vínculo de trabalho, carga horária, sempre investigando se os textos abordavam professoras de creche.

Ressalta-se que foram encontrados, nos 16 anos pesquisados, alguns textos sobre educação infantil em seus diferentes aspectos, como política de conveniamentos, creche domiciliar, utilização de material apostilado, história da educação infantil e suas políticas no decorrer dos anos, questões relacionadas a gênero e a raça, perfil das crianças que frequentam a educação infantil, formação de professores, entre outros.

No que se refere à carreira docente em seus diferentes enfoques, foram encontrados três artigos, todos referentes a redes municipais de Educação, com

alguma relação com as professoras de creche. O Quadro 4 informa título, autoria, dados de publicação e temática central de cada artigo.

Quadro 4 – Trabalhos publicados na *RBE* entre 2000 e 2018 que tratam de temas relacionados a educação infantil e carreira docente

Mês e ano	Vol. e núm.	Título	Autoria	Temática
set/dez 2012	17/ 51	O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto; Adriana Maria Cancelli Duarte; Livia Maria Fraga Vieira	Rede municipal; condição de trabalho
jan/mar 2014	19/ 56	Gestão da educação infantil nas políticas municipais	Sonia Kramer; Leonor Pio Borges de Toledo; Camila Barros	Condições de trabalho; rede municipal
2018	23/ –	Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense	Márcia Buss-Simão; Eloisa Acires Candal Rocha	Rede municipal; plano de carreira

Fonte: a autora, com base em dados disponíveis em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso/>. Acesso em: 8 jul. 2018.

“O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte”, de Mércia de Figueiredo Noronha Pinto, Adriana Maria Cancelli Duarte e Livia Maria Fraga Vieira, estudou o Programa Primeira Escola no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 2003. As autoras relataram que, com a implementação do programa, o município criou um novo cargo em sua rede pública: o de educador infantil, responsável pela docência nas unidades de educação infantil. Observaram que esse cargo tinha salários inferiores aos dos professores da rede municipal, apresentando uma tabela em que compararam os salários das professoras e o das educadoras infantis. O “salário inicial das ocupantes do cargo de educador infantil equivale a pouco mais de 50% dos vencimentos do professor municipal” (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012, p. 617). Esse artigo mostra o tratamento diferenciado e menos valorizado para com o trabalho docente com bebês e crianças pequenas em diversas redes do país, revelado em pesquisas que comparam o cotidiano escolar em creches e escolas que atendem a outras etapas e modalidades da educação básica.

No artigo “Gestão da educação infantil nas políticas municipais”, Sonia Kramer, Leonor Pio Borges de Toledo e Camila Barros apresentaram diversos

aspectos da situação da carreira dessas profissionais. Objetivando conhecer a gestão dessa etapa da educação, foram realizadas entrevistas com as responsáveis pela EI em 24 municípios do Estado do Rio de Janeiro. Revelaram-se a inexistência de planos de carreira em alguns municípios – mesmo com exigência na lei –, os baixos salários, as jornadas extensas (com duplo vínculo), a desvalorização do trabalho nas creches e pré-escolas, a baixa formação das professoras, a inexistência de concursos públicos para ingresso, entre outros. O artigo pontuou os avanços que a EI teve nos últimos anos, mas também alertou para a precariedade dos serviços prestados pelos municípios pesquisados.

Márcia Buss-Simão e Eloisa Acires Candal Rocha, no artigo “Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense”, delinearam o perfil da formação profissional das professoras de EI, assim como os processos de ingresso nas redes e algumas características das carreiras, por meio de questionário enviado para alguns municípios de Santa Catarina. Levantaram a formação mínima exigida para o ingresso, tanto de professoras como de auxiliares, o plano de carreira e acesso ao magistério, o vínculo empregatício das professoras, a situação funcional, a carga horária de trabalho das docentes e auxiliares e o piso salarial das profissionais que trabalham na creche (auxiliar, professora e diretora). As autoras refletiram sobre o papel da docência compartilhada entre professora e auxiliar na educação infantil.

2.1.2.3 Revista Educação & Sociedade

Educação & Sociedade é uma publicação do Cedes, com início de atividades em 1979, em Campinas/SP. A revista surge em ocasião do I Seminário de Educação Brasileira na Unicamp, ainda em 1978. Atualmente, tem periodicidade trimestral. *Educação & Sociedade* é um dos mais importantes periódicos publicados na área de Educação no país.

Para este trabalho, foi realizada uma busca no banco de dados da revista, hospedado no *site* da Scielo, que tem como recurso para pesquisa a busca por palavra-chave em todos os índices. Estão disponíveis *online* no referido endereço os números da revista de 58 a 142, correspondentes aos volumes 18 de 1997 até 39 de 2018.

Desta forma, foi realizada a busca pelas palavras-chave a seguir, sendo encontrada a quantidade de artigos indicada nos parênteses: educação infantil (11);

creche (4); carreira (11); remuneração (4) condição de trabalho (5); plano de carreira (0); trabalho docente (25); formação docente (15); salário (4); vencimentos (1).

Por meio da leitura dos títulos e resumos, foram escolhidos nove artigos e uma resenha de livro, que foram lidos na íntegra com o intuito de saber se falavam de questões relativas à carreira docente das profissionais de creche, mesmo que esse não tenha sido o foco principal do trabalho. Foram então selecionados sete artigos que tratavam da carreira nas creches no Brasil. Eles constam no Quadro 5 com título, dados de publicação, autoria e principais temas abordados.

Os textos apresentam questões sobre formação, condições de trabalho, carreira docente, remuneração e condições para atrair e reter bons profissionais. Apenas dois deles – destacados no quadro com outra cor de fundo – falam de algum dos aspectos relacionados às professoras de creche.

Quadro 5 – Trabalhos publicados na revista *Educação & Sociedade* entre 1997 e 2018 que tratam de temas relacionados a educação infantil e carreira docente

Mês e ano	Vol. e núm.	Título	Autoria	Temática
abr 2001	22/ 74	Compre o <i>kit</i> neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo	Alessandra Arce	Políticas de formação docente; políticas neoliberais
out/dez 2012	33/ 121	Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais	Ana Lúcia Horta Nogueira	Condições de trabalho
jan/mar 2014	35/ 126	Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica	Rubens Barbosa de Camargo; Maria Angélica Pedra Minhoto; Márcia Aparecida Jacomini	Carreira docente; remuneração; rede municipal
jul/set 2014	35/ 128	Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas	Nathalia Cassetari; Valdelice de Fátima Scaldelai; Patrícia Cristina Frutuoso	Retenção de docentes nas redes; redes municipais
jul/set 2017	38/ 140	Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente	Gisele Masson	Atratividade docente; valorização dos professores

Fonte: a autora, com base em dados disponíveis em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid_0101-7330/lnq_pt/nrm_iso>. Acesso em: 7 jul. 2018.

O trabalho de Arce (2001), “Compre o *kit* neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”, abordou a política de formação docente no Brasil. A autora refletiu sobre os documentos que norteiam a formação no final da década de 1990: *Referencial pedagógico curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental* e *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (um em versão preliminar e outro em versão final). Arce (2001) alertou para o aligeiramento da formação docente, que traz fragilidade aos profissionais, com perda de controle do exercício profissional, alinhando essa formação a propostas neoliberais e pós-modernas.

O artigo “Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica”, de Rubens Barbosa de Camargo, Maria Angélica Pedra Minhoto e Márcia Aparecida Jacomini (2014), fez um levantamento histórico (1951-2010) acerca das alterações legais no decorrer da história referentes a: formas de ingresso, jornada de trabalho, movimentação na carreira, dispersão salarial e composição da remuneração docente no município de São Paulo. No artigo, os autores especificaram as diferenças existentes entre as carreiras dos docentes de creche e de pré-escola e ensino fundamental e médio, questão de fundamental importância para entendermos as tensões que estão postas – por parte de Executivo, Legislativo, grupos sindicais e sociais – na agenda política, em relação aos interesses e projetos em disputa no que concerne à valorização docente.

Os outros trabalhos trataram da carreira de forma geral. É o caso do artigo “Concepções de ‘trabalho docente’: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais”, de Ana Lúcia Horta Nogueira, que situou as condições de trabalho docente como importante tema a ser debatido, com influência direta na qualidade da educação. Mostrou que os documentos oficiais não se ocupam das condições concretas ou o fazem de maneira marginal. Um exemplo é a relação alunos por turma, tema sempre presente em pesquisas realizadas com professores, pais e alunos e que pouco entra na agenda política.

Outros dois trabalhos deram destaque à valorização profissional dos docentes por meio das carreiras que as redes oferecem: “Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas”, de Nathalia Cassetari, Valdelice de Fátima Scaldelai e Patrícia Cristina Frutuoso, revelou alguns dos motivos que levaram docentes a se exonerarem das redes às quais estavam vinculados. Dentre os aspectos levantados pelas autoras, destaca-se a ausência/falta de perspectiva

profissional e o valor dos salários, como fatores importantes para a decisão de se exonerar do cargo. O fator salário deve ser ponderado, visto que as autoras encontraram mais de 15% (Diadema) e 20% (São Bernardo do Campo) de professores que reduziram a faixa salarial após a exoneração. Estudos como esse, sobre o cotidiano escolar em creches e escolas que atendem a outras etapas e modalidades da Educação, podem contribuir para a construção de carreiras que possibilitem a valorização docente e minimizem as saídas de pessoal, pois estas influenciam negativamente a qualidade dos trabalhos pedagógicos.

O outro trabalho é “Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente”, de Gisele Masson, que trouxe aspectos importantes sobre a atratividade da e permanência na carreira docente. Apresentou um conjunto de requisitos que julgou importantes para serem utilizados como parâmetros de análise de planos de carreira. Entre eles: remuneração equivalente à de outros profissionais com a mesma formação; ascensão na carreira de acordo com tempo e formação; possibilidade de chegar ao topo da carreira; progressão horizontal com interstícios não muito longos; valorização de acordo com a titulação desde o início da carreira; dispersão salarial que garanta atratividade; consideração do custo de vida regional.

2.1.2.4 Fineduca – Revista de Financiamento da Educação

Fineduca – Revista de Financiamento da Educação é um periódico acadêmico eletrônico da Fineduca que existe desde 2011, com publicação de volumes anuais. A revista está hospedada no *site* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Para o presente trabalho, foi realizado no *site* uma busca pelas palavras-chave descritas a seguir, que resultou na quantidade de textos indicados entre parênteses: educação infantil (9); creche (2); carreira (24); remuneração (30); condições de trabalho (1); plano de carreira (10); trabalho docente (18); formação docente (6); salário (10); vencimentos (12). Após essa triagem, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos dos artigos, que resultou na escolha de 35 artigos que tratavam sobre alguns aspectos da carreira docente. No Quadro 6, a seguir, apresentam-se título, autoria, dados de publicação e temática de cada um deles. Os trabalhos que abordaram questões relacionadas ao presente estudo estão destacados no quadro com outra cor de fundo.

Quadro 6 – Trabalhos publicados na *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação* entre 2011 e 2018 que tratam de temas relacionados à carreira docente

Ano	Vol.	Título	Autoria	Temática
2011	1	A história de valorização docente da educação básica em Mato Grosso do Sul (1979-1996)	Margarita Rodríguez; Caroline Hardoim Simões	Progressão na carreira; jornada; rede estadual
2012	2	Remuneração dos professores no Paraná: uma análise das condições de vencimento inicial na rede estadual de ensino e na rede municipal de ensino de Curitiba	Juliana Subirá; Marina Godoy	Remuneração; rede estadual; rede municipal
2012	2	Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010	Márcia Aparecida Jacomini; Maria Angélica P. Minhoto; Rubens Barbosa de Camargo	Financiamento da educação; remuneração; rede estadual; rede municipal
2012	2	Carreira, salário e condições de trabalho docente: os efeitos do Fundeb na política de valorização dos professores em dois municípios paraenses	Eldra Carvalho da Silva	Carreira; salário; condições de trabalho; rede municipal
2013	3	Vencimento inicial, média de vencimentos e carreira dos profissionais do magistério no Estado do Paraná durante o Fundeb (2007-2012)	Marina Godoy	Vencimentos; rede estadual
2013	3	O Fundeb e a valorização do magistério público da rede municipal de Natal/RN: aplicação dos recursos na remuneração e a comparação com o salário mínimo (2007-2010)	Janaína Lopes Barbosa; Maria Aparecida dos Santos Ferreira; Magna França	Remuneração; rede municipal
2013	3	Jornada de 20 horas no magistério: uma conquista ou um retrocesso histórico?	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes; Asheley Godoy Delmondes	Jornada; rede municipal
2013	3	Estatutos e planos de carreira do magistério público da rede estadual do Piauí: rumo à valorização docente no estado?	Francislene Santos Castro; Silvania Uchôa Castro	Plano de carreira; progressão; rede estadual
2013	3	Efeitos negativos do “choque de gestão” na remuneração de professores em Minas Gerais	Vera Lúcia Ferreira Alves Brito	Remuneração; rede estadual

Ano	Vol.	Título	Autoria	Temática
2013	3	Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil	Rogério Fernandes Gurgel; Luiz Sousa Júnior	Movimentação; remuneração; rede estadual; rede municipal
2014	4	A remuneração dos professores da rede pública estadual do Estado do Pará e da rede municipal de Belém de 1996 a 2010	Vera Lúcia Jacob Chaves; Rosana Maria Gemaque Rolim; Fernanda Maryelle Pereira	Rede estadual; rede municipal
2014	4	Remuneração de professores em redes públicas do Estado do Paraná	Andréa Barbosa Gouveia; Ângelo Ricardo Souza	Remuneração; rede estadual; rede municipal
2014	4	Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí	Luís Carlos Sales; Rosana Evangelista da Cruz; Magna Jovita Silva	Remuneração; rede estadual
2014	4	Vencimento salarial de professores na esfera municipal em tempos de fundos contábeis	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes; Solange Jarcem Fernandes	Vencimentos; rede municipal
2014	4	Valorização do magistério e remuneração dos (as) professores(as) da educação básica em Mato Grosso	Josete Maria Cangussú Ribeiro; Geni Conceição Figueiredo; Fabiana Pereira Leite Lancelotti	Valorização; remuneração; rede estadual
2014	4	Composição salarial dos docentes da rede estadual paulista: uma análise a partir do Boletim de Acompanhamento de Pessoal da SEE/SP, 1996/2010	Ana Paula Santiago do Nascimento; Renata Rodrigues de Amorim Medina; Rubens Barbosa de Camargo	Composição salarial; rede estadual
2014	4	Do estatuto ao plano de carreira: a progressiva desvalorização do magistério público	Rogério Fernandes Gurgel; Luiz de Souza Júnior	Estatuto do magistério; plano de carreira; remuneração; jornada de trabalho; rede estadual; rede municipal
2014	4	Valorização do magistério e plano de carreira: análise comparativa das carreiras da Rede Estadual de Ensino do Pará e da Rede Municipal de Ensino de Belém	Dalva Valente Guimarães Gutierrez; Fabrício Aarão Freire Carvalho; Bruno Cordovil Picanço	Valorização; plano de carreira; rede estadual; rede municipal
2014	4	Plano de cargos, carreira e remuneração do Magistério Público Estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares	Ana Paula Santiago do Nascimento; Renata Rodrigues de Amorim Medina; Rubens Barbosa de Camargo	Plano de carreira; jornada; remuneração; rede estadual

Ano	Vol.	Título	Autoria	Temática
2014	4	Valorização do magistério público: diferenciação dos planos de carreira das redes de ensino municipal de Florianópolis e estadual de Santa Catarina	Marcos Edgar Bassi; Andreia Kirsch Debovi	Plano de carreira; rede estadual; rede municipal
2014	4	A precarização do trabalho educacional na prefeitura de Belo Horizonte: desafios para a ação sindical	Maria da Consolação Rocha; Wanderson Paiva Rocha	Condição de trabalho; rede municipal
2015	5	Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil	Aline Kazuko Sonobe; José Marcelino de Rezende Pinto	Valorização docente; análise de legislação
2015	5	Contribuições da produção acadêmica recente sobre remuneração docente para discussão da Meta 17 do PNE	Greyce Lara Pereira; Thiago Alves	Remuneração; análise de produção acadêmica
2015	5	Equiparação dos salários dos professores das redes públicas aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente: uma análise das desigualdades regionais	Augusto Marques de Castro Oliveira; Mariano Laio de Oliveira; Alexandre José de Souza Peres; Geraldo Andrade da Silva Filho	Salário; médias brasileiras
2015	5	Remuneração docente: quatro olhares convergentes	Luiza Freire	Remuneração; análise de produção acadêmica
2015	5	O Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas	Charles Alberto de Souza Alves; Adriana Marinho Pimentel	Piso salarial; efetividade da lei
2015	5	A implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos servidores da rede estadual de ensino de Minas Gerais: efeitos do subsídio	Clayton Lúcio Coelho; Rosimar de Fátima Oliveira	Piso salarial; rede estadual
2016	6	A remuneração dos professores da educação básica: um estado da arte no período de 2010 a 2015	Fernanda Maryelle Pereira; Ana Paula da Silva Carneiro	Remuneração; análise de produções acadêmicas
2016	6	Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários	Bianca Cristina Correa; Júlia Castro; Caroline Barbosa	Cargos; jornada; salários
2016	6	O vencimento dos profissionais do magistério em duas décadas (1996-2015): limites e alcances da valorização	Andréa Barbosa Gouveia; Aline Kazuko Sonobe; Bruna Caroline Camargo; Diana Cristina Abreu; Luiza Freire; Marcia Andreia Grochoska; Marina de Godoy	Valorização; rede estadual; rede municipal

Ano	Vol.	Título	Autoria	Temática
2016	6	Vencimento e carreira na Rede Estadual de Educação em Rondônia: em busca da valorização docente	Alessandra Bertasi Nascimento; Maria Dilméia Espíndola Fernandes	Carreira; vencimentos; rede estadual
2017	7	A aplicação da Lei nº 11.738/2008 no Estado do Piauí	Marina Gleika Felipe Soares; Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida; Luís Carlos Sales; Lucineide Maria dos Santos Soares	Vencimento e remuneração; rede estadual
2017	7	Os recursos para a Educação do Estado de São Paulo: o sentido contrário ao da valorização docente	João Batista Silva dos Santos	Remuneração; financiamento; rede estadual
2017	7	Os ordenados pagos aos professores de primeiras letras às políticas de valorização profissional e social	Eduardo Ferreira da Silva Caetano	Salário; rede estadual
2018	8	A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas	Bianca Cristina Correa	Planos de carreira; estatutos do magistério; jornada; remuneração; diferentes cargos e funções; educação infantil

Fonte: a autora, com base em dados disponíveis em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

Os artigos selecionados permitem perceber uma concentração de trabalhos sobre planos de carreira (6), remuneração, salário e vencimentos (23), valorização docente (4) e condições de trabalho (5).

Três deles trataram das produções acadêmicas sobre remuneração docente. O estudo de Fernanda Maryelle Pereira e Ana Paula da Silva Carneiro, “A remuneração dos professores da educação básica: um estudo da arte no período de 2010 a 2015”, coletou, no banco de teses da Universidade Federal do Pará, no catálogo da Capes e nos anais da Anped, dados sobre pesquisas realizadas entre 2010 e 2015 cujo tema era remuneração docente, concluindo que esses estudos vêm crescendo no decorrer dos anos; o artigo “Contribuições da produção acadêmica recente sobre remuneração docente para discussão da Meta 17 do PNE”, de Greyce Lara Pereira e Thiago Alves, fez um levantamento de trabalhos publicados no banco da Capes de 1998 a 2015 que se referiam à remuneração

docente, relacionando os estudos com o alcance da Meta 17 do PNE 2014-2024; Luiza Freire, em “Remuneração docente: quatro olhares convergentes”, por meio de quatro produções do grupo de pesquisa Pord, verificou como o conceito de remuneração docente foi tratado nessas produções no decorrer do período em que foram redigidas. Freire concluiu que os autores convergem sobre as questões remuneratórias.

Com diferenças entre si, as conclusões versam sobre o aumento do debate a respeito da remuneração, a constatação de divergências entre as áreas de Educação e Economia a respeito da baixa remuneração docente e a melhora no plano de estruturação das carreiras e na remuneração.

Dois artigos tiveram como tema a legislação sobre valorização docente no Brasil: “Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil”, de Aline Kazuko Sonobe e José Marcelino de Rezende Pinto, e “O Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas”, de Charles Alberto de Souza Alves e Adriana Marinho Pimentel. Ambos levantaram e organizaram as leis, possibilitando reflexões a respeito de sua efetividade nas diferentes redes. O trabalho de Alves e Pimentel centrou suas discussões na Lei do PSPN.

O artigo “Equiparação dos salários dos professores das redes públicas aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente: uma análise das desigualdades regionais”, de Augusto Marques de Castro Oliveira, Mariano Laio de Oliveira, Alexandre José de Souza Peres e Geraldo Andrade da Silva Filho, também pesquisou os salários docentes e sua equiparação com os salários de outros profissionais.

Esses artigos apontam para a necessidade de se pensarem políticas de efetivação das legislações existentes referentes à valorização do trabalho docente.

Da seleção analisada, 19 trabalhos são sobre carreiras de redes estaduais (Piauí, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Paraíba, Rondônia), dois fizeram comparações entre diferentes redes estaduais e nove analisaram as redes estaduais e as redes municipais juntas.

Os trabalhos sobre as redes estaduais versaram sobre remuneração docente – dados de vencimentos iniciais e finais; composições e estruturas remuneratórias; comparações com o salário mínimo nacional, com o salário mínimo necessário

calculado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), com o PSPN, com o valor aluno-ano do Fundef/Fundeb e com as receitas dos estados –, além de estudos de folha de pagamento e contracheque (holerites, demonstrativos de pagamento). Também foi objeto de estudo a condição de trabalho, com ênfase em formas e critérios de progressão na carreira e jornada; a valorização do profissional frente às leis existentes; e as receitas e despesas destinadas à Educação nos estados estudados, com influências do PSPN, Fundef e Fundeb.

Dos nove trabalhos sobre redes estaduais e municipais - capitais, sete falavam de um único estado e sua respectiva capital (Curitiba – Paraná; Florianópolis – Santa Catarina; Natal – Rio Grande do Norte; João Pessoa – Paraíba; Belém – Pará) e dois sobre as redes estaduais e municipais das capitais de 12 estados brasileiros participantes da Pesquisa Nacional “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” e da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN”³⁵.

Tais artigos, além de descreverem aspectos das carreiras, discorreram sobre vencimentos iniciais, movimentação na carreira e comparação dos vencimentos com PSPN, Produto Interno Bruto (PIB), Fundef/Fundeb e crescimento da receita (artigos sobre as redes de Curitiba e Paraná)³⁶; formas de ingresso, estrutura da carreira, formação mínima, movimentação na carreira, vencimentos e incentivos a formação, além de acompanhamento dos valores remuneratórios recebidos pelos docentes no decorrer de série histórica (Belém e Pará); carreira nos aspectos de jornada, forma de contratação, férias, promoção e remuneração (Natal e Rio Grande do Norte, João Pessoa e Paraíba); composição da remuneração, movimentação na carreira, licenças e jornadas (Pord); e progressão, jornadas e adicionais (Florianópolis e Santa Catarina).

Outros sete artigos ocuparam-se de redes municipais (Campo Grande/MS, Belo Horizonte/MG, Natal/RN, Oriximiná e Óbidos/PA, microrregião de Ribeirão Preto/SP), descrevendo as redes e respectivos planos de carreira, com destaque

³⁵ Todos os autores dos nove artigos sobre as redes estaduais e municipais participaram das referidas pesquisas.

³⁶ Os autores de dois dos artigos que analisaram a rede municipal de Curitiba/PR informaram haver lei específica sobre o plano de carreira das professoras que trabalham nas creches, diferente da lei que rege o restante dos professores da rede municipal.

para a remuneração e sua composição, comparações com o salário mínimo, formação, jornada de trabalho e valorização da carreira docente após o Fundeb e o PSPN. Desses artigos, quatro se referem explicitamente às professoras que trabalham em creche.

Dos 35 trabalhos encontrados, destacam-se: “A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas”, de Bianca Correa (2018), e “Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários”, de Bianca Correa, Júlia Castro e Caroline Barbosa (2016), ambos sobre a gestão das escolas de educação infantil em 12 municípios da microrregião de Ribeirão Preto/SP. Durante suas investigações sobre gestão, as autoras solicitaram os planos de carreira e estatutos do magistério desses municípios, constatando que as professoras de creche e pré-escola integram a estrutura da carreira, sem diferenciação salarial entre elas; porém, essas redes contam com a presença de outras profissionais que exercem a docência, mas não são contratadas como professoras e têm vencimentos bem menores que os destas. Verificaram também que os municípios não se haviam reorganizado para atender à jornada de trabalho estipulada na Lei do PSPN (1/3 para planejamento, organização, formação).

Estes dois importantes trabalhos mostram a desprofissionalização do trabalho docente com bebês e crianças pequenas na creche e reforçam a proposição dos que não conseguem compreender tal trabalho como educacional.

2.1.2.5 Revista Criança

Realizou-se busca em alguns volumes da *Revista Criança*, publicada pelo MEC. De acordo com Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho (2007, p. 28), essa seria “a primeira publicação, em âmbito nacional, dedicada à educação pré-escolar”. A pesquisa foi feita acreditando-se que tal periódico, que se propõe ao diálogo com os professores, pudesse em algum momento ter pontuado as questões de carreira, salários e condições de trabalho desses profissionais. Foram lidas as edições de números 1, 3, 5, 9, 12-14, 16, 21-33, 38-46, distribuídas entre os anos de 1982 a 2008.

Analisando o artigo escrito por Carvalho (2007) para a própria revista, em razão da comemoração dos seus 25 anos de existência, entende-se que ela foi criada em 1982 para servir de suporte aos monitores que trabalhavam com as

crianças na época, e por vezes não tinham formação adequada. Nesse artigo, Carvalho informou que a revista não tem periodicidade regular e que foi publicada por diferentes órgãos durante sua trajetória. A partir de 1992, começou a ter como público-alvo os professores e, em 1994, passou a se dirigir à EI (até então se destinava à pré-escola).

O primeiro texto específico sobre bebês nesse periódico apareceu em 1995, no volume 28, em um texto que falava da integração entre família e creche. O texto é anterior à passagem dessas instituições da Assistência Social para a Educação, a partir da LDB/1996.

Após o exame dos volumes disponíveis na biblioteca da Feusp e no *site* do MEC, percebe-se que essa revista não tem como escopo temas ligados à estrutura da EI; sua preocupação é com a divulgação do trabalho dos docentes em diferentes regiões do país, a fim de se tornar um veículo de troca de experiências entre os pares. Desta forma, nos 30 volumes a que se teve acesso não foi localizada nenhuma menção às carreiras – e respectivos planos – das professoras que trabalham nas creches brasileiras.

Por este motivo, decidiu-se não procurar os outros 13 volumes que faltavam e descartar esse periódico como possível fonte de dados para o presente trabalho.

2.1.3 Publicações em anais de encontros importantes para a área

Para a seleção de trabalhos apresentados em eventos expressivos para a área educacional, foram eleitos os encontros internacionais e nacionais da Rede Estrado, os encontros nacionais da Anped e os da Fineduca, todos com expressiva participação de pesquisadores com prestígio intelectual no campo. Assim como ocorreu com os periódicos, aqui as buscas concentraram-se em trabalhos cujos temas se relacionassem com as carreiras dos docentes, especialmente das profissionais que trabalham nas creches, sempre com foco no Brasil.

2.1.3.1 Anais dos encontros da Rede Estrado

A Rede Estrado aglutina pesquisadores, sindicalistas e membros de movimentos em prol da valorização dos docentes. Foi formada em 1999, por iniciativa do GT Educação, Trabalho e Exclusão Social, do Conselho Latino-Americano

de Ciências Sociais (Clacso)³⁷, com o objetivo de contribuir para as pesquisas e discussões sobre o trabalho docente na América Latina. A rede favorece o intercâmbio entre os pesquisadores da América Latina e de outros países, entre eles, Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Canadá e Estados Unidos. Essa rede promove eventos acadêmicos internacionais e nacionais, dos quais decorrem publicações de livros e periódicos. Os encontros internacionais acontecem desde 1999 e são, em geral, bienais. Estão disponíveis no *site* da rede os anais dos encontros de 2006 a 2016.

Nesse período realizaram-se seis encontros internacionais (VI, VII, VIII, IX, X e XI Seminários da Rede Estrado) e um nacional, no Brasil (VIII Encontro Brasileiro da Rede Estrado), que tiveram como tema questões relacionadas a políticas públicas e trabalho docente na Educação. Segue Quadro 7, contendo dados desses eventos.

Quadro 7 – Seminários da Rede Estrado analisados neste trabalho

Mês e ano	Número e abrangência	Tema	Local
nov 2006	VI internacional	Regulação educacional e trabalho docente	Rio de Janeiro, Brasil
jul 2008	VII internacional	Nuevas regulaciones en América Latina	Buenos Aires, Argentina
ago 2010	VIII internacional	Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y democratización del conocimiento	Lima, Peru
jul 2012	IX internacional	Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social	Santiago, Chile
ago 2014	X internacional	Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa	Salvador, Brasil
nov 2016	XI internacional	Movimentos pedagógicos e trabalho docente em tempos de padronização	Cidade do México, México
abr 2016	VIII nacional	Trabalho docente e PNE: desafios à valorização profissional	Santa Maria, Brasil

Fonte: a autora, com base em dados disponíveis em: <http://redeestrado.org/?page_id=134>. Acesso em: 25 nov. 2018.

³⁷ Clacso é “una institución internacional no-gubernamental con status asociativo en la Unesco, creada en 1967. Actualmente, reúne 394 centros de investigación y posgrado en el campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en 26 países de América Latina, Norteamérica, y Europa” (CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES, 2015, p. 4).

Os seminários da Rede Estrado têm como estrutura de apresentação uma divisão por eixos temáticos, que variaram no decorrer dos eventos. As buscas se concentraram nos eixos que guardavam alguma relação com o tema proposto no presente estudo, selecionando trabalhos sobre carreira docente, salários e condições de trabalho no Brasil, independentemente de nível ou etapa da educação.

Além dos encontros internacionais, também foi examinado o VIII Encontro Brasileiro da Rede Estrado, cujos trabalhos estão disponíveis no *site* da rede. Esse evento, que ocorreu em 2016 na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, teve como tema: “Trabalho docente e PNE: desafios à valorização profissional”.

A busca resultou na seleção de 46 trabalhos³⁸ que discutiram questões com influência nas carreiras docentes, não havendo restrição, nessa primeira triagem, a trabalhos sobre profissionais de creches.

Dos escolhidos, pôde-se perceber a predominância de estudos sobre estatuto do magistério ou plano de carreira (11), valorização (10), condição de trabalho docente (9) e remuneração (9). Foram encontrados, ainda, trabalhos sobre o PSPN (5), professores temporários ou estáveis (5) e outros temas relacionados à carreira docente, como: saúde do trabalhador (2); jornada (1); atratividade docente (1); regulamentação do trabalho (2); política de bônus (1); formação ou qualificação (2).

Após a leitura atenta dos resumos dos 46 trabalhos, selecionaram-se dez artigos que versavam sobre: remuneração (4); plano de carreira (5); condições de trabalho (3); valorização profissional (1); regulamentação da carreira (1) das professoras de creche ou educação infantil (sem distinção entre creche ou pré-escola).

O Quadro 8, a seguir, traz informações destes artigos no que se refere a título, autoria, temática e dados do encontro da Rede Estrado de que participou.

³⁸ Os trabalhos estão descritos no Apêndice B, para eventual consulta.

Quadro 8 – Trabalhos apresentados nos encontros internacionais da Rede Estrado que tratam de professoras de creche ou educação infantil relacionados com o tema plano de carreira

Encontro e ano	Título	Autoria	Temática
VIII 2010	Trabalho docente na educação infantil no Brasil: discriminações e desigualdades	Lívia Maria Fraga Vieira	Valorização do magistério
IX 2012	Remuneração, plano de carreira e condições de trabalho dos docentes da rede municipal de Ribeirão Preto-SP	Aline Kazuko Sonobe; Thiago Alves; José Marcelino de Rezende Pinto	Remuneração; plano de carreira; condições de trabalho
IX 2012	Determinantes salariais da docência: uma análise dos fatores que influenciam a remuneração docente na educação básica pública no Brasil	Carlos Alexandre Soares da Silva; Alexandre Willian Barbosa Duarte; Ana Maria Clementino de Jesus	Remuneração
IX 2012	A política de educação infantil e a regulação do trabalho docente	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto	Regulação do trabalho
IX 2012	As legislações e a composição dos quadros de profissionais que atuam na educação: um desafio	Márcia Andreia Grochoska	Planos de carreira
X 2014	Política salarial docente em Minas Gerais	Savana Diniz Gomes Melo; Francilene Macedo Rocha; Samilla Nayara dos Santos Pinto	Remuneração
X 2014	Condições de trabalho docente em instituições públicas municipais e privadas concessionadas ao poder público	Beatriz Aparecida da Costa; Jaqueline dos Santos Oliveira	Condição de trabalho
XI 2016	Carreira docente e valorização do magistério no município de Guarulhos	Márcia Aparecida Jacomini; Marieta Gouvêa de Oliveira Penna; Isabel Melero Bello	Plano de carreira
XI 2016	As políticas públicas para a educação infantil nos municípios do território sul da Bahia	Emília Peixoto Vieira; Neísa Pereira dos Santos Castro; Marcela Santos de Jesus; Cândida Maria Santos Daltro Alves; Larissa Vasconcelos Longo	Plano de carreira
XI 2016	Valorização docente e o plano de carreira dos municípios de Ilhéus, Canavieiras e Teixeira de Freitas/BA	Emília Peixoto Vieira; Cândida Maria Santos Daltro Alves; Valquíria Pinheiro Silva; Emília Cristina Augusto dos Santos	Plano de carreira; remuneração

Fonte: a autora, com base em dados disponíveis em: <<http://redeestrado.org>>. Acesso em: 29 out. 2016.

No oitavo encontro, realizado em 2010, destaca-se o artigo “Trabalho docente na educação infantil no Brasil: discriminações e desigualdades”, de Livia Maria Fraga Vieira (2010), sobre a situação de trabalho e emprego das professoras de educação infantil em Belo Horizonte/MG. O texto apresentou alguns dados de gênero e formação desses profissionais no Brasil e no município em questão. A autora chamou a atenção para o grande número de creches conveniadas que atendiam as crianças menores de 5 anos de idade, a criação de cargo próprio para o atendimento das crianças no município e as decorrentes diferenças entre as professores e as educadoras infantis em relação a salário, cargo e progressão na carreira. Ainda pontuou a situação de trabalho das professoras que estavam vinculadas às instituições conveniadas, revelando sua precária situação trabalhista. Finalizou o texto evidenciando a necessidade de pesquisas sobre o tema e de políticas de formação e valorização dessas docentes para a verdadeira qualidade na educação infantil.

No nono encontro, realizado em 2012, quatro trabalhos ligavam-se à temática estudada: remuneração (2); plano de carreira (2); e condições de trabalho (2).

Os artigos: “Remuneração, plano de carreira e condições de trabalho dos docentes da rede municipal de Ribeirão Preto-SP”, de Aline Kazuko Sonobe, Thiago Alves e José Marcelino de Rezende Pinto (2012); “Determinantes salariais da docência: uma análise dos fatores que influenciam a remuneração docente na educação básica pública no Brasil”, de Carlos Alexandre Soares da Silva, Alexandre Willian Barbosa Duarte e Ana Maria Clementino de Jesus (2012); e “A remuneração salarial nas redes públicas de ensino de Mato Grosso do Sul”, de Solange Jarcem Fernandes e Maria Dilneia Espíndola Fernandes, abordaram aspectos das remunerações docentes.

Sonobe, Alves e Pinto (2012) discutiram remuneração, condições de trabalho e traçaram um perfil dos professores da rede municipal de Ribeirão Preto/SP. Ao comparar a rede municipal com o Brasil, perceberam semelhanças no que tange a sexo dos profissionais, jornadas de trabalho, remuneração em desvalorização, situação diferenciada dada às professoras das creches, entre outras. Concluíram que, assim como no Brasil, a rede municipal de Ribeirão Preto/SP necessita de políticas de valorização docente.

Silva, Duarte e Jesus (2012) investigaram o que influencia na diferenciação salarial dos docentes no país. Chegaram a dados que revelam diferenças

significativas por região geográfica e por etapa de ensino. Concluíram que as Regiões Sudeste e Centro-Oeste são as que têm maiores salários para todas as etapas, sendo o Nordeste a região com as piores médias salariais. Sobre as remunerações por etapas de ensino, observam:

[...] os profissionais da Educação Infantil recebem um salário inferior aos docentes das demais etapas. [...] Aliado à questão regional, vemos um quadro precário para os docentes da Educação Infantil que atuam no Nordeste do país. (SILVA; DUARTE; JESUS, 2012, p. 12)

Esse dado reforça a importância deste estudo sobre as condições de trabalho das docentes nas creches. O artigo “A política de educação infantil e a regulação do trabalho docente”, de Mércia de Figueiredo Noronha Pinto (2012), pontuou a condição do trabalho docente das professoras de EI, relacionando-a com a regulamentação dessa etapa da educação. Pesquisou o município de Belo Horizonte/MG e a lei que instituiu o Programa Primeira Escola e criou o cargo de educador infantil, com salário inferior ao dos professores de outras etapas. Trouxe um pouco do histórico das creches no Brasil e da legislação atual no que tange ao profissional responsável por bebês e crianças pequenas.

“As legislações e a composição dos quadros de profissionais que atuam na educação: um desafio”, de Márcia Andreia Grochoska (2012c), analisou planos de carreira em 11 municípios da Região Metropolitana de Curitiba, pontuando sua elaboração e reestruturações frente às leis do Fundeb e do PSPN do magistério, e à definição de quem são os profissionais da Educação (Lei nº 12.014/2009). Uma constatação feita pela autora refere-se às diferenças nas condições de trabalho e no reconhecimento das profissionais responsáveis pelas crianças nas creches. Elas não possuem a denominação de professoras, apesar de exercerem as funções destas, recebem salários menores e trabalham 40 horas semanais. Essa situação contribui para dificultar a construção identitária destas profissionais.

Do décimo encontro, realizado em 2014, foram destacados dois trabalhos sobre as temáticas estudadas: remuneração (1) e condições de trabalho (1).

O artigo “Política salarial docente em Minas Gerais”, de Savana Diniz Gomes Melo, Francilene Macedo Rocha e Samilla Nayara dos Santos Pinto (2014), analisou a política salarial da rede estadual de Minas Gerais e da rede municipal de Belo Horizonte de 2008 a 2014. As autoras levantaram informações sobre legislação,

número de atendimentos, docentes contratados, formação dos docentes, entre outros pontos. Assinalaram que ambas as redes vêm precarizando as condições de trabalho dos docentes, pontuando a forma de contratação em caráter provisório que se vem constituindo em uma prática na rede estadual. O artigo sublinhou, ainda, a diferença de salário e direitos entre as professoras da rede e as educadoras infantis.

O artigo “Condições de trabalho docente em instituições públicas municipais e privadas concessionadas ao poder público”, de Beatriz Aparecida da Costa e Jaqueline dos Santos Oliveira, apresentou dados sobre condições de atendimento educacional nas redes próprias e privadas concessionárias em dois municípios paulistas, assim como dos programas Bolsa Creche e Pró-Creche existentes nesses municípios. As autoras descreveram a situação em termos de formação, remuneração, condições estruturais e número de alunos/crianças por professora, e concluíram que as condições de trabalho das professoras que trabalham nas unidades concessionadas são piores do que nas redes diretas.

Do décimo primeiro encontro, realizado em 2016, foram selecionados três trabalhos que tratavam da temática estudada: plano de carreira (3), remuneração (1) e piso salarial (1).

O artigo “Carreira docente e valorização do magistério no município de Guarulhos”, de Márcia Aparecida Jacomini, Marieta Gouvêa de Oliveira Penna e Isabel Melero Bello, analisou o plano de carreira do município de Guarulhos/SP sob diferentes aspectos, como remuneração, progressão e amplitude da carreira. As autoras observaram que o plano se refere às professoras de EI, assim como às agentes de desenvolvimento infantil (funcionárias que atuam na creche junto às professoras). Verificaram avanços na valorização docente, porém apontaram fragilidades, como a não regulamentação de alguns itens do plano que interferem na progressão da carreira docente.

Emília Peixoto Vieira, Neísa Pereira dos Santos Castro, Marcela Santos de Jesus, Cândida Maria Santos Daltro Alves e Larissa Vasconcelos Longo (2016), no artigo “As políticas públicas para a educação infantil nos municípios do território sul da Bahia”, fizeram uma sondagem entre os municípios com diferentes dados sobre a educação infantil nessa região. As autoras investigaram se esses municípios possuíam planos de carreira para as docentes da EI; de 14 municípios que responderam às questões, 13 possuíam plano:

[...] os municípios já elaboraram o Plano de Carreira do Magistério, e se já o fizeram, como está organizado para atender ao preceito legal de valorização do magistério e, principalmente, para atender aos indicadores de qualidade da educação infantil. (VIEIRA; CASTRO; JESUS; ALVES; LONGO, 2016, p. 16)

Por meio destes e de outros dados obtidos, as autoras puderam concluir que a região vem-se organizando para oferecer a educação infantil à sua população.

No artigo “Valorização docente e o plano de carreira dos municípios de Ilhéus, Canavieiras e Teixeira de Freitas/BA”, Emília Peixoto Vieira, Cândida Maria Santos Daltro Alves, Valquíria Pinheiro Silva e Emília Cristina Augusto dos Santos tratam da valorização docente pelo viés da remuneração, sua composição e a movimentação na carreira. As autoras investigaram se esses três municípios cumpriam a Lei do PSPN no que se refere à remuneração e descobriram que eles se aproximam da lei, porém com diferenças entre si. O texto não destacou as professoras de creche.

No exame dos trabalhos apresentados no encontro nacional – VIII Encontro Brasileiro da Rede Estrado –, utilizou-se uma ferramenta de busca disponibilizada no *site* dos anais do encontro, tendo como descritores: creche; educação infantil; plano de carreira; remuneração; salário. As pesquisas foram feitas tanto nas palavras-chave como nos títulos e retornaram 31 artigos. Destes, após a leitura dos resumos, foi possível selecionar o trabalho “A valorização dos professores e o novo Plano Nacional de Educação: desafios para o município de Ribeirão das Neves”, de Daniel Santos Braga e Franceline Rodrigues da Silva, sobre valorização dos trabalhadores da Educação.

Os autores estudaram as políticas de valorização dos profissionais da Educação no município de Ribeirão das Neves, tendo como eixo norteador as metas do PNE a esse respeito. No plano de carreira, destacaram os seguintes aspectos: formação, evolução e salário, avaliando se o documento refletia uma carreira atrativa para os docentes. Concluíram que o município tem muito a reformular em suas políticas para atingir as metas do PNE e valorizar os profissionais da Educação.

Os trabalhos apresentados nos encontros internacionais e no encontro brasileiro da Rede Estrado possibilitam afirmar que a carreira dos profissionais da educação infantil, especialmente das profissionais das creches, não vem sendo um tema estudado e aprofundado, visto que em oito anos de encontros localizaram-se poucos trabalhos sobre o tema.

2.1.3.2 Anais dos encontros da Anped

A Anped iniciou a realização de encontros nacionais³⁹ em 1978, com a Primeira Reunião Científica da Anped, na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza. A associação realizou a segunda e a terceira reuniões no ano de 1979 e a quarta em 1981; a partir de então, foram feitas reuniões anuais até a 36ª, em 2013, quando se decidiu que suas reuniões seriam bienais.

Os objetivos das reuniões nacionais realizadas pela Anped estão descritas no art. 2º de sua Resolução nº 01/2015:

Art. 2º - As Reuniões Científicas Regionais da Anped têm por objetivo a socialização das pesquisas e estudos realizados na área de Educação e afins dos filiados da Anped, bem como propiciar intercâmbios e debates sobre temáticas de interesse da Associação. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015)

Desta forma, a fim de levantar artigos que se propuseram ao debate sobre carreira docente no país, pesquisaram-se os anais das reuniões nacionais de 2000 a 2017⁴⁰.

As reuniões da Anped são organizadas em GTs, que discutem temáticas específicas de cada subárea da Educação. Em 2017, eram 23 GTs temáticos, numerados de 2 a 24. A busca realizada para o presente trabalho foi feita nos GTs: 2 – História da Educação; 5 – Estado e Política Educacional; 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; e 9 – Trabalho e Educação.

Desta busca, selecionaram-se 16 textos⁴¹ que traziam algum assunto relacionado a carreira docente. Tais textos foram lidos na íntegra e versavam sobre: remuneração (7); valorização (2); precarização (3); temporários (2); carreira docente

³⁹ A Anped também realiza reuniões regionais, porém com periodicidade distinta. A Resolução 01/2015 definiu que estas também seriam bienais e alternadas com a reunião nacional. As regiões possuem dinâmicas díspares no que se refere à realização das reuniões. Desta forma, em 2016 a Região Nordeste realizou sua 23ª reunião, enquanto no mesmo ano a Região Norte realizava sua primeira reunião, a Região Sul estava em sua 21ª reunião regional, a Região Centro-Oeste na 13ª e a Região Sudeste em sua 12ª reunião regional.

⁴⁰ Foi realizada a busca nos anais do 37º encontro, porém os arquivos com os trabalhos não estavam disponíveis no *site* do evento, sendo possível apenas conhecer os trabalhos por meio dos títulos. Como essa análise não é suficiente para os objetivos aqui propostos, os títulos que podem vir a se relacionar com essa pesquisa estão discriminados no Apêndice B deste trabalho, para eventual consulta.

⁴¹ Os trabalhos estão descritos no Apêndice B, ao final do presente estudo.

(4); PSPN (1); Plano de Ações Articuladas (PAR)⁴² (1); e ingresso na carreira (2). Apenas quatro deles referiam-se a aspectos da carreira de docentes das creches.

O Quadro 9, a seguir, mostra os dados da reunião, o GT em que o artigo foi apresentado, o título, a autoria e a temática de cada trabalho.

Quadro 9 – Trabalhos apresentados na Anped de 2000 a 2016 que se relacionam a carreira docente e creches

Ano	Nº reunião	GT	Título	Autoria	Temática
2009	31ª	7	O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos	Rosali Rauta Siller; Valdete Coco	Ingresso
2011	34ª	5	Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: descrição e análise legislativa em perspectiva histórica	Maria Angélica P. Minhoto; Rubens Barbosa de Camargo; Márcia Aparecida Jacomini	Carreira docente; remuneração
2015	37ª	7	Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense	Márcia Buss-Simão	Ingresso; carreira
2015	37ª	7	A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade	Bianca Correa	Estatuto e plano de carreira

Fonte: a autora, com base em dados disponíveis em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

Os artigos “Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense”, de Márcia Buss-Simão, “Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: descrição e análise legislativa em perspectiva histórica”, de Maria Angélica Pedra Minhoto, Rubens Barbosa de Camargo e Márcia Aparecida Jacomini⁴³, e “A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade”, de Bianca Correa, foram republicados nas revistas *RBE*, *Educação & Sociedade* e *Fineduca* e já mencionados neste trabalho.

⁴² Mais informações sobre o PAR estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

⁴³ Esse artigo foi publicado na revista *Educação & Sociedade*, edição de jan./mar. 2014, tendo uma pequena alteração no título: “Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica”.

O artigo “O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos”, de Rosali Rauta Siller e Valdete Coco (2009), investigou os editais de concursos públicos para provimento de cargos de educação infantil no Estado do Espírito Santo. O estudo buscou destacar os requisitos de formação solicitados aos cargos nas diferentes prefeituras, assim como as indicações da configuração do trabalho, a remuneração e as condições de trabalho descritas no edital. Foi constatado que a maioria dos municípios tem procurado completar seus quadros com profissionais concursados, mas ficou clara a distinção destes em relação aos outros profissionais da mesma rede nos aspectos de salário, jornada de trabalho e tipos de funções no mesmo espaço e com as mesmas crianças.

2.1.3.3 Anais Fineduca

Desde sua fundação, a Fineduca vem realizando encontros anuais, com apresentação de trabalhos sobre três eixos principais: 1) Políticas de financiamento da educação básica e superior (financiamento); 2) Planos, carreira e remuneração de professores (carreira); e 3) Relações público-privado no financiamento da Educação (público *versus* privado).

Para a presente pesquisa, optou-se por fazer uma busca nos anais disponíveis no *site* (2016 e 2017) no Eixo 2, a fim de selecionar artigos sobre as professoras que trabalham em creches em redes públicas no Brasil⁴⁴. Somando os dois anos pesquisados, o eixo teve 60 artigos apresentados nos eventos; destes, 25 abordaram redes municipais, sendo nove sobre redes das capitais do país.

Os artigos e resumos⁴⁵ que se ocuparam das carreiras dos professores das redes municipais nos aspectos: remuneração, composição salarial, incorporação na carreira docente e constituição do plano de carreira foram selecionados, e da leitura destes, destacaram-se seis artigos sobre professoras de creche ou professoras da EI em municípios brasileiros. Esses artigos foram organizados no Quadro 10, no

⁴⁴ Todos os artigos apresentados no eixo eram sobre carreira docente; para este trabalho, optou-se apenas pela leitura dos trabalhos sobre as redes municipais, a fim de verificar se destacavam em seus estudos as professoras da creche da rede pública. Tal escolha é decorrente do conhecimento prévio de que essas profissionais fazem parte dos servidores municipais.

⁴⁵ Destaca-se que alguns desses artigos ou resumos foram posteriormente publicados na revista *Fineduca*, e foram disponibilizados no Apêndice B.

qual constam dados do evento, título, autoria e temática do trabalho. É necessário assinalar que, em relação ao evento de 2017, foram publicados apenas resumos expandidos dos trabalhos apresentados.

Quadro 10 – Trabalhos apresentados no Fineduca em 2016 e 2017 no eixo Planos, Carreira e Remuneração, que trataram das profissionais de creche ou de educação infantil

Nº e ano	Título	Autoria	Temática
IV 2016	Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários	Bianca Correa; Júlia de Castro; Caroline Barbosa	Cargos; jornadas de trabalho; salários
IV 2016	Valorização do magistério na educação infantil	Valquíria Pinheiro Silva; Emília Peixoto Vieira	Valorização do magistério
V 2017	A carreira das professoras de CEI na educação municipal de São Paulo: 15 anos de incorporação das creches na rede	Ana Paula Santiago do Nascimento; Cleber Nelson de Oliveira Silva	Carreira; Rede Municipal de Ensino de São Paulo
V 2017	O estatuto do magistério da rede municipal de São Paulo – Lei 14.666/2007	Eliano Macedo Souza	Estatuto; Rede Municipal de Ensino de São Paulo
V 2017	Carreira e remuneração: elementos para a valorização do professor	Marcia Andreia Grochoska	Carreira; remuneração
V 2017	Ruptura da carreira docente unificada na rede municipal de Belo Horizonte	Emeli Malaquias Nascimento; Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito	Carreira docente; Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Fonte: a autora, com base em dados disponíveis em: <https://www.dropbox.com/s/mzcfirjcxwxyv2m/Anais%202017.pdf?dl=0>; <http://www.fineduca.org.br/2017/04/18/v-encontro-anual-fineduca/>.

O artigo “Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários”, de Correa, Castro e Barbosa, foi posteriormente publicado na *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação* e já foi comentado no presente trabalho.

O artigo “Valorização do magistério na educação infantil”, de Valquíria Pinheiro Silva e Emília Peixoto Vieira, descreveu formas de ingresso, composição da jornada de trabalho, progressão na carreira e remuneração das professoras de educação infantil do município de Teixeira de Freitas/BA. As autoras investigaram duas instituições, uma criada antes do Fundeb e outra na vigência do fundo, indagando os atores dessas instituições a respeito da realidade escolar, do financiamento, da oferta de vagas e do trabalho docente. Silva e Vieira evidenciam

avanços, salientando a importância da participação ativa das professoras e da entidade de representação docente.

Os resumos expandidos “A carreira das professoras de CEI⁴⁶ na educação municipal de São Paulo: 15 anos de incorporação das creches na rede”, de Ana Paula Santiago do Nascimento e Cleber Nelson de Oliveira Silva (2017), e “O estatuto do magistério da rede municipal de São Paulo – Lei 14.660/2007”, de Eliano Macedo Souza (2017), destacaram o “ingresso” das professoras de creche na Rede Municipal de Educação de São Paulo, sublinhando sua posição no estatuto da carreira municipal e evidenciando as vantagens incorporadas por essas trabalhadoras; porém, anunciaram que elas ainda se encontram em situação de desvantagem com relação aos outros docentes da rede, no que se refere à jornada de trabalho e sua composição.

No resumo “Carreira e remuneração: elementos para a valorização do professor”, Grochoska confrontou a carreira dos profissionais do município de São José dos Pinhais/PR com as respostas dadas por professores de EI e EF via questionários, sobre o que seria necessário para que os docentes tivessem qualidade de vida.⁴⁷ A autora realçou a forte correlação entre qualidade de vida na percepção dos professores e melhores remunerações pelo seu trabalho, o que acarretaria uma jornada de trabalho menor.

Por fim, o resumo “Ruptura da carreira docente unificada na rede municipal de Belo Horizonte”, de Emeli Malaquias Nascimento e Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito, descreveu as carreiras dos professores de Belo Horizonte/MG, evidenciando as diferenças entre o professor municipal e o professor para educação infantil. Concluíram que essa duplicidade de carreiras não contribui para a valorização docente, além de explicitar a maior precarização da carreira da professora de educação infantil com admissão de profissionais com formação inferior, progressão na carreira de forma diferenciada e salários menores que o dos professores municipais.

⁴⁶ CEI: Centro de educação infantil.

⁴⁷ No resumo não há diferenciação entre respostas de professores de EI ou EF.

2.1.4 Considerações sobre as produções selecionadas

Após a análise das bases aqui selecionadas – bancos de dados Capes e USP, revistas *RBE*, *RBPAE*, *Fineduca*, anais da Rede Estrado, da Anped e da Fineduca –, pode-se afirmar que as pesquisas sobre a carreira docente vêm ganhando força no campo de conhecimento. A maior concentração de artigos sobre o tema aqui tratado foi no ano de 2014 (20) e na revista *Fineduca* (11). Percebe-se a presença da temática em diferentes universidades brasileiras, com a constituição de grupos de pesquisa que se debruçam sobre as carreiras de diferentes redes.

Esses trabalhos possibilitam conhecer aspectos importantes das redes estaduais e municipais e identificar a constituição de planos de carreira e estatutos do magistério regendo essas redes públicas. Percebe-se a preocupação dos estudos com a valorização desses profissionais, relacionando-os com a qualidade da educação ofertada; pesquisas que comparam as realidades com a legislação, apontam as fragilidades das políticas em curso e buscam contribuir com o debate nacional.

Muitos trabalhos concentraram-se nas remunerações recebidas pelos docentes, comparando-as com o salário mínimo, o PIB, o valor aluno/ano Fundef/Fundeb, com receitas dos municípios e estados, o que revela a preocupação com os valores remuneratórios como um importante indicador de atratividade e permanência de bons profissionais na carreira.

Como continuidade da análise, o enfoque nos trabalhos que trataram das professoras ou educadoras de creche em redes públicas no Brasil pode contribuir para investigações sobre como essas profissionais se incorporaram à carreira docente.

2.2 Trabalhos que discutem a carreira das professoras de creche

Visando a centrar o levantamento em trabalhos acadêmicos sobre carreira docente de professoras que atendem bebês e crianças pequenas em creches públicas municipais das capitais do país, objeto de pesquisa deste trabalho, construíram-se quatro categorias de análise que serão utilizadas para separar as pesquisas e relacioná-las, possibilitando um panorama mais detalhado das pesquisas no campo sobre o tema durante o período estudado (2000-2018).

A primeira categoria reúne trabalhos que trataram da *formação* dessas profissionais, necessária para o ingresso na carreira docente, ou discussões relacionadas a tal formação. A segunda categoria reúne trabalhos que trataram da *condição docente* dessas profissionais, nos aspectos referentes a: jornada de trabalho e sua composição, amplitude e movimentação na carreira ou licenças devidas. A terceira categoria reúne trabalhos que se voltaram a *vencimentos, salários ou remunerações* e outras vantagens pecuniárias.

2.2.1 A formação inicial docente: a licenciatura em debate

Curiosamente, o primeiro texto encontrado pela ordem cronológica, “Compre o *kit* neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”, de Arce, publicado em 2001; e um dos mais recentes, “Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense”, de Buss-Simão e Rocha, publicado em 2018, versam sobre a formação docente necessária para o ingresso como professora da educação infantil.

Arce (2001) fez duras críticas aos documentos publicizados à época sobre currículo da educação infantil – *Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental* (documento preliminar) e *Referencial curricular nacional para a educação infantil* –, que apontavam para uma perspectiva neoliberal e pós-moderna cuja proposta, segundo a autora, era desvalorizar o papel do docente e da escola nos países denominados pelas agências internacionais como “em desenvolvimento”. O texto alertou para as propostas de formação aligeiradas com o discurso de que a formação docente se daria no exercício da profissão. Arce estava imersa em um contexto pós-LDB/1996, que permitiu a formação dos docentes em nível médio na modalidade Normal e criou o Normal superior, flexibilizando a formação do professor fora da universidade.

Esse tema da formação docente e a exigência para o exercício profissional é recorrente em outros trabalhos aqui selecionados, como os de Buss-Simão e Rocha (2018), Gil (2013), Grochoska (2012b), Machado (2015), Oliveira (2017), Pinheiro (2017) e Siller e Coco (2009). Ao descreverem o perfil dos profissionais das redes estudadas (por meio de questionários, editais de concursos, entrevistas, análise de planos de carreira), tais textos corroboram a preocupação de Arce no que se refere

à formação docente, inclusive quando se constata a coexistência de educadoras, com e sem formação, corresponsabilizando-se pela educação desses bebês e crianças pequenas. Faz-se necessário problematizar a naturalização que alguns desses trabalhos apresentam a respeito dessa coexistência.

Destaca-se o texto de Gil (2013), que chega a propor uma “docência compartilhada” entre docentes e não docentes, em uma perspectiva de liderança do docente no trabalho com as crianças. Essa proposição é gravíssima se compreendermos que o trabalho educacional com bebês e crianças pequenas não pode dar-se dessa forma: uns pensam e outros executam. Deve-se evidenciar a finalidade de desvalorização desse trabalho contida em tal proposição e problematizar essa questão, como alerta Oliveira (2017, p. 16):

[...] as diferenças entre as categorias de “professora” e outras “não professoras”, embora na prática a todas seja atribuída a função docente, vão além da formação inicial, compreendem as condições de trabalho e se revelam como graves irregularidades, no que diz respeito à garantia de direitos constitucionais às trabalhadoras da educação infantil e às próprias crianças, tendo em vista a qualidade do exercício da função de educar.

Essa diferenciação deve ser encarada como a forma de que os governantes se valem para não cumprirem suas obrigações legais para com os professores, com baixos investimentos financeiros. Isto fica evidente quando Buss-Simão e Rocha (2018) encontram redes que exigem como formação para o ingresso de auxiliares o nível superior, o que revela que precisam de professores, mas não os querem nomear dessa forma.

A questão que se apresenta é sobre as funções docentes dessas profissionais responsáveis pela educação de bebês e crianças pequenas em instituições escolares. Em sua pesquisa no município de Fortaleza, Pinheiro (2017) ressalta a importância de tais docentes, assim como os cursos de formação inicial e continuada de professores e as políticas públicas dirigidas a creches e pré-escolas, revisarem os elementos que constituem esse trabalho, lembrando que:

[...] a contratação de Auxiliares para o trabalho diário e direto com crianças pequenas no cenário brasileiro [...] parece se configurar como uma espécie de descompromisso com relação aos direitos de crianças e profissionais. (PINHEIRO, 2017, p. 257)

2.2.2 A condição docente em debate

A condição de trabalho das professoras de creche aparece nos artigos vinculados à qualidade e ao direito à educação. Seus autores descrevem as carreiras e assinalam como estão organizadas as jornadas, as formas de progressão na carreira, os vínculos empregatícios, as licenças garantidas em lei, entre outras coisas. As investigações permitem afirmar que a maioria das redes analisadas possui plano de carreira ou estatuto do magistério, que trazem como exigência o ingresso por meio de concurso público de prova e títulos e possuem piso salarial e possibilidades de progressão.

Muitos desses trabalhos fazem referência às leis que dispõem sobre valorização docente, como a Lei do Fundef/Fundeb e a Lei do PSPN. A respeito desta última, destacam-se comparações entre os vencimentos iniciais e finais recebidos pelas docentes e os valores do Piso, e verificações acerca do cumprimento da composição da carga horária de trabalho dividida entre horas com as crianças e horas de planejamento e formação.

Foram descritas nos trabalhos as carreiras dos municípios do Rio de Janeiro/RJ, Fortaleza/CE, Ribeirão Preto/SP, Belo Horizonte/MG, São Paulo/SP, São José dos Pinhais/PR, Teixeira de Freitas/BA, municípios de Santa Catarina e Rio de Janeiro, seis capitais do Brasil (não identificadas), 11 municípios da Região Metropolitana de Curitiba/PR.

A rede municipal de Belo Horizonte/MG é um exemplo de rede que possui carreira diferenciada para as professoras de creche, essa situação está descrita nos trabalhos de Pinto (2012), Pinto, Duarte e Vieira (2012), Rocha (2009) e Vieira (2010). Já a rede municipal de São Paulo inclui esses profissionais no mesmo estatuto, com algumas diferenciações, especialmente no que se refere a jornada de trabalho, sua organização e composição. Os trabalhos de Nascimento e Silva (2017), Souza (2017) e Minhoto, Camargo e Jacomini (2011) possibilitam essa análise.

Machado (2015) sobre a rede de Curitiba/PR e Sonobe, Alves e Pinto (2012) na rede de Ribeirão Preto/SP detectaram diferenças na carreira docente para as profissionais de creche, em relação a outros professores da rede. Foi encontrada também para essa etapa de ensino a figura da auxiliar. Grochoska (2012a, 2012c), em sua análise dos 11 municípios da região de Curitiba/PR, informou que quatro

deles possuem a figura do educador infantil (com inúmeras denominações), à qual a lei atribui função de suporte aos trabalhos pedagógicos, mas que na realidade faz o trabalho docente.

Ao pesquisar a implementação do novo Estatuto Público Municipal de Ribeirão Preto/SP, Rosa (2017) assinala a mudança que ele propiciou para as antigas educadoras de creche e atuais professoras de educação básica I. A inclusão dessas profissionais no estatuto trouxe visível melhora em suas condições de trabalho. Os estudos de Rosa subsidiam a necessária discussão sobre a transformação dessas profissionais, que possuem nomenclaturas diversas, em professoras e sua urgente inclusão nos respectivos planos de carreira.

O artigo de Gil (2013) estuda as professoras de creche do município do Rio de Janeiro que ingressaram no primeiro concurso para professor de educação infantil da rede, em 2011. Destaca-se que a rede manteve a figura das agentes auxiliares de creche, fazendo com que as escolas contassem com as duas profissionais.

Esse processo de transformação das auxiliares em professoras com a inclusão nos planos de carreira e estatutos do magistério aparece no trabalho de Pinheiro (2017) como um ponto a ser discutido, visto que as atuais professoras entrevistadas em sua pesquisa veem nessa transformação uma injustiça com as que prestaram concursos como docentes.

As auxiliares efetivas de Fortaleza já lutam, através do sindicato, para fazerem parte do grupo do magistério. Este movimento provoca insatisfação de algumas professoras, pois essas profissionais se sentem injustiçadas, realidade identificada no CEI investigado, por terem se submetido a um concurso para professores para que pudessem, enfim, ser assim contratadas. Assim, talvez fosse interessante remanejar as Auxiliares efetivas para o desenvolvimento de outras tarefas na rede municipal, pois não há como mantê-las em sala. (PINHEIRO, 2017, p. 262)

Dados de inúmeras pesquisas revelam que as auxiliares possuem em sua grande maioria formação para atuar como professoras e, no trabalho diário, já o são. Desta forma, acredita-se que a solução mais justa deva ser a transformação desses cargos de auxiliar em professora à medida que essas profissionais se formem, como aconteceu na rede municipal de São Paulo (NASCIMENTO; SILVA, 2017), de Ribeirão Preto (ROSA, 2017) e de Curitiba (MACHADO, 2015).

Quatro outros artigos que versam sobre a gestão dessa etapa da educação infantil – Correa (2018), Correa, Castro e Barbosa (2016), Fernandes e Campos (2015) e Kramer, Toledo e Barros (2014) – assinalam as diferenças salariais e de jornada entre as professoras e “não professoras” como questões importantes que devem ser enfrentadas.

2.2.3 Vencimentos e remuneração: uma questão de valorização e atratividade docente

Os vencimentos recebidos pelos docentes constituem o tema de inúmeros artigos, como item de grande impacto nas discussões de carreira docente. Eles exercem influência na procura pela carreira, assim como na decisão de permanência nesta. Dos 30 artigos e resumos selecionados, muitos abordaram esse item da carreira de forma secundária, sempre acentuando sua importância em outros itens da carreira.

Quatro artigos – “Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica”, de Camargo, Minhoto e Jacomini (2014); “Remuneração, plano de carreira e condições de trabalho dos docentes da rede municipal de Ribeirão Preto-SP”, de Sonobe, Alves e Pinto (2012); “Determinantes salariais da docência: uma análise dos fatores que influenciam a remuneração docente na educação básica pública no Brasil”, de Silva, Duarte e Jesus (2012); e “Política salarial docente em Minas Gerais”, de Melo, Rocha e Pinto (2014) – centraram suas observações nos vencimentos e remunerações recebidas pelos professores das redes municipais de São Paulo/SP, Ribeirão Preto/SP e Belo Horizonte/MG e da rede estadual de Minas Gerais, trazendo importantes elementos para o debate, como: tabelas de vencimentos, séries históricas de vencimentos iniciais e finais, dispersão salarial, composição da remuneração com destaque às vantagens fixas e variáveis, e algumas comparações usando dados da Pnad e dos valores do piso salarial.

Entre os resultados das pesquisas, Silva, Duarte e Jesus (2012) encontraram maiores remunerações de acordo com os anos de escolaridade dos docentes e diferenças entre as regiões do país e as etapas do ensino; Camargo, Minhoto e Jacomini (2014), ao realizarem uma análise histórica da remuneração na rede municipal de São Paulo, encontraram tendência de perdas nos vencimentos iniciais e finais no período; Sonobe, Alves e Pinto (2012) compararam as remunerações dos

docentes com outras profissões e encontraram valores menores para esses profissionais, mesmo quando possuíam maior formação:

[...] dados da Pnad de 2009 [...] revelam que, num *ranking* de 47 ocupações [...], a remuneração do professor brasileiro é inferior à de outras profissões que requerem o mesmo nível de formação. Verifica que professores com formação em nível superior pode ganhar menos que ocupações de nível médio (por exemplo, corretores de imóveis e seguro). (SONOBE; ALVES; PINTO, 2012, p. 6-7)

Foi destacada, ainda, a diferença salarial entre as professoras de educação infantil e outras etapas em três desses trabalhos. Silva, Duarte e Jesus (2012) encontraram nos dados da Pnad salários inferiores pagos às docentes que trabalham na educação infantil:

As remunerações entre as etapas de ensino apresentam um comportamento semelhante entre as regiões. [...] As maiores diferenças encontradas nas Regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste estão entre o ensino infantil para o ensino fundamental. A maior diferença entre estas etapas está no Centro-Oeste. [...] Um docente da educação infantil na Região Norte ganha em média R\$ 938,12, enquanto que os que trabalham no ensino fundamental têm remuneração média de R\$1.279,93 e os do ensino médio ganham R\$1.910,28. (SILVA; DUARTE; JESUS, 2012, p. 9)

Essas diferenças também foram retratadas nos artigos de: Melo, Rocha e Pinto (2014), que versou sobre a remuneração dos professores das redes estadual de Minas Gerais e municipal de Belo Horizonte/MG, dando destaque para a situação das educadoras infantis; e Sonobe, Alves e Pinto (2012) ao tratarem da rede municipal de Ribeirão Preto/SP.

[...] constatamos a grande diferença (48%) de valor hora/aula entre o docente iniciante da creche e aquele que atua no ensino fundamental. Quanto ao valor hora/aula do final da carreira, que corresponde ao nível 222, este é aproximadamente duas vezes maior que o valor inicial dos professores da pré-escola em diante (201) e a diferença pode chegar até três vezes, aproximadamente, quando se compara com os docentes de Creche, que se encontram no nível 200. (SONOBE; ALVES; PINTO, 2012, p. 11)

Este levantamento, que data dos primeiros 20 anos de incorporação das creches e de suas profissionais à Educação, reafirma a importância desta pesquisa sobre os planos de carreira das profissionais das creches nas capitais do país, na medida em que demonstra a escassez de estudos sobre as condições de trabalho e carreira destas.

Os trabalhos aqui destacados, ao mesmo tempo em que apresentam aspectos importantes de valorização da carreira docente, anunciam indícios de uma condição precarizada se comparada à de professores de outras etapas da educação básica, ao revelarem: salários inferiores, possibilidade de educadores sem formação, além de flexibilidades nessa formação, jornadas de trabalho maiores e ausência de tempo destinado ao planejamento e à formação. Esse tratamento é decorrente da forma como essa etapa da educação pública e seus sujeitos – bebês e crianças pequenas, em grande parte oriundas de famílias pobres – são vistos e tratados pela sociedade capitalista atual.

Diante desta constatação, faz-se necessária uma reflexão coletiva sobre o importante papel da educação infantil, aqui se atendo à creche, para o desenvolvimento econômico, social e político de nossa sociedade, mantendo em tais reflexões um olhar prioritário sobre o papel que suas responsáveis – as professoras – têm nesse cenário; problematizando os montantes de recursos financeiros que vem sendo destinados a essa etapa da Educação Básica ao longo das últimas décadas.

É com essas ideias que realizaremos, a seguir, uma discussão teórica que traz a escola como local de produção e compartilhamento do conhecimento, suas profissionais como agentes fundamentais na promoção da cidadania dos estudantes e o Estado como principal responsável pelos subsídios necessários para que toda essa articulação entre conhecimento escolar e vida social aconteça com a qualidade esperada.

3 VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Questões referentes à valorização do pessoal docente estão sempre em destaque nos discursos políticos e na grande mídia do país. Nos últimos anos, mais especificamente após a implementação do Fundef, essa questão vem sendo pautada nas legislações que tratam da educação nacional, e a pretensa busca pela valorização de seus profissionais é considerada pré-requisito para se alcançar a qualidade que os mais diversos personagens sociais almejam para essa política pública.

Da mesma forma, no cenário acadêmico estudos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; LEME, 2012; UNESCO, 2004) vêm pautando essa necessidade urgente de valorização do exercício da docência. Entre os temas tratados, estão questões sobre como o poder público pode fomentar políticas que tornem a profissão atrativa aos jovens que adentram ao mercado de trabalho e como tais atrativos permitirão a permanência deles na carreira.

Todo esse destaque colocado sobre as condições de acesso e permanência na carreira docente reflete diretamente na importância do papel do professor, no que tange ao aumento da qualidade do ensino nas escolas. Todavia, como afirmam Gatti e Barreto (2009), os professores:

[...] não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivo e reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 13)

Em que pese o discurso engendrado na figura fundamental do professor no que se refere à qualidade da educação no país – o que pode soar como sendo ele tanto o causador de todos os males existentes na escola pública quanto o personagem principal na resolução destes –, pode-se concluir que de fato ele é um protagonista neste enredo. Entretanto, para que a educação aconteça nos vieses de qualidade esperados, é imprescindível o subsídio por parte do Estado, que garanta uma estrutura que vai desde a existência de espaços físicos nas escolas para planejamento e formação até remunerações condizentes com a importância social empenhada à instituição escola.

Apesar de todas as reflexões, debates e leis que dizem elevar o professor ao seu lugar de protagonista no que se refere à constituição de uma educação de qualidade, o que podemos de fato observar é a construção ou a indução de uma ideia de “crise na Educação”, cujo objetivo é manter a escola pública e seus profissionais em um lugar de não qualidade, de incapacidade, tanto de resolução dessa crise como de construção coletiva de melhorias efetivas. Esse discurso quase sempre propõe reformas curriculares e mudanças na gestão dos recursos destinados à Educação, colocando seus profissionais como os responsáveis por essa não qualidade.

No interior da discussão de melhoria da qualidade da educação, os profissionais são colocados como uma categoria que também está “em crise”; dessa forma, é necessário repensar-se enquanto profissionais dessa educação. Surgem, assim, debates sobre categoria profissional e identidade docente, que vêm sendo realizados pelos professores e por especialistas da área e que devem ser entendidos como parte da valorização desses docentes.

A natureza específica do trabalho docente⁴⁸, que não permite que ele seja enquadrado como uma atividade técnica, passível de ser reproduzida de forma padronizada e fragmentada; a diversidade de possibilidades de formação; a necessidade de uma instituição reguladora de suas atividades profissionais; a reconhecida liberdade de cátedra; a condição de assalariado, são fatores que perpassam essa crise identitária e de reconhecimento desse profissionalismo docente. Ao relatar esse processo no início dos anos 1990 na Espanha, Mariano Enguita (1991, p. 51) destaca:

Há dez ou quinze anos os docentes denominavam-se a si mesmos “trabalhadores do ensino”; discutia-se por toda parte seu caráter de classe [...]. Hoje em dia se fala sobretudo de “profissionalismo”, “dignificação da profissão docente” e outras expressões no mesmo estilo. [...] antes se reivindicava a identidade com o resto dos trabalhadores, agora se trata de sublinhar e reforçar a diferença.

⁴⁸ Essa natureza específica impede que o trabalho docente seja encarado como os outros trabalhos no sistema capitalista. Concordamos com Paro (2011, p. 166, grifo do autor): “O trabalho do professor tem, portanto, um motivo intrínseco, diferentemente do trabalho tipicamente capitalista, que não só admite, mas *precisa* de um motivo extrínseco para realizar-se”.

No que se refere às professoras de EI, especialmente as de creche, percebe-se a intensa relação que estas duas discussões têm no debate sobre a valorização. Essas profissionais, que antes se encontravam diluídas em outras áreas, principalmente naquelas relacionadas à Assistência Social e à Saúde, somente foram incorporadas à Educação entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, e se depararam com uma carreira em expansão que no período pós-LDB/1996 se apresentou com a exigência de formação para o exercício profissional, a necessidade de carreiras e piso salarial, entre outras questões colocadas à época.

Para esse grupo, as reflexões acerca da valorização docente passam necessariamente pelo reconhecimento da categoria enquanto professoras, responsáveis pela educação de bebês e de crianças pequenas que ingressam na primeira etapa da educação básica, e de como se inserem no debate educacional como especialistas da área, construindo conhecimento sobre a educação da primeira infância.

Diante deste pequeno preâmbulo, e para que se possam realizar importantes ponderações sobre a carreira docente das profissionais que atuam na educação de bebês e crianças pequenas no Brasil, decidiu-se analisar os planos de carreira dessas profissionais que atuam nas capitais dos estados, antes pontuando alguns conceitos e definindo de que lugar se realiza tal investigação, situando a educação básica, e especificamente a educação infantil e o papel do docente, nesse processo de construção de uma nova perspectiva sobre a educação em creches, na qual se revela a verdadeira questão que está posta nesse debate.

3.1 O papel da educação na construção de uma sociedade democrática

Para iniciarmos as análises aqui propostas, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos utilizados neste trabalho como pressupostos teóricos. Definir o que se entende por educação, destacando a educação infantil pública, é imprescindível. Essa definição está relacionada com a discussão: de *Estado*, no sentido de órgão responsável por propor, executar e fiscalizar a implementação de políticas (Estado integral – sociedade política e sociedade civil); de *escolas*⁴⁹ (de educação infantil,

⁴⁹ Utiliza-se o termo “escolas”, no plural, por entender que a lógica capitalista faz com que essa instituição se organize e se realize de acordo com a classe social a que atende.

ensino fundamental, ensino médio), como responsáveis em atualizar historicamente a humanidade; e de *professor*, como intelectual transformador com a função social de promover a cidadania entre os estudantes, como componente essencial para a construção de sua profissionalização⁵⁰.

Pensar o lugar da educação dentro do contexto político-econômico brasileiro permite analisar como a instituição escola e seu funcionamento estão intrinsecamente ligados ao projeto de nação que se quer construir.

Atualmente, vive-se em um sistema capitalista que divide a sociedade entre classe burguesa – detentora dos meios de produção – e classe trabalhadora⁵¹ – que vende sua força de trabalho para o capitalista a fim de garantir sua sobrevivência. Essa relação se mantém por intermédio dos meios de exploração criados pela classe burguesa, que expropriam da classe trabalhadora a força de trabalho, os meios necessários para manter seu *status quo*.

Assim, o burguês, possuidor dos meios de produção, além de possuidor dos meios de reprodução de sua condição de vida e *status* e da condição de vida e *status* do operário, adquire o que Marx chamou de mais-valia, o excedente, o lucro. Já o operário não tem como produzir, nem reproduzir o lucro, uma vez que não possui os meios de produção, condição indispensável no mundo capitalista moderno. Com isto, o capitalista força ou promove a separação da força de trabalho dos meios de produção, algo extremamente importante para a classe dominante. (LINHARES; MESQUIDA; SOUZA, 2007, p. 1.495)

Para esse sistema de exploração se manter, a classe dominante necessita convencer os trabalhadores de que esse processo de exploração da força de trabalho é natural; para isso utiliza-se, além da força – aparelho repressivo (o

⁵⁰ Existe uma discussão sobre as diferenças entre os termos “profissional”, “profissionalidade” e “profissionalização docente”. Nesse trabalho utilizaremos as ideias apresentadas por Antônio Nóvoa (1992), que entende profissionalização docente por meio da síntese de Mark Ginsburg: “A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (GINSBURG, 1990 apud NÓVOA, 1992, p. 23).

⁵¹ Ao tratarmos de classes sociais, entende-se como Nicos Poulantzas (1975, p. 13-14): “classes sociais são conjuntos de agentes sociais determinados *principalmente*, mas não exclusivamente, por seu lugar no *processo de produção*, isto é, na esfera econômica”, tendo papel igualmente importante as esferas políticas e ideológicas. Tais classes significam “em *um e mesmo* movimento, contradições e *luta de classes*” (POULANTZAS, 1975, p. 14, grifos do autor). Destaca-se, ainda, que as classes não são únicas e sim formadas por frações dessa classe.

governo, a administração, os tribunais, a polícia, o Exército) –, a persuasão, alcançada por meio da transmissão de sua ideologia de mundo.

Fazendo frente a esse processo capitalista, Antônio Gramsci realizou algumas reflexões, a partir de seu surgimento (nova ordem social) em “substituição” ao sistema feudal, discutindo quais possíveis estratégias os trabalhadores (classes subalternas) deveriam adotar para superar o sistema capitalista e construir um novo sistema social (novo bloco histórico⁵²).

Segundo Portelli (1977), para Gramsci o surgimento do novo bloco só seria possível se houvesse o desencadeamento de uma crise orgânica no bloco histórico vigente e a criação de um novo bloco hegemônico que agrupasse as classes subalternas. Para que essa crise orgânica⁵³ pudesse se traduzir na construção de um novo bloco histórico, seria necessário que as classes subalternas se organizassem; Gramsci afirmava que essa organização deveria se dar antes mesmo da instauração da crise orgânica⁵⁴. “Uma crise orgânica só conduz a um novo sistema hegemônico se as classes subordinadas conseguem, antes mesmo da

⁵² Gramsci (2007, p. 26) definiu bloco histórico como “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”.

⁵³ De acordo com Portelli (1977), Gramsci aponta como possibilidades para a instauração de uma crise orgânica o fracasso da classe dirigente, “em consequência de um grande empreendimento político para o qual ela havia perdido adesão nacional” (PORTELLI, 1977, p. 107), ou o surgimento de uma iniciativa política direta das classes subalternas: “estas camadas sociais passam ‘bruscamente’ da passividade política a uma ação reivindicatória revolucionária, na medida em que é inorgânica” (PORTELLI, 1977, p. 108).

⁵⁴ Segundo Bianchi (2008), nos Cadernos 6, 7 e 13 Gramsci discorre sobre essas duas estratégias para a derrubada da classe dominante e construção de uma nova ordem social – novo bloco histórico, relacionando a guerra de movimentos com as táticas de assalto e de derrubada e a guerra de posição com esforços das massas para manter as posições hegemônicas. Reforça por diversas vezes que essas são posições que se devem tomar de acordo com a sociedade que se está enfrentando e que elas não se sobrepõem e sim coexistem, em maior ou menor grau. “Guerra de movimento e guerra de posição encontrar-se-iam, assim, em um nexo indissociável e diriam respeito a diferentes momentos da luta pela afirmação de uma nova ordem política e social. O desenvolvimento dado por Gramsci à questão indica que esse nexo é análogo àquele que se estabelece no interior de seu conceito de Estado integral. Os dois planos conceituais encontram-se, desse modo, sobrepostos, e é possível afirmar que a guerra de movimento predomina na luta contra a sociedade política e a guerra de posição afirma sua supremacia na luta na sociedade civil (BIANCHI, 2008, p. 209)”. Portelli (1977) destaca: “Gramsci deduziu que a estratégia das classes subordinadas deve adaptar-se à superestrutura do bloco histórico: nos países de sociedade civil forte, a luta só pode assumir a forma de uma ‘guerra de posições’ [...]. Nos países em que [...] a sociedade civil é ‘primitiva e gelatinosa’, a luta é, ao contrário, essencialmente política e militar e deve, por isso, adotar a forma de uma ‘guerra de movimentos’” (PORTELLI, 1977, p. 119). Complementa Bianchi (2008, p. 204): “A verdade é que não se pode escolher a forma de guerra que se quer, a menos que se tenha imediatamente uma superioridade esmagadora sobre o inimigo; sabe-se quantas perdas custou a obstinação dos Estados-maiores em não querer reconhecer que a guerra de posição era ‘imposta’ pela relação geral de forças em presença” (BIANCHI, 2008). Para saber mais sobre guerra de posição e guerra de movimento ver: BIANCHI (2008, p. 199-252).

explosão da crise, organizar-se e construir sua própria direção política e ideológica” (PORTELLI, 1977, p. 114).

Dore (2006, p. 335-336) observa que Gramsci, ao recuperar “a leitura dialética de algumas formulações de Marx [... como materialismo e idealismo⁵⁵ e] sobre a relação entre estrutura e superestrutura⁵⁶”, conseguiu avançar no conceito de Estado e defini-lo como Estado integral ou ampliado⁵⁷, em que o Estado no sentido restrito (sociedade política) e a sociedade civil estão em “um nexo de unidade-distinção” (LIGUORI, 2007, p. 13). Gramsci concebe o Estado como “um equilíbrio da sociedade política e com a sociedade civil” (LIGUORI, 2007, p. 21), um espaço onde diferentes forças atuam, com a finalidade de construir uma hegemonia – um Estado em disputa. Esse avanço possibilitou a Gramsci conceber a sociedade política congregando o Estado no sentido restrito, cuja função primordial é a coerção, e a sociedade civil agrupando as instituições privadas, cuja função é a persuasão.

Dentro desse conceito, Gramsci dá destaque, na superestrutura, à sociedade civil – escola, família, igreja, imprensa –, expressão das mediações entre a Economia e o Estado, constituídas por intermédio da “permissão” dada às classes subalternas de se organizarem e proporem projetos sociais e políticos. Segundo Gramsci, a classe dominante entende que só a coerção “não garante a continuidade ou a perenidade do acatamento à vontade imposta” (PARO, 2010, p. 122); ela deve obter também o consenso “espontâneo”, que é conseguido na esfera da sociedade civil.

Desta maneira, Gramsci visualiza no surgimento da sociedade civil a possibilidade de organização da classe trabalhadora para a construção do novo sistema hegemônico, possibilitada pela compreensão do conceito de Estado integral, – visto que reconhece nela “o intenso trabalho educativo da classe dominante para garantir o consenso ao seu governo, [... podendo assim] indicar formas de organização das classes subalternas para a conquista da hegemonia” (DORE, 2006, p. 338).

Gramsci entende que conseguir mudar a sociedade capitalista atual demandaria das classes subalternas, em primeiro lugar, conquistar adeptos à sua

⁵⁵ Para saber mais sobre materialismo/idealismo, ver: BIANCHI (2008, p. 55-120).

⁵⁶ Conforme Gramsci, a estrutura refere-se ao econômico e a superestrutura, ao Estado.

⁵⁷ Para saber mais sobre Estado ampliado, ver: LIGUORI (2007, p. 13-38).

concepção de mundo, o que seria construído com a organização e difusão da visão de mundo das classes subalternas. Para isso, seria necessário o surgimento de intelectuais orgânicos⁵⁸ destas classes, a fim de construir as teorias e difundi-las. Esses intelectuais surgiriam com a formação dos trabalhadores em escolas primárias e secundárias⁵⁹, em que o papel dos professores seria fundamental⁶⁰.

Como proposta, Gramsci traz a ideia de uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2000, p. 33)

Segundo Dore (2006), as ideias de Gramsci sobre a escola⁶¹ começaram a ser difundidas no Brasil a partir de uma perspectiva socialista em meados dos anos 1980, com a redemocratização do país após o período da ditadura militar, como um possível espaço de resistência e construção da consciência de classe visando a uma superação das relações sociais de produção impostas pelo capitalismo. Iniciaram-se campanhas legislativas e sociais para a expansão das redes públicas de ensino, para atendimento, com qualidade, aos filhos das classes trabalhadoras, acreditando que esse processo contribuiria para a mudança de entendimento do curso que a sociedade tomou no Estado capitalista.

⁵⁸ Intelectuais orgânicos são sujeitos que exercem a função de intelectuais na sociedade e possuem o vínculo necessário entre a estrutura e a superestrutura. Gramsci apresenta, ainda, os intelectuais tradicionais e os intelectuais coletivos. Para saber mais, ver: PORTELLI (1977, p. 83-122).

⁵⁹ Para Gramsci, escola primária seria o ensino fundamental e escola secundária, o ensino médio. José Silvério Baia Horta (2008) apresenta alguns aspectos da educação na Itália entre 1922 e 1923 no texto: HORTA, J. S. B. A educação na Itália Fascista: as reformas Gentile (1922-1923). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, jan/abr 2008. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em 22 mai 2019.

⁶⁰ Para Gramsci (2001, p. 18), “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”; desta forma, todos são intelectuais. “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (GRAMSCI, 2001, p. 18-19)”

⁶¹ Gramsci refletiu sobre as escolas para crianças acima de 6 anos de idade visto seu contexto histórico, porém acredita-se que suas contribuições se estendem às creches e pré-escola existentes na atualidade.

A EI nesse contexto tem uma segunda função: possibilitar que as mulheres dessa classe trabalhem sabendo que seus filhos estão em lugar seguro durante sua jornada de trabalho.

Esse ideário mais próximo de concepções progressistas de educação começa a combater a imagem de que a escola serviria apenas como um instrumento da classe burguesa, tendo consciência de que a “escola capitalista serve, pois, antes de mais nada, ao capitalismo” (PARO, 2010, p. 158), mas sem superestimar seu papel como reprodutora. As reflexões sobre a obra de Gramsci chegam incorporadas nas propostas de educação na perspectiva socialista, contrapondo as de escola como aparelho ideológico do Estado burguês. Para Dore (2006), a difusão das ideias de Gramsci impulsiona as propostas e lutas pela educação pública e de qualidade para todos no país.

As ideias de escola reprodutora surgiram com a divulgação da obra de Louis Althusser, que defendia a escola, no Estado moderno capitalista, como o principal aparelho ideológico para a disseminação do pensamento a favor da classe dominante. Segundo Linhares, Mesquida e Souza (2007, p. 1.494-1.495), Althusser entende o Estado moderno sob o controle da burguesia e esta, para manter-se no poder, necessita “manipular ideologicamente as instituições”. Para esses autores, após o rompimento do Estado com a Igreja (instituição aliada no Estado feudal – antigo bloco histórico), surge frente ao aparelho estatal a nova necessidade de garantir suas condições de sobrevivência; desta forma, o acesso às classes populares se faz premente e a escola torna-se ferramenta primordial neste processo.

De acordo com Dore (2006) e Linhares, Mesquita e Souza (2007), para Althusser a escola, dentro dessa configuração, tem como função reproduzir as relações sociais estabelecidas pelo modo de produção capitalista, servindo assim para manter os interesses dos grupos dominantes.

Como os aparelhos ideológicos do Estado reproduzem as relações de produção, então a escola realiza essa função. Por meio da aprendizagem, é massivamente inculcada a ideologia da classe dominante com o objetivo de reproduzir as relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista, embora esse mecanismo seja camuflado e a escola apresentada como um terreno neutro. (DORE, 2006, p. 332)

Já Gramsci (2001) entende que a educação e a cultura têm grande importância no pensamento socialista. Para ele, a educação – que não se limita à escolar – possibilitará a construção de intelectuais orgânicos das classes subalternas.

[A escola] é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. [...] escolas e instituições de alta cultura são similares. (GRAMSCI, 2001, p. 19)

As campanhas pela expansão do acesso à educação básica avançaram nos anos 1990 e 2000, sendo possível ainda em 2018 realizá-las, principalmente nas etapas inicial e final da educação básica (EI e EM). Pode-se afirmar que as reivindicações das classes trabalhadoras por educação para todos influenciaram no número de matrículas na educação básica nos últimos anos; todavia, atualmente se faz necessária uma discussão sobre a qualidade desse atendimento, ou seja, se essas escolas são espaços capazes de contribuir para a transformação social e, em uma visão progressista, para a construção de uma nova hegemonia que possibilite superar a sociedade de classes e colaborar na estruturação de um novo bloco histórico.

O debate sobre a escola como instituição de reprodução do *status quo* ou de transformação social passa pela perspectiva de uma instituição escolar como espaço de disputa política no qual a neutralidade não existe e em que seus atores estão constantemente trabalhando, conscientemente ou não, para uma ideologia de mundo, vinculada à classe trabalhadora ou à classe dominante.

Para que seja um espaço de construção da consciência de classe e, dessa forma, também um espaço onde os filhos das classes trabalhadoras se reconheçam e construam reflexões que virão a possibilitar a mudança de posição social, essa escola deve, segundo Gramsci (2000), passar às crianças as noções das ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão.

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele

modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. (GRAMSCI, 2000, p. 42-43)

Uma instituição da sociedade civil que teria como princípio educativo o conceito de trabalho, no sentido ontológico e antropológico, como atividade humana direcionada a um fim:

[...] que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. (GRAMSCI, 2000, p. 43)

Essa escola que propicia pensar sobre o trabalho e sobre a humanidade e sua condição necessita de docentes que se conscientizem de seu papel na sociedade capitalista. Eles precisam também se reconhecer como classe trabalhadora ou como uma fração desta, de modo a se tornarem intelectuais orgânicos⁶² com a função de disseminar as concepções de mundo da classe a que pertencem, a fim de possibilitar que este espaço escolar seja um agente potencializador de transformação social.

Partindo dessa lógica de escola e docente com papel determinante, o que se tem atualmente é uma escola pública que, mesmo tendo atingido os filhos da classe trabalhadora no que se refere ao acesso, vem sofrendo com a baixa qualidade a fim de não se efetivar uma proposta de escola libertária.

Assiste-se com certa frequência a ataques à escola pública e principalmente aos docentes que nela atuam, os quais são ameaçados por meio de reformas educacionais – organizacionais, curriculares – pensadas por “especialistas” que ignoram o que os professores têm a dizer e os colocam em uma posição de “técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um

⁶² Para Gramsci (2001), os intelectuais orgânicos têm como função na sociedade elaborar, organizar e divulgar uma concepção de mundo, nos vários aspectos da vida social. Esses intelectuais são de vários níveis: “a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada” (GRAMSCI, 2001, p. 21).

tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 157).

Tais reformas colocam os docentes da escola pública como profissionais mal formados, desinteressados pela formulação de políticas educacionais, sem tempo e disposição para isso. Porém, é possível reconhecer que esse discurso tem como objetivo manter a escola pública nesse lugar de descrédito para que os interesses da burguesia se mantenham e perpetuem. Deve-se sempre questionar quem tem interesse nesse projeto de nação e utilizar essa “crise na Educação” como propulsora para melhorar a atividade docente em todos os sentidos: instrução em sala de aula, tarefas administrativas, atividades extras. Faz-se necessário pensar sobre a profissionalização⁶³ do trabalho docente e em como os professores podem utilizar essa “crise” para se fortalecerem enquanto categoria profissional.

3.2 Profissionalização docente e a relação com a valorização

A baixa qualidade na educação pública, indicada por diferentes pesquisas – de formação inicial e continuada, de responsabilização pelos resultados obtidos pelos estudantes em testes padronizados, de propostas salariais, de carreira docente, curriculares, de financiamento da Educação, de gestão do ensino e das escolas, de avaliação –, leva diretamente à discussão sobre os profissionais de ensino responsáveis por essa educação. Alguns desses temas são também partes de políticas públicas que visam a aumentar a eficácia da educação básica, e nessas também o professor aparece como ator fundamental para sua efetivação.

Diferentes autores (BRITO, 2009; BRZEZINSKI, 2002; ENGUITA, 1991; LÜDKE; BOING, 2004; NÓVOA, 1992; OLIVEIRA, 2004; PARO, 2018; TARDIF; LESSARD; 2013; TORRES; MOUTA; MENESES, 2002) pesquisaram temas que tocaram, explicita ou implicitamente, na profissionalização docente sob diferentes aspectos nos últimos anos. Alguns destes analisaram o processo de proletarianização do trabalho destacando divergências a respeito desse processo, porém concordando

⁶³ Estudos sobre profissão definem quais aspectos são indispensáveis para que um ofício seja reconhecido como tal. Algumas linhas teóricas categorizam a docência como uma semiprofissão. Isto é parte de um importante debate que deve ser realizado pela área de Educação, porém não será feito aqui. Utilizaremos o termo “profissão” para se referir ao trabalho docente.

no que se refere ao diagnóstico de desvalorização e precarização do trabalho docente.

Considerando que existem diferentes posições a respeito do reconhecimento do trabalho docente ser ou não uma profissão, sem consenso nas áreas (Sociologia, História, Educação), para as discussões aqui propostas parte-se do princípio segundo o qual o fazer docente é uma profissão que possui características próprias e que necessita de pessoal com:

[...] conhecimento específico de sua área e [...] saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade. Isso lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como agente de transformação da realidade.

[...] o professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do “aprendente”, seja ele criança, jovem ou adulto. (BRZEZINSKI, 2002, p. 15)

Como outras profissões, na atualidade a docência vem sofrendo com a intensificação do trabalho, com um fator complicador visto que é uma atividade que pode, dadas as condições, influenciar na organização social-econômica do país. Desta forma, ao mesmo tempo em que vivencia um discurso de valorização do trabalhador, vinculando sua condição de trabalho, salário e formação a uma educação de qualidade almejada por muitos, tem custos e impactos orçamentários que por vezes os governos não estão dispostos a arcar; além disso, sofre pressão para que o fazer diário esteja sob controle das classes dominantes, visando à manutenção do *status quo*. Tal contradição deve ser levada em conta nos debates sobre a profissionalização desse ofício.

Também se deve mencionar a íntima relação, apresentada por Hypolito já no início dos anos 1990, entre a profissionalização docente, a precarização do trabalho e a ligação destes com a organização do trabalho na escola. Escola que está cada vez mais permeada por propostas de fragmentação do trabalho, com a “introdução de especialistas, a separação entre os atos de conceber e executar, a diminuição do controle sobre o processo pedagógico, a influência cada vez menor sobre os conteúdos e métodos de ensino” (HYPOLITO, 1991, p. 14). É visível a situação precária em que se dá o trabalho docente disponível em escolas para as classes populares. Hypolito (1991, p. 4) destaca elementos presentes na escola desde o

início da década de 1990, e por vezes, existentes ainda hoje (2018) que agravam a condição docente:

[...] As condições de trabalho, desde os aspectos físico-materiais às condições de salário e carreira, são degradantes. Prédios escolares caindo, sem manutenção, falta de material e recursos didáticos, retratam o cotidiano da escola. Os salários e os planos de carreira existentes não estimulam os professores a buscar algum tipo de aperfeiçoamento para melhorar profissionalmente.

O autor destaca ainda, o não compromisso docente com políticas educacionais que “se revelam descompromissadas com a melhoria do ensino e da educação”⁶⁴ (HYPOLITO, 1991, p. 4).

Soma-se a isso a feminização⁶⁵ da profissão, que não pode ser tratada como secundária na discussão, visto que a economia capitalista atual ainda concebe o trabalho feminino como provisório, passível de ter remuneração menor. Isso tem um impacto na constituição dessa carreira; no início da década de 1990, Enguita (1991) apresentava alguns indícios de uma tendência à feminização do trabalho docente na Espanha, analisando-a como um processo que influenciava na composição e organização da educação básica:

[...] o ensino é uma das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres [...] os baixos salários do ensino têm afugentado progressivamente do mesmo os varões educados [...] o empenho em submeter os docentes, tradicionalmente um setor inclinado a ideias avançadas e progressistas, convertendo-os em fiéis transmissores da cultura e moral dominantes e defensores da conformidade com a ordem estabelecida [...] a escola [...] foi e é um dos poucos setores de emprego em que as mulheres recebem o mesmo que os homens. (ENGUITA, 1991, p. 52-53)

O expressivo número de mulheres que trabalham nas escolas públicas reforça a necessidade de os debates sobre profissionalização e identidade docente passarem pela discussão de gênero.

⁶⁴ Entende-se aqui que Hypolito (1991) está escrevendo em um contexto educacional um pouco diferente do atual; no qual as condições de acesso e de valorização docentes estavam muito aquém do estágio atual (após trinta anos). As políticas educacionais, no seu conjunto, possuem fissuras que permitem o debate, a disputa de ideias e concepções; pode-se afirmar que as políticas educacionais que forma propostas durante essas três décadas possibilitaram avanços e de esses foram apoiados pelos docentes.

⁶⁵ Para aprofundamento nessa discussão, ver: LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

Outro ponto importante, ressaltado por Brito (2009), refere-se ao processo de formação para o ingresso na profissão e recrutamento pelo poder público. Destaca-se que o recrutamento e a preparação de docentes estão no horizonte dos governos desde o Império; no que se refere aos docentes para o ensino primário, já em 1834, no Ato Adicional, esse encargo coube às províncias, “que não arrecadavam impostos suficientes para tal” (BRITO, 2009, p. 84).

Ao inventariar a relação entre Estado e professores desde o período imperial, Brito (2009) coloca no centro do debate sobre profissionalização docente o esforço que o Estado sempre fez para constituir o professor como funcionário público, controlar sua formação e regular seu trabalho.

Ainda sob o foco das pesquisas de Brito (2009), ressalta-se a importância da exigência da formação, ou não, para o exercício profissional. Altet (2016, p. 57) assinala:

[...] em todos os lugares, o ponto de partida da profissionalização é o reconhecimento do fato de que o ofício do professor é aprendido, que se trata de um ofício complexo e especializado, que demanda certo modelo de formação profissionalizante dirigido pelos professores universitários e pelos atores da profissão. Quando a profissão está ausente na formação, a profissionalização não pode ser colocada em prática.

Além da formação específica para o exercício profissional, tem-se o associativismo⁶⁶ como outro ponto importante. Na história brasileira, este passa por diferentes momentos. Segundo Brito (2009), durante os anos 1940, o Estado exerceu seu poder de regulação por meio do impedimento à sindicalização. Nos anos 1960, cresceu a demanda por organização coletiva, interrompida pelo golpe militar de 1964, que reprimiu violentamente a prática de associação. A década de 1970 foi marcada pela retomada da organização coletiva: “a organização dos professores primários foi intensa e congregou grande número de professores. As divergências em relação às políticas públicas levaram a greves e contestações políticas” (BRITO, 2009, p. 88). A partir do fim da ditadura militar, os docentes buscaram superar as dicotomias existentes entre seus interesses e os dos governos,

⁶⁶ Esse é um importante tema que deve ser analisado com profundidade, o que infelizmente não será possível neste trabalho. Para saber mais: CRUZ, Helvia Leite. Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1218>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

em movimentos coletivos que tentaram pautar políticas públicas de melhoria da educação e das condições de trabalho.

Nos anos 1990, como reflexo das concessões realizadas pelo governo brasileiro às agências multinacionais de financiamento – Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) –, essa exigência de formação, que aparece em todos os estudos sobre profissionalização como fundamental para um ofício tornar-se profissão, é colocada em discussão no que se refere a sua natureza, com a publicação da LDB/1996 e a criação dos institutos superiores de educação e com os cursos normais superiores. Atualmente a situação vem se agravando com as mudanças a respeito dos professores que atuam no EM com “notório saber”⁶⁷. A elaboração da recente Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil e Ensino Fundamental sem a participação dos docentes⁶⁸ é mais um exemplo da divisão que se coloca entre quem elabora e quem executa a política.

Como constata as pesquisas de Tardif e Lessard (2013), as propostas de políticas/reformas educativas, não só no Brasil como na Europa e na América do Norte, são proposições para a melhoria da formação e das condições de trabalho dos docentes como pontos fundamentais para a sua efetivação e sucesso; entretanto, verifica-se que, por vezes, essas proposições não chegam a ser incorporadas ao funcionamento das redes de ensino, entre outros fenômenos, por falta de recursos financeiros, materiais e temporais; pelo não reconhecimento dessas proposições pelos profissionais que atuam nas escolas; por falta de formação ou convicção nelas; pela distância que elas guardam da realidade escolar.

Fica evidente a precarização do trabalho docente quando se investigam essas políticas, que na grande maioria são gestadas sem a participação dos docentes ou de seus representantes sindicais, o que expressa a perda do controle dos

⁶⁷ Alteração realizada na LDB/1996 pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na qual se reconhecem como profissionais da educação escolar básica: “[...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36” (BRASIL, 1996).

⁶⁸ Ensaio como o de Fernando Cássio no jornal *Nexo* permitem melhor análise do que o governo declarou como participação da população na consulta pública da Base Nacional Curricular Comum. Disponível em: <www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 3 jan. 2019.

professores sobre seu exercício profissional e a precarização do trabalho docente nas escolas.

Ao analisar as professoras das creches nesse contexto político de desvalorização e precarização do trabalho docente, nota-se um agravamento dessas condições, decorrente do percurso histórico destas profissionais e, principalmente, da natureza do trabalho realizado com bebês e crianças pequenas.

Essas profissionais agregam diversos fatores de desvalorização da profissão docente listados até o momento, que devem ser investigados com maiores detalhes: são quase na totalidade constituída de mulheres; muitas não possuem formação para o exercício profissional; o trabalho não é reconhecido como educacional por parte da categoria e de pesquisadores; existe a presença de pessoal não docente para realizar parte do trabalho pedagógico; um imaginário social de trabalho mais vinculado com o doméstico do que com o educacional, entre outros que agravam e particularizam este cenário.

3.2.1 As professoras de creche no contexto atual: a identidade “distorcida”

Desde seu ingresso na EI, as professoras das creches vêm sentindo os impactos negativos da desvalorização da profissão que exercem. As implicações políticas e econômicas da relação entre essas profissionais e as condições de trabalho, formação e salário que possuem têm repercutido em propostas de políticas públicas, ao mesmo tempo que impõem restrições ao trabalho do professor.

Essas docentes têm na sua constituição profissional alguns complicadores que não se desconectam da discussão de fundo: diminuir os gastos com a necessária expansão dessa etapa da educação e impedir que os profissionais da Educação se tornem, de fato, agentes de mudanças sociais.

Sem perceber os reais motivos, a creche permanece envolta, desde sua incorporação à Educação, numa discussão sobre a natureza do trabalho educacional com essa faixa etária que “não consegue” se desvincular da ideia quase natural de que a educação de bebês e crianças pequenas deve-se dar em um ambiente doméstico, o que faz com que a instituição escolar queira se aproximar deste.

A necessária relação que se estabelece nessa etapa da educação básica entre os cuidados com o corpo, como parte do currículo, e o fazer escolar coloca

esta profissional em um lugar “comum” que está muito mais imbricado aos afazeres domésticos do que propriamente a um trabalho pedagógico. Esse lugar que fortemente está posto no imaginário coletivo ganha força quando erroneamente pesquisadores da área de infância e educação infantil defendem teorias de não profissionalização desse trabalho. Outro equívoco que se coloca é expresso nos discursos da própria categoria docente que atua nas creches, ao reivindicar que outros trabalhadores, não docentes, realizem as atividades relacionadas aos cuidados com a higiene e a saúde, ações estas que são próprias da função docente, principalmente na primeira infância.

Todos esses pontos estão intimamente ligados e se vêm apresentando desde a incorporação das creches à Educação, dificultando que a área, juntamente com seus profissionais, defina uma *identidade docente* e que ambos possam, juntos, construir uma carreira profissional que de fato garanta a qualidade da educação para todas as crianças.

A construção identitária – tão importante para possibilitar a profissionalização dessas mulheres e necessário empoderamento para as reivindicações trabalhistas – tem de enfrentar o mito da vocação nata da mulher para a educação de crianças pequenas e, decorrente deste, a não necessidade de muita formação para exercer esse ofício, com o agravante do não reconhecimento de muitas das atividades que são realizadas com bebês e crianças pequenas como próprias do trabalho de professoras.

A ideia que está presente e que marca essas profissionais é a de que a mulher tem uma vocação nata para a maternidade e para ser educadora de crianças pequenas. Essa imagem continua sendo utilizada, em muitas ocasiões, pelos governantes para justificar a não profissionalização, como é o caso emblemático da existência, em muitas redes públicas do país, de auxiliares que são responsáveis pelas crianças em parte do dia, mulheres que não possuem formação para a docência e que trabalham por mais horas e recebem menores salários; ou ainda das carreiras diferenciadas das professoras de creches na rede municipal de São Paulo e de Belo Horizonte, como menor número de horas-atividade e salários menores, respectivamente, que as professoras de outras etapas e modalidades da educação.

Arce (2001) estuda as origens dessa imagem presente nos documentos legais brasileiros desde o final da década de 1970 até 1995 e lista algumas hipóteses sobre como esta imagem, e porque não dizer autoimagem, de

“mulher/mãe educadora nata” se constituiu e perdura, principalmente quando se refere às professoras das creches. A autora iniciou seu trabalho analisando a história da formação de professores no Brasil e descobrindo que eram poucos os trabalhos que focalizavam os profissionais que atuavam com as crianças de 0 a 6 anos de idade, percebendo a ausência de questionamentos sobre a feminização dessa importante etapa da educação.

Para tentar descobrir o porquê dessa ausência, Arce (2001) investigou as origens da imagem da “mulher/mãe educadora nata” nos teóricos clássicos europeus da educação infantil, que muito influenciaram a formação dos educadores brasileiros, em especial Rousseau, Froebel e Montessori. Dessa forma, constatou que os três autores construíram, ao longo de seus trabalhos, a imagem da mulher como principal responsável pela educação dos pequenos. Froebel e Montessori ainda associaram a ideia da formação sobre o desenvolvimento infantil para o trabalho com as crianças “[...] delegando *status* de cientificidade a este trabalho ao se utilizar da psicologia do desenvolvimento” (ARCE, 2001, p. 173), porém afirmaram, no decorrer de suas pesquisas, a pouca necessidade de formação dessas mulheres:

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. (ARCE, 2001, p. 173)

Os registros do Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado em 1994 pelo Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, reúnem textos das palestras proferidas por especialistas em formação de professores que já defendiam, à época, a importância da formação inicial e continuada das professoras de creches e pré-escolas como garantia de uma educação infantil de qualidade.

Esses textos faziam a denúncia de uma formação inexistente ou inadequada para a EI, da ausência de condições de trabalho dignas, dos salários mais baixos que os de outros professores das mesmas redes de ensino e da necessidade de se pensar um plano de carreira que garantisse a permanência das professoras na profissão. Em um dos textos, Barreto (1994, p. 12) afirma que “o adulto que atua,

seja na creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizente com o papel que exerce”.

Freire (2016) também destacou essa redução da profissional à condição de “tia” como ação que tenta justificar a precária condição de trabalho dessas profissionais, ao afirmar que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão” (FREIRE, 2016, p. 18).

Arce (2001) continua seus estudos destacando que por muitos anos o Brasil atendeu suas crianças com o trabalho voluntário de mães, sem preocupação dos governos em qualificar a atuação dessas mulheres enquanto trabalho profissional.

Essa redução da professora a tia, como expõe Freire (2016, p. 47), “é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”.

Essa condição traz consequências para o trabalho das educadoras com influência direta na qualidade da educação ofertada às crianças. Freire (2016, p. 28) lembra que a prática educativa é uma tarefa exigente, “de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo”. Para que essa prática realmente ocorra, faz-se necessário estudo, reflexão da prática, troca com os pares, escuta dos educandos.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (FREIRE, 2016, p. 108)

Assim, Freire (2016, p. 30) entende que as profissionais devem recusar tal identificação, visto que esta imagem “retira algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política de sua formação permanente faz parte”.

Assim como Freire (2016), Arce (2001) alertou para o fato de que uso do mito da “mulher/mãe educadora nata” servia a interesses políticos e econômicos, permitindo que a expansão da oferta à educação infantil acontecesse da forma mais barata possível.

Pode-se afirmar que essa imagem continua servindo para descaracterizar a professora e deixar a educação das crianças de 0 a 5 anos, e especialmente das de 0 a 3 anos, em segundo plano nas políticas públicas. Somam-se a esta proposição as discussões que querem distanciar o trabalho realizado com bebês e crianças pequenas nas creches do imaginário escolar, defendendo a ideia segundo a qual este não seria condizente com a faixa etária, o que reforça o discurso (e a prática) da não necessidade de professores para executar essas atividades. Equivocadamente, exalta-se uma centralidade do trabalho pedagógico nas construções culturais da infância, pautando a atuação docente em um currículo emergente que colabora para a desvalorização profissional no que tange ao seu saber, à sua formação e, conseqüentemente, à sua condição de trabalho.

Atualmente, essa imagem está imbuída de uma discussão teórica sobre a natureza desse trabalho, que se encontra entre um passado fundado no ideário de caridade e assistência às crianças, com prioridade no cuidado e atenção à sua saúde, trabalho voluntário de mães ou de mulheres com pouca ou nenhuma formação profissional, e um presente que finca suas raízes nas Ciências da Educação e cujo compromisso é transmitir às crianças os conhecimentos humanos para que possam avançar e exercer sua cidadania, um local em que as crianças possam conviver e construir culturas e saberes. Essa discussão toma proporções de “rivalidade” nas escolas e no campo acadêmico, colocando-se como um dilema a ser superado.

Tal impasse, que se apresenta como um equívoco sobre o que seria uma escola e sua adequação a bebês e crianças pequenas, cria um ambiente de apreensão e mal-estar latente entre os professores. Ao entendermos que a educação é “um direito inalienável e uma condição indispensável para a humanização [... e a escola é uma] instituição de ensino e aprendizagem para além dos domínios pragmáticos requeridos pela vida cotidiana” (ARCE; MARTINS, 2013, p. 7), não restam dúvidas de que a escola de educação infantil tem um papel que supera a dicotomia estabelecida entre um ensino que se limita ao “escolar” e

desconsidera as especificidades da infância e uma escola que se pauta exclusivamente por aprendizagens que emergem das “culturas infantis”.

Enquanto esse falso dilema ocupar as parcas discussões entre profissionais e pesquisadores da área, seguiremos imersos em desconfortos e “armadilhas” que viabilizam a precarização do trabalho e não garantem o direito de bebês e crianças pequenas à educação, ao não permitir que as profissionais docentes se reconheçam e se incorporem às difíceis, porém necessárias lutas por melhores condições de trabalho e salário.

A natureza da escola da infância deve estar pautada nas relações: a relação da professora com o conhecimento, da criança com o conhecimento, da professora com a criança e das crianças e professoras entre si. Como centro deste fazer pedagógico, tais relações possibilitarão a convergência dessas concepções de educação, garantindo a bebês e crianças pequenas o direito de se apropriarem da cultura acumulada pela humanidade, e às suas professoras o direito de exercerem sua profissão. Portanto, a educação de bebês e crianças pequenas, como toda e qualquer educação, se dá em um processo dialógico, em que o educador e o educando trabalham para que o produto da educação se realize.

É preciso avançar nesta discussão, entendendo que a entrada de bebês e crianças tão pequenas na escola pressupõe um novo olhar para esse espaço escolar, que o diferencia das escolas para crianças maiores, porém não o descaracteriza enquanto espaço de conhecimento, de atualização histórica, de trabalho, de luta por direitos, de resistência de classe.

Acredita-se, como Isabel de Oliveira e Silva (2009, p. 188), que a participação dos profissionais que atuam nesses espaços nos debates educacionais mais amplos pode trazer para o contexto da educação básica elementos importantes para a superação de desafios hoje colocados para diferentes práticas escolares.

Desta forma, pode-se ousar afirmar que a superação do mito de “mulher/mãe educadora nata” está intimamente ligada ao reconhecimento de tais profissionais enquanto docentes, o que impacta diretamente o tratamento dispensado a elas pelo Estado – que não as vê como profissionais capacitadas a pensar as políticas educacionais do país – e pelas leis que de alguma forma se propõem a valorizar os docentes.

A escassez de recursos financeiros para expandir e qualificar o atendimento na EI, principalmente nas creches, é outro fator que contribui para a não valorização

da profissional que trabalha com bebês e crianças pequenas. Nesta perspectiva, pensar quem é essa profissional e qual a sua importância na garantia do direito à educação das crianças é fator primordial, invertendo assim a lógica política e econômica. Para fazer frente às políticas que

[...] procuram manter o atual *status* desvalorizado do professor, secundarizando a profissão em relação às demais, [...] a identidade destas profissionais deve ser construída] com o despertar de uma consciência coletiva, forjada nas lutas concretas dos movimentos associativos e reivindicatórios. (BRZEZINSKI, 2002, p. 18)

Analisar as políticas de valorização docente, mais especificamente da carreira docente, oportuniza vislumbrar caminhos para essa mudança de concepção, trazendo às professoras de creche a perspectiva de terem salários dignos e condições de trabalho que, entre outras coisas, lhes permitam: a dedicação exclusiva à docência, sem a necessidade de complementar a renda com outros trabalhos ou de ocupar outras funções dentro da educação para a melhoria salarial; ter tempo destinado dentro de sua jornada para construir coletivamente o conhecimento sobre esse fazer docente e sobre a escola da infância que se almeja; oferecer e participar de formações onde se discuta a educação de bebês e crianças pequenas, que possam vir a influenciar nas políticas destinadas a essa etapa da educação; construir coletivamente em suas unidades suas propostas curriculares.

Com base neste propósito, realiza-se a seguir um importante levantamento sobre como os documentos nacionais e internacionais vêm pautando as políticas de carreira e de valorização docente no país nas últimas décadas.

4 CARREIRA E POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Neste capítulo, faz-se uma análise de documentos oficiais que trataram direta ou indiretamente de aspectos da carreira e valorização docente a partir da segunda metade do século XX, possibilitando acompanhar como agências, governos, entidades e órgãos internacionais e nacionais vêm pautando a política de constituição de carreira docente nas redes públicas no decorrer do período estudado. Vale destacar que as discussões sobre carreira docente inserem-se no processo de expansão das redes públicas e nos debates sobre a qualidade dessa educação.

Documentos oficiais de governos e de agências internacionais são considerados fontes fundamentais para pesquisa, visto que “fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

A *Recomendación relativa a la situación del personal docente*, aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição dos Professores, convocada pela Unesco em cooperação com a OIT, em 5 de outubro de 1966 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2008); a *Declaração mundial sobre educação para todos*, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990 (DECLARAÇÃO..., 1990); e o *Marco de ação de Dakar*, produto do Fórum Mundial de Educação, na cidade de Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA, 2001b) são exemplos de documentos que surgem de reuniões organizadas pela Unesco e pelo BM. Cada um tem uma leitura da conjuntura política mundial e histórica, e cada qual a seu modo influencia o debate a respeito da carreira e valorização docente.

Também no âmbito da América Latina e Caribe durante a segunda metade do século XX e início do século XXI, foram elaborados documentos que tiveram como tema a melhoria da qualidade da educação fundamental, elaboraram diagnósticos e influenciaram algumas políticas educacionais na região.

O documento *Educação para todos nas Américas: marco de ação regional* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA..., 2001c), fruto da Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, realizada em Santo Domingo, República Dominicana, em fevereiro de 2000, antes do fórum de Dakar, influencia as ações regionais. Após, analisam-se outros documentos importantes construídos coletivamente na região.

Os documentos *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, da OCDE (2006), e *Perfil estatístico da profissão docente*, de Maria Teresa Siniscalco (2003), permitem saber como está a situação dos professores no que se refere a: formação inicial e continuada dos docentes; melhoria das condições de trabalho; necessidade de políticas para atrair e reter professores talentosos na docência; descentralização do ensino, com a possibilidade de contratação de pessoal a critério das escolas; melhor remuneração dos docentes; valorização docente vinculada ao desempenho; jornada de trabalho adequada; entre outras. Tais documentos serão analisados com o intuito de levantar dados que contribuam para o debate acerca de carreira e valorização docente.

No âmbito nacional, propõe-se analisar o Parecer CNE/CEB nº 10/1997 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1997 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997a, 1997b), o Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a, 2009c), todos da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE; a Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, que instituiu o Fundeb (BRASIL, 2006b); a Lei nº 11.738/2008, Lei do PSPN (BRASIL, 2008); e a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE (BRASIL, 2014), confrontando-os com as propostas que apareceram nos documentos internacionais.

Finalizam este capítulo as políticas de formação para os profissionais da Educação e o levantamento das propostas de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade que de alguma forma impactaram as discussões sobre o profissional responsável pela educação de bebês e crianças pequenas, como Pro-infância, resolução para o curso de Pedagogia, bolsa-creche e creche domiciliar.

4.1 Documentos internacionais que tratam sobre carreira docente

Inicia-se este tópico com a *Recomendación relativa a la situación del personal docente* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2008), que pode ser entendida como um marco nas discussões sobre carreira docente, dado seu reconhecimento como um dos primeiros documentos internacionais que centrou sua discussão nos professores, pensando em constituir um padrão internacional de carreira para este profissional.

Assinada por 26 Estados-membros da Unesco durante a Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente, a recomendação assinala:

[...] o papel essencial do pessoal docente no progresso da educação, a importância de sua contribuição para o desenvolvimento da personalidade humana e da sociedade moderna, interessada em assegurar ao pessoal docente uma condição que esteja de acordo com esse papel. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2008, p. 22, tradução nossa)

Dentre as questões postas nesse documento, destacam-se: a) profissionalismo; b) formação de professores; c) horas de trabalho; d) salários.

Na discussão sobre profissionalismo, a recomendação é explícita ao dizer, em seu artigo 6º, que o ato de ensinar deve ser considerado uma profissão cujos membros prestam um serviço público. Para que a educação tenha sucesso, são exigidos do professor não apenas conhecimentos profundos e competências particulares adquiridas por meio de cursos específicos e contínuos, como também “responsabilidades pessoais e coletivas que assumem para a educação e o bem-estar dos alunos sob seu encargo” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2008, p. 24, tradução nossa).

Essa proposição levanta a questão da atividade docente ser vista socialmente como profissão e não como “vocação”⁶⁹ que, como tal, pode ser mal remunerada. A

⁶⁹ Segundo o senso comum, vocação refere-se a um atributo da pessoa que a tem, algo que já está dado ao nascer, gosto, jeito para executar determinada ação. Na educação, conduz as professoras ao entendimento de que essa já era a sua função no mundo e, sendo assim, a formação e a remuneração por esse trabalho estão em segundo plano.

recomendação não nega a complexidade do trabalho docente e evidencia o grande número de fatores que interferem nesse trabalho, por vezes externos aos docentes.

Um dos fatores diretamente relacionados aos docentes refere-se à sua formação. A OIT/Unesco (2008) destaca o objetivo dessa formação: desenvolver o nível geral de conhecimento e cultura pessoal, melhorar a aptidão para o ensinar e o educar; compreensão dos princípios fundamentais de boas relações humanas no interior do país e fora dele; consciência de sua contribuição para o ensino e para o progresso social, cultural e econômico do país. Segundo a declaração, nos programas de formação de professores nos diferentes países deveriam constar os seguintes pontos:

- a) Estudos gerais;
- b) Estudos dos elementos fundamentais de filosofia, de psicologia e de sociologia aplicadas à educação, assim como estudo da teoria e história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino das diferentes disciplinas;
- c) Estudos relativos ao domínio no qual o futuro professor tem intenção de exercer sua carreira;
- d) Prática de ensino e das atividades extra-curriculares, sob a direção de professores plenamente qualificados. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2008, p. 28, tradução nossa)

A declaração afirma, ainda, que os responsáveis por tal formação deveriam ter experiência do ensino nas escolas e periodicamente renovar essa prática, assim essas formações sempre estariam atualizadas e bem próximas da realidade que será enfrentada pelos professores-alunos em seu dia a dia de trabalho.

A discussão sobre formação vem atrelada a outra, sobre as horas de trabalho docente, que se relaciona diretamente com a qualidade desse atendimento e deve ser considerada como fator determinante.

O docente terá mais condições de frequentar cursos de formação se eles estiverem previstos no rol de suas atribuições, sendo realizados, por vezes, na própria escola, em horário de trabalho de cada docente. Atrela-se a formação ao:

- a) número de alunos de que se ocupará por dia e por semana;
- b) tempo que se considera necessário para a boa preparação das aulas e correção dos exercícios;
- c) o número de cursos diferentes a dar por dia;
- d) o tempo exigido ao professor para participar em pesquisas, em atividades extracurriculares e para supervisionar e orientar os alunos;

e) o tempo que seria desejável aos professores para informar os pais dos alunos ou encarregados de educação do progresso dos alunos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2008, p. 40, tradução nossa).

A recomendação considera importante que essa jornada preveja a destinação de horas para o aperfeiçoamento profissional e seja negociada com as organizações de professores.

Por fim, a remuneração dos docentes está disposta na recomendação com relevo, devendo, segundo o documento, ser similar à remuneração de outras profissões que exijam formação equivalente. Esta recomendação, se incorporada pelos governos, aumentaria o prestígio e o padrão de vida desses profissionais. De acordo com a recomendação da OIT/Unesco (2008, p. 44, tradução nossa), a remuneração deve “assegurar aos professores um nível de vida satisfatório para si e seus familiares, assim como permitir que disponha dos recursos necessários a seu aperfeiçoamento profissional [...]”.

A recomendação destaca que a remuneração dos professores em período de experiência ou em contratos emergenciais deve ser similar à remuneração dos titulares, e que esses docentes devem ter aumentos periódicos em suas remunerações; que as diferenças salariais devem estar baseadas em critérios objetivos e que a relação entre a maior e a menor remuneração deve guardar uma distância aceitável entre si; que o docente precisa ter a possibilidade de, dentro da carreira, aumentar sua remuneração com intervalos regulares, sugerindo que esse intervalo seja de um ano; e que o tempo máximo para que o profissional atinja o final de sua carreira seja entre 10 e 15 anos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2008).

O documento também se preocupa com a revisão desses salários no decorrer dos anos, visto que existe um custo de vida que passa por modificações; por fim, recomenda que não exista nenhum tipo de pagamento com base em mérito sem a consulta e aceitação das organizações de pessoal docente.

Os objetivos da educação e política educacional também são alvo da recomendação, que assinala a essencialidade da educação como um serviço de interesse público, seu caráter fundamental a todas as crianças, colocando a educação como fator essencial para o progresso econômico e social, e afirma que

ela dependerá essencialmente da quantidade de recursos econômicos de que poderá dispor. A recomendação trata também da seleção, ingresso na carreira, ascensão e promoção, segurança no trabalho, direitos e deveres dos docentes, necessidade de pessoal auxiliar ao trabalho nos estabelecimentos, material de ensino, escassez de pessoal, licenças e intercâmbios entre países e segurança social.

Sublinham-se, ainda, a participação das organizações dos professores na formulação de políticas educacionais e a não discriminação nas formações e contratações por qualquer motivo de ordem social, racial, cor, religião, opinião política ou situação econômica.

Segundo Célio da Cunha (2009, p. 148), “essa recomendação reconheceu o papel primordial do pessoal docente para o desenvolvimento da educação de qualidade e sua contribuição para a plenitude da personalidade humana e da sociedade”. Para o autor, é grande a possibilidade de esse ser o documento mais completo referente à profissionalização docente.

Uma de suas principais virtudes foi a lucidez em relação à prioridade da educação, vista como condição necessária tanto para a promoção de valores culturais e morais quanto para o desenvolvimento social e econômico. (CUNHA, 2009, p. 148)

Vale destacar que a recomendação não é vinculativa, não estando sujeita a ratificações dos países.

A Unesco e a OIT instituíram um comitê misto para acompanhar a implementação da recomendação nos países, esse se reuniu por cinco vezes entre 1966 e 1982. Segundo informações de relatório elaborado pelo comitê misto, em avaliação feita em 1982,

Quanto ao balanço geral que pode ser estabelecido ao final de três ciclos de consultas sobre a aplicação do instrumento, os sucessivos informes do Comitê permitem comprovar que a evolução é positiva.⁷⁰ (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1984, p. 2, tradução nossa)

⁷⁰ No original: “En cuanto al balance general que puede establecerse al término de tres ciclos de consultas sobre la aplicación del instrumento, los informes sucesivos del Comité permiten comprobar que la evolución es positiva”.

O documento destaca, porém, a baixa efetividade das recomendações, pois grande número de países não tem conhecimento delas: “Apenas seria necessário que suas disposições fossem conhecidas, compreendidas e, sobretudo, mais bem aplicadas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1984, p. 3, tradução nossa)⁷¹.

Rubens Barbosa de Camargo e Márcia Aparecida Jacomini (2011, p. 138) destacam que, se esse conjunto de orientações fosse seguido, “poderia concorrer positivamente para a construção de planos de carreira que atenderiam às demandas da profissão, numa perspectiva de valorização do magistério”.

Outro documento internacional de grande importância para essa discussão é a *Declaração mundial sobre educação para todos*, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. O artigo 7º destaca a importância de fortalecer alianças e fala do reconhecimento do papel especial que os professores possuem nesse contexto, sendo suas condições de trabalho e situação social avaliados como elementos decisivos:

[...] as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/Unesco (1966). (DECLARAÇÃO..., 1990, art. 7º)

Esse documento foi elaborado com dez artigos e traz, como complemento, um plano de ação para cada artigo. No plano de ação correspondente ao artigo 7º, podem-se observar duas proposições que incidem diretamente na melhora da condição de trabalho e da situação social do educador. O documento deixa clara a importância do papel do professor para se alcançar uma educação de qualidade:

33. O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e

⁷¹ No original: “Sólo sería necesario que sus disposiciones se conozcan, se comprendan, y sobre todo se apliquen mejor”.

melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas. (DECLARAÇÃO..., 1990)

O plano lista os pontos sobre os quais os países devem ter atenção. Dentre eles, a “remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente”. O plano de ação propõe claramente a criação de planos de carreira para os profissionais da Educação, que proporcionem atrair bons professores e possibilitar sua permanência nas redes.

Dez anos após esse documento, foi organizado pela Unesco em abril de 2000 um fórum mundial na cidade de Dakar, Senegal. O evento defendeu a educação para todos e comprometeu seus signatários a universalizar a educação básica de qualidade.

No *Marco de ação de Dakar* constam os compromissos assumidos pelos países, com a especificação de seis objetivos:

- I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena [...];
- II. assegurar que todas as crianças [...] tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas [...];
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até o ano de 2015 [...];
- V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária⁷² até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015 [...];
- VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA, 2001b, p. 8-9)

Há apenas uma menção aos docentes responsáveis pela educação dessas crianças, jovens e adultos:

⁷² No Brasil, estes níveis correspondem, respectivamente, ao ensino fundamental e ao ensino médio.

8. Para atingir esses objetivos, nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação, comprometemo-nos a: [...] IX. melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA, 2001b, p. 9)

Para assegurar o objetivo de melhora da qualidade da educação em todos os aspectos, o documento *Anotações sobre o marco de ação de Dakar* cita, no item 44, a necessidade de “professores bem capacitados”; no item 65, a exigência de “professores bem motivados e profissionalmente competentes” para a obtenção da excelência na aprendizagem de todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA, 2001a, p. 20, 24).

Duas estratégias são anunciadas para alcançar o objetivo de elevar a moral e aumentar o *status* e o profissionalismo dos professores:

69. Os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade [...]. Em todos os níveis da educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante o ensino aberto e a distância; e ser capaz de participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino. Os professores devem também aceitar as responsabilidades profissionais e serem responsáveis perante os educadores e a comunidade.

70. Devem ser implementadas estratégias claramente definidas e mais imaginativas para identificar, atrair, capacitar e reter bons professores [...]. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA, 2001a, p. 24-25)

Esses dois itens propõem a remuneração adequada, a formação, o apoio profissional, a participação nas decisões que afetam a vida profissional, responsabilidades perante a profissão; e recomendam aos países pensarem estratégias para ter bons professores trabalhando com as crianças, jovens e adultos. São proposições importantes que reforçam algumas das existentes no documento de Jomtien de 1990.

Nessas proposições não está explícita a necessidade de criação ou adequação de planos de carreira, como também não há referência à recomendação da OIT/Unesco, como havia no documento de Jomtien. Camargo e Jacomini (2011)

questionam se a pouca ênfase dada às discussões sobre carreira não seria reflexo de uma mudança mundial de rumos.

Nota-se no documento final de 2000 a falta de menção ao reforço ou à explicitação da necessidade de planos de carreira ou de remuneração digna para os docentes, ou seja, aconselha, apenas de modo genérico, a “melhorar o *status*, a autoestima e o profissionalismo dos professores”. (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p. 141)

Neste aspecto, é importante lembrar os estudos de Rosa María Torres (1996) sobre as políticas do BM e suas propostas educativas para os países em desenvolvimento nos anos 1990. Torres (1996) observa que as propostas para a melhoria da qualidade e da eficiência da educação (de primeiro grau, mas que pode estender-se a toda a educação básica) são as vinculadas a menos dispêndios de recursos, propondo aumentar o tempo de instrução, proporcionar livros didáticos e melhorar o conhecimento dos professores. Sobre este último, recomenda-se privilegiar a “capacitação em serviço” na modalidade a distância. Essas políticas desestimulam o investimento em laboratórios, nos salários docentes e na redução do número de alunos por turma.

4.1.1 *Recomendações de reuniões de países da América Latina e Caribe*

No âmbito da América Latina e Caribe, tem-se o importante documento *Educação para todos nas Américas: marco de ação regional*, fruto da Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas⁷³, realizada na República Dominicana em fevereiro de 2000, antes do Fórum de Dakar, com a participação dos países da América Latina, Caribe e América do Norte.

Visto que não se havia conseguido atingir a meta estipulada em Jomtien, o encontro destacou como tema pendente, que mereceria atenção dos países da região, a “baixa valorização e profissionalização dos professores”, colocando como desafio “proporcionar altos níveis de profissionalização aos docentes e políticas de reconhecimento efetivo da carreira, que melhorem sua qualidade de vida e condições de trabalho” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A

⁷³ Houve cinco conferências regionais: África Subsaariana, em Joanesburgo; Ásia e Pacífico, em Bangkok; Países árabes e África do Norte, no Cairo; Américas e Caribe, em Santo Domingo; Europa e América do Norte, em Varsóvia.

EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA, 2001c, p. 30-31). O documento aponta, ainda, como compromisso dos países:

Recuperar o valor social e profissional dos docentes como atores insubstituíveis dos processos educativos de qualidade, mediante o estabelecimento de políticas ajustadas de qualificação, melhora das condições de trabalho e remuneração e incentivos para a sua constante superação. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA, 2001c, p. 33)

No citado documento, o avanço nas condições sociais e de trabalho dos professores vem sempre atrelado às discussões sobre formas de ampliar a qualidade da educação, colocando o professor como ator fundamental do processo de melhoria dos resultados desejados.

No oitavo item, relativo à profissionalização docente, os signatários do documento comprometem-se a estabelecer políticas que:

- permitam que melhorem sua condição de vida e trabalho;
- estimulem a profissão e incentivem o ingresso a ela de jovens de talento;
- criem estímulos para que alcancem bom nível de formação pedagógica e acadêmica;
- desenvolvam competências para acompanhar e facilitar a aprendizagem durante toda a vida;
- aumentem seu compromisso com a comunidade. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA, 2001c, p. 35)

Comprometem-se ainda a: fornecer aos docentes uma formação de alto nível acadêmico, vinculada a pesquisa e inovações, bem como avaliar seu desempenho com apoio de sistemas de avaliação e mensurar a qualidade e o êxito na profissão, com padrões consensuados entre governo, associações docentes e organizações sociais; estabelecer marcos e políticas de participação dos docentes na gestão do sistema educacional e incentivar o trabalho coletivo nas unidades escolares (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA, 2001c, p. 35).

O marco de ação regional pontuou a necessidade de melhores salários, condições sociais e de trabalho, melhores salários, de políticas para atrair talentos, a necessidade de avaliações do trabalho do professor baseadas em acordos com as associações docentes e com organizações sociais, como também a necessidade dos professores participarem das macrodiscussões sobre políticas educacionais.

Além desse importante documento, podem-se destacar outros que, durante a segunda metade do século XX e início do século XXI, abordaram a carreira docente no continente americano, não como principal tema, mas sempre o margeando.

Leandro Thomazini (2016) fez um levantamento detalhado desses documentos, apontando onde existem menções à constituição de uma carreira docente e de uma valorização desse profissional. Destaca o Projeto Principal de Educação (PPE), iniciado em 1979, com três objetivos importantes que perpassaram os 20 anos de sua existência: “1) educação geral mínima de 8 a 10 anos no sistema de ensino; 2) eliminação do analfabetismo e ampliação das ofertas educativas para jovens e adultos; 3) melhoria na qualidade e eficiência dos sistemas educativos” (THOMAZINI, 2016, p. 32). Pontua que, desde 1969, a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc) da Unesco colabora com os países da América Latina por meio de estratégias para a condução das políticas educacionais de cada país.

Thomazini (2016) analisou os documentos decorrentes das reuniões da Unesco apoiadas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), conhecidas como Conferências Regionais de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico (Minedlac), além das reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac).

O Quadro 11, a seguir, construído a partir dos documentos estudados por Thomazini (2016) e de suas considerações, permite uma análise global das reuniões organizadas internacionalmente:

Quadro 11 – Datas e locais das reuniões

Evento	Ano	Local	Alguns assuntos discutidos - destaques
Minedlac I	1979	Cidade do México	Importância da capacitação
Promedlac I	1984	Cidade do México	Capacitação e melhoria da formação
Promedlac II	1987	Bogotá	Valorização e melhores condições de trabalho; atrair melhores talentos; estimular a permanência dos melhores docentes em locais marginalizados
Promedlac III	1989	Guatemala	Fortalecer o caráter profissional a partir de formação e aperfeiçoamento
Promedlac IV	1991	Quito	Atrair os melhores talentos; descentralização do ensino; melhor remuneração do professor
Promedlac V	1993	Santiago	Remuneração e condição de trabalho docente
Promedlac VI Minedlac VII	1996	Kingston	Avaliação e medição da qualidade a partir de resultados; valorização ligada ao desempenho; melhores contratações
Promedlac VII	2001	Cochabamba	Melhorar a formação; introdução de novas tecnologias; tempo para o trabalho coletivo e avançar na dedicação exclusiva

Fonte: a autora, com base em: THOMAZINI (2016).

De acordo com Thomazini (2016), observa-se uma mudança de foco entre os documentos dos Promedlac I, II e III da década de 1980 e os documentos dos Promedlac IV, V, VI e VII. Tais diferenças baseiam-se nos avanços do conjunto dos países no que se refere à expansão do atendimento e à necessidade de melhorias na qualidade da educação ofertada. Alguns desses documentos colocam os docentes e os sindicatos como responsáveis pelo não avanço da política na região. Após a análise dos documentos do Promedlac, Thomazini (2016, p. 50) conclui que, “apesar de fazerem um diagnóstico da má condição docente [...] pautam suas recomendações pela perspectiva de responsabilização dos docentes pelos resultados”.

O autor considera que a temática carreira docente foi sempre secundária nos documentos,

[...] ao passo que as proposições de formação continuada, responsabilização do professor pela má qualidade da educação e melhoria da eficiência da gestão de recursos e sistemas estiveram em primeiro plano ao longo das recomendações, para o alcance de uma educação de melhor qualidade. (THOMAZINI, 2016, p. 46)

Em todos os documentos analisados por Thomazini (2016) existe consenso quanto ao diagnóstico de que os docentes são mal remunerados e possuem baixo *status*. Porém, as recomendações para a melhoria das condições versam sobre a necessidade de responsabilização dos docentes e da criação de avaliações de desempenho e sobre o combate ao corporativismo docente frente às propostas de mudança. Também aparece em vários documentos a proposição de descentralização do ensino, para que a escola possa contratar e dispensar professores.

Especificamente sobre a carreira docente, pode-se afirmar que apenas no Promedlac V essa questão foi abordada. E nos Promedlac VI e VII são enfatizadas recomendações para pagamento por meio de méritos.

Além dos documentos dos Minedlac e Promedlac, o autor estudou outros documentos da Cepal, do BM, do Programa para Reforma Educacional na América Latina⁷⁴ (Preal) e do Projeto Regional para Educação da América Latina e do Caribe (Prelac). Segundo Thomazini (2016), tais documentos empreendem esforços para dar continuidade ao PPE e obter qualidade e igualdade da educação para todos. Neles, os temas de responsabilização docente, pagamento por mérito, possibilidade de contato e dispensa por parte da escola se acentuam. Chegam a propor (BANCO MUNDIAL, 2010) a superlotação de salas e o arrocho salarial para melhor utilização dos recursos existentes.

Todas as orientações das agências internacionais e de reuniões de representantes dos países refletiram na construção das políticas públicas em cada país. No Brasil, é possível identificar a influência desses documentos na legislação que foi sendo construída ao longo da história. Pesquisadores como Olinda Evangelista (2012, p. 52) destacam como esses documentos, além de expressarem “diretrizes para a educação, [...] articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”.

Examinando alguns pontos desses documentos relacionados à condição docente, podem-se contrastar essas indicações com dados sobre a condição desses

⁷⁴ Segundo Lucia Uczak (2014), esse programa tem origem em uma iniciativa de Hillary Clinton, então primeira-dama dos Estados Unidos na Cúpula de Miami e desde 1995 vem sendo executado como um convênio com o Inter-American Dialogue e a Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, duas agências privadas. Para saber mais, ver: UCZAK (2014).

profissionais nos diferentes países sobre os quais tais recomendações incidem. No próximo item serão apresentadas algumas dessas análises.

4.1.2 Alguns dados referentes à situação docente em países da OCDE e WEI⁷⁵

Percebe-se, nos documentos decorrentes das diferentes reuniões, uma preocupação a respeito da situação dos docentes, vinculada à qualidade da educação para todos. Assim, é importante observar alguns aspectos da situação real desses profissionais em alguns dos países estudados pela Unesco e pela OCDE. Para tanto, serão utilizados os dados de dois importantes documentos, produzidos, respectivamente, pela OIT/Unesco – *Professores são importantes* (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006)⁷⁶ – e pela OCDE – *Perfil estatístico da profissão docente* (SINISCALCO, 2003) –, e que trazem abordagens diferentes sobre temas relacionados aos professores.

O documento *Professores são importantes* tem o objetivo de compartilhar políticas inovadoras e bem-sucedidas e proporcionar opções políticas para “atrair, desenvolver e reter professores eficazes” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 3). Já o documento da OIT/Unesco tem como função fornecer dados comparáveis de diferentes países e “apresenta uma série de indicadores sobre professores e sobre a profissão docente” (SINISCALCO, 2003, p. 5). Ambos trazem diferentes contribuições para o debate acerca da constituição da carreira docente, assim como revelam as condições enfrentadas pelos profissionais nos diferentes países.

Para a análise aqui proposta, foram destacados alguns dados sobre formação inicial e continuada; carga horária de trabalho e sua composição; tamanho das classes/turmas; salário recebido pelos profissionais; tempo para chegar ao final da

⁷⁵ WEI: World Education Indicators. Programa Indicadores Mundiais de Educação da OCDE/Unesco, composto de países não membros que participam das pesquisas da OCDE.

⁷⁶ Do projeto Linha de Trabalho de Acompanhamento Analítico participaram 25 países, com 26 relatórios de *background*: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Bélgica (comunidade francesa), Canadá (Quebec), Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Reino Unido, Suécia, Suíça. Da Linha de Trabalho de Acompanhamento Nacional fizeram parte nove países, com dez visitas de revisão: Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Bélgica (comunidade francesa), Coreia do Sul, Espanha, Hungria, Itália, Suécia, Suíça (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 237).

carreira; dispersão entre os valores recebidos no início e final da carreira; descentralização das contratações; e salário vinculado a desempenho.

Iniciando pela discussão acerca dos indicadores da qualidade do ensino – formação continuada e formação necessária para o ingresso na carreira docente, ambas presentes nos documentos internacionais estudados no tópico anterior –, pode-se perceber que, “atualmente, exige-se qualificação terciária de novos professores em todos os países da OCDE e do WEI” (SINISCALCO, 2003, p. 1). Os dados revelam que todos os países da OCDE em 2000 já exigiam a formação terciária para o ingresso na profissão nos países do WEI, com exceção do Brasil e do Uruguai; essa também era a exigência para todos os níveis de ensino. Nesses dois países, admitia-se a formação em nível secundário para o trabalho com a educação primária. Conforme Siniscalco (2003), no Brasil essa condição se modificou em 2007, com a extinção do programa de nível secundário⁷⁷.

Porém, a exigência de formação não significava que todos os professores a possuíam; os documentos demonstram que parte dos professores não tinha a qualificação desejada. No documento da OCDE (2006, p. 49), de 21 países estudados, seis (Bélgica, Eslováquia, Estados Unidos, Finlândia, Israel e Suécia) relataram que mais de 10% dos professores em escolas públicas não possuíam as qualificações necessárias para o exercício profissional no ano de 2001; a maioria dos docentes que não possuía a qualificação desejada trabalhava com as séries finais do ensino fundamental e com o ensino médio.

Siniscalco (2003, p. 24) apresenta dados de uma pesquisa com professores de Matemática e aponta que, “de 16 países, nove relataram que mais de 90% dos estudantes recebem aulas de professores de Matemática que obtiveram no mínimo o bacharelado”. A autora apresenta um gráfico mostrando que, em 1999, apenas nas Filipinas todos os professores possuíam qualificação de nível superior para todos os níveis da educação (SINISCALCO, 2003, p. 24).

Outro dado explorado pelos documentos diz respeito à quantidade de anos necessários para a formação em nível superior nos diferentes países. Os dados revelam que existe uma grande variação entre os anos de estudo para a formação

⁷⁷ A autora retirou tal informação do documento *Institute for Statistics (2001): teachers for tomorrow's schools: analysis of the World Education Indicators*, da OCDE/Unesco de 2001; porém, esse dado não se confirmou. Ainda temos no Brasil a existência de cursos em nível secundário para a formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil.

de professores de ensino fundamental de séries iniciais e finais; um exemplo seria a Itália para o ano de 2001, “onde os cursos de educação de professores nas séries iniciais do ensino fundamental duram quatro anos, enquanto os de professores de ensino médio podem durar sete anos” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 112).

De acordo com o estudo da OCDE (2006, p. 111), em média os cursos para formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental duram 3,9 anos; os de formação para as séries finais do ensino fundamental, 4,4 anos; e para o ensino médio, duram 4,9 anos.

Outro destaque importante refere-se à formação docente durante o exercício profissional. Siniscalco (2003) afirma que todos os países da União Europeia (UE) reconhecem e apoiam o direito da formação de professores em atividade profissional, no entanto a obrigatoriedade desses cursos só existe em alguns casos: Espanha e Portugal (para promoção individual) e Áustria e França (iniciativas específicas de inspetores ou para reformas).

Quanto à carga horária de trabalho dos docentes e à composição dessa carga horária nos diferentes países, de acordo com o trabalho da OCDE (2006, p. 213) esse é um dado de difícil comparação, pois não existe um perfil claro a respeito do trabalho docente: “Em alguns países, o único aspecto especificado é o tempo de trabalho em sala de aula, o que subestima substancialmente a gama de tarefas que se espera que os professores executem”. Siniscalco (2003, p. 27) destaca que, em alguns países:

[...] fixa-se apenas a carga horária de ensino, e presume-se que os professores cumprirão seus outros deveres sem que o tempo despendido neles seja prescrito em seus contratos. Em outros países, requer-se formalmente que os professores gastem por dia ou por semana algum tempo em outras atividades além do ensino. Esse tempo pode ser dedicado a atividades como a preparação de aulas, correção de tarefas e de provas, formação profissional, apoio a alunos e reuniões com pais. Em outros países, requer-se ainda que os professores permaneçam na escola durante um número obrigatório de horas semanais, mas a organização desse tempo é especificada pela própria escola.

A autora assinala que esse tempo destinado a trabalhos sem os alunos vem sendo estimado entre 10% e 50% da semana nos países europeus. A carga horária de trabalho entre os países varia entre menos de 20 horas a mais de 40 horas semanais. A carga destinada ao trabalho com os alunos é relativamente uniforme

nos países da UE, havendo diferenciação na carga destinada a outras atividades docentes.

A média de horas trabalhadas nos países-membros da OCDE cai proporcionalmente ao maior nível de ensino – educação primária, séries iniciais da educação secundária e séries finais da educação secundária. Para a educação primária, a média é de 800 horas anuais. Dezesesseis países estão acima da média, sendo Indonésia e Sri Lanka os países com o maior número de horas (mais de 1.200 horas anuais). A Hungria é o país com o menor número de horas anuais de ensino: menos de 600 horas. A média das séries iniciais da educação secundária é de cerca de 720 horas e, para as séries finais da educação secundária, cerca de 680 horas anuais.

O tamanho das classes/turmas é outro indicador importante que influencia tanto na qualidade da atenção dada aos alunos pelos professores como nos valores dos salários que os países pagam a cada docente.

Siniscalco (2003, p. 33) destaca que “classes menores de fato fazem diferença na educação pré-primária e na educação primária inicial, e, em alguns países, apresentaram resultados positivos com crianças de baixa renda ou pertencentes a minorias”. A autora mostra uma discrepância muito alta entre os países, afirmando, pela análise dos dados disponíveis, que essa razão “varia de 9:1 a 72:1” (SINISCALCO, 2003, p. 1). Segundo ela, esse dado não pode ser visto isoladamente e que é pouco eficiente se tomado como medida de condição de trabalho, mas é um indicador importante de qualidade. Analisando os dados, é possível afirmar que a razão aluno/professor ainda era grande entre os países em desenvolvimento, especialmente nas séries iniciais:

[...] uma classe no México, com 50 alunos, contém o mesmo número que quatro classes na Bélgica (comunidade flamenga). Todos os países que participam do programa de Indicadores Mundiais de Educação da OCDE/Unesco e para os quais há dados disponíveis estão na extremidade superior da escola, que confirma a dificuldade de reduzir o tamanho das classes nos países em desenvolvimento. (SINISCALCO, 2003, p. 36)

Países como Uganda, Togo, Madagascar, Nepal e Etiópia têm as razões mais altas de número de crianças por classe na 1ª série; as classes de 5ª ou 6ª séries apresentam a metade dessa relação nesses mesmos países, resultado da expansão do acesso e de altas taxas de repetência e evasão escolar.

A publicação da OCDE (2006) sublinha que essa relação tem influência direta no número de professores empregados para determinado número de estudantes e informa que a alteração nessa relação impacta fatores orçamentários e, por esse motivo, as políticas educacionais devem sempre ponderar acerca de ações referentes a essa relação.

Por um lado, a redução da relação estudante/professor e o aumento no número de professores empregados podem melhorar as condições de aprendizagem para os alunos e as condições de trabalho para os professores. No entanto, qualquer que seja o nível orçamentário, maior número de professores significa que o salário médio é mais baixo do que seria na outra situação. Por outro lado, uma relação estudante/professor mais alta, que demandaria menos professores, permitiria melhor remuneração, porém significaria turmas maiores e/ou menor tempo de ensino para tarefas realizadas fora da sala de aula. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 64-65)

O documento pontua as relações entre diferentes fatores que influenciam os salários dos docentes e apresenta pesquisas que sugerem a melhoria na qualidade do ensino relacionada com políticas ligadas ao aumento de médias salariais dos professores e não com políticas de redução da razão estudante/professor. Acredita-se que tais pesquisas devam ser minuciosamente analisadas, pois em países onde a relação alunos/professor é muito alta é possível que a redução dessa relação seja primordial para a melhora da qualidade do ensino.

Os salários recebidos pelos profissionais, assim como o tempo para se chegar ao final da carreira e a dispersão entre os valores de início e final da carreira são pontos de fundamental importância, apontados por diferentes pesquisas como fatores decisivos relacionados à atratividade da carreira. Os valores dos salários afetam “(i) a decisão de tornar-se professor [...] (ii) a decisão de retornar à docência após uma interrupção na carreira [...] e (iii) a decisão de permanecer na docência” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 71). Esses fatores já estavam indicados na recomendação de 1966 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2008) e documentos subsequentes.

Pesquisa realizada por Dolton (apud ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 71) verificou que, quando os salários são mais baixos em comparação a outras ocupações e

quando o ganho na carreira é mais lento, o número de graduandos que fazem a opção pela docência é menor.

Ambos os documentos aqui analisados investigam os valores dos salários dos docentes no início, com 15 anos de trabalho e no final da carreira, sempre com a formação mínima exigida em cada um dos países⁷⁸.

O documento da OCDE (2006) compara os dados de salários de professores estatutários das séries iniciais do ensino fundamental no ano de 2002 e afirma que os valores recebidos pelos docentes com 15 anos de experiência variam entre menos de US\$ 15 mil (no Chile, na Eslováquia, na Hungria e na Turquia) a mais de US\$ 45 mil (na Coreia do Sul e na Suíça). O país que tem o menor salário após 15 anos de experiência é a Eslováquia, com cerca de US\$ 6 mil (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 73).

Siniscalco (2003) também faz a análise dos dados de salários docentes das séries iniciais. No grupo de países abrangidos pela pesquisa, a autora encontra a Indonésia com o salário mais baixo após 15 anos de trabalho: US\$ 4 mil. É esse também o país com o menor salário inicial: US\$ 2 mil.

As diferenças entre os salários ao longo da carreira também são bem díspares entre os países. Na pesquisa da OCDE (2006), a Eslováquia, por exemplo, tem o salário inicial de US\$ 5 mil; após 15 anos de trabalho, o docente aumenta seu salário em US\$ 1 mil; o final da carreira nesse país tem rendimentos anuais de US\$ 10 mil, o que corresponde ao dobro do valor inicial.

Em alguns países – Coreia do Sul, França, Japão, México e Portugal –, o salário estatutário de um professor no topo da escala é mais do que o dobro do salário de um professor iniciante. Outros países – Dinamarca, Islândia e Noruega – têm uma estrutura salarial bastante diferente, na qual o salário no nível mais alto não chega a ser 25% maior do que o salário inicial. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 75)

⁷⁸ Para permitir comparações entre os países, a OCDE utiliza o US\$ PPP (paridade de poder de compra – prices and purchasing power parities). Segundo o site da OCDE, PPPs “são as taxas de conversão de moeda que igualam o poder de compra de diferentes moedas, eliminando as diferenças nos níveis de preços entre os países. Em sua forma mais simples, as PPPs mostram a proporção dos preços em moedas nacionais do mesmo bem ou serviço em diferentes países. As PPPs também são calculadas para grupos de produtos e para cada um dos vários níveis de agregação, incluindo o PIB” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2019).

Os dados apresentados revelam que alguns países possuem uma política de carreira mais longa e com diferenças salariais mais altas, enquanto em outros países os docentes chegam ao final da carreira com 15 anos de experiência e a diferença salarial entre o início e o final da carreira é baixa. Essas características proporcionam carreiras mais atrativas para o ingresso, mas com pouca perspectiva de aumento salarial no decorrer da carreira, ou carreiras menos atrativas no início, com valores mais baixos de salários iniciais, mas que em longo prazo possuem perspectiva de aumentos significativos.

De acordo com a análise realizada, o país que tem a maior diferença entre o início e o final da carreira para docentes das séries iniciais do ensino fundamental é a Coreia do Sul, que passa de pouco menos de US\$ 30 mil no início da carreira para cerca de US\$ 45 mil depois de 15 anos e quase US\$ 75 mil no final da carreira. O país com a menor relação entre o início e o final é a Dinamarca, com salário inicial de cerca de US\$ 32 mil e cerca de US\$ 35 mil depois de 15 anos, que corresponde ao final da carreira.

O tempo decorrido para que o docente atinja o topo da carreira também é de fundamental relevância. Para essa análise, o documento da OCDE (2006) utiliza dados referentes aos docentes das séries finais do ensino fundamental. Na Nova Zelândia, um professor leva sete anos para chegar ao final da carreira, enquanto na Hungria, são quase 40 anos para atingir o topo. Essa diferença demonstra a possibilidade (ou não) dos docentes atingirem o final da carreira. Dados do estudo da OCDE (2006, p. 192) mostram que “em 70% dos países é necessário um período de ao menos 20 anos para que os professores das séries finais do ensino fundamental passem para o topo da escala salarial estatutária (a média entre as nações é de 24 anos)”. Se recordarmos a recomendação de 1966, constataremos que a proposta a respeito desse tempo máximo era entre dez e 15 anos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2008). Estavam nessa condição no ano de 2002 – para docentes dos anos finais do ensino fundamental – apenas o México, com 14 anos de distância entre o início e o topo, e Nova Zelândia, Escócia, Dinamarca, Inglaterra e Austrália, com menos de dez anos. Em todos os outros 21 países analisados o tempo para percorrer toda a escala de salários oscilava entre 17 e 40 anos.

O documento da OCDE (2006, p. 192) afirma que, “em média, o salário no topo da escala é cerca de 70% maior do que o salário inicial – embora [...] essa proporção varie amplamente – de 13%, na Dinamarca, a 178%, na Coreia do Sul”.

Os documentos internacionais recomendaram que os países incluíssem como fator de ponderação salarial o desempenho dos docentes em avaliações. O documento da OCDE (2006) deixa claro que essa não é uma prática dos países analisados. Entre 29 países, 11 oferecem reajustes de acordo com o desempenho e estão divididos em três modelos: a) remuneração por mérito, b) baseada em conhecimentos e habilidades e c) compensação baseada na escola. Porém, não há evidências de benefícios desse tipo de programa. Os documentos internacionais na última década pautaram esse tipo de programa como o meio de tentar aumentar a qualidade da educação e atrair e reter mais professores talentosos.

Nessa discussão está presente também a prática de recrutamento e seleção do pessoal docente pela escola. Essa é uma das proposições dos documentos internacionais que vem sendo considerada como algo positivo para as redes. Examinando os dados disponíveis no documento da OCDE (2006, p. 160), percebe-se que “praticamente todos os países utilizam critérios de elegibilidade envolvendo certificação/qualificação, cidadania, proficiência no idioma da instrução, exames médicos e de segurança”. Na maioria dos países, o recrutamento é responsabilidade dos governos.

Na Bélgica (comunidade flamenga), Dinamarca, Holanda, Inglaterra, País de Gales, Eslováquia, Hungria, Irlanda e Suécia, o diretor da escola ou a autoridade de governança escolar é o responsável pelo recrutamento dos docentes; apenas na Coreia do Sul e na França o concurso é o único procedimento para o recrutamento. Alguns países utilizam o concurso associado a outros procedimentos: na Grécia e na Itália, concurso e lista de candidatos; no Japão, concurso, lista de candidatos e recrutamento aberto. “Na prática, a extensão da autonomia escolar no recrutamento de professores pode ser restringida por um conjunto complexo de regras.” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 163)

Por fim, Siniscalco (2003, p. 40) destaca a diferença salarial entre os docentes e outros profissionais: “na maioria dos países da OCDE, os salários dos professores são mais baixos do que os de trabalhadores igualmente qualificados”, com exceção da Nova Zelândia e de professores secundários da França, Alemanha,

Suécia e Suíça. Segundo Siniscalco (2003, p. 40), em alguns países, como República Checa e Hungria, os salários dos professores chegam no máximo a 40% dos salários médios.

O relatório *Education at a glance 2017* (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2017) também assinala que os salários diferem entre os docentes de acordo com a etapa do ensino em que lecionam: na média dos países da OCDE, os salários das professoras pré-primárias correspondem a 78% dos salários dos professores da educação terciária (ensino superior).

Os salários estatutários dos professores com 15 anos de experiência e média de qualificações típicas é de US\$ 39.227 no nível pré-escolar, US\$ 42.864 no ensino primário, US\$ 44.623 no ensino secundário inferior e US\$ 46.631 no nível secundário superior.⁷⁹ (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2017, p. 360)

Esse destaque já estava presente no relatório de 2006. Em 16 países, segundo a OCDE (2006, p. 75), os professores que lecionavam para o ensino médio recebiam maiores salários que os que lecionavam para as séries finais do ensino fundamental, e mais ainda que os das séries iniciais do ensino fundamental. Em outros 12 países, os valores dos salários eram os mesmos, independentemente do nível de ensino a que o professor estava vinculado.

Na Holanda e na Islândia, o salário de um professor experiente que leciona no ensino médio é mais de 40% superior ao de um professor com experiência comparável, mas que atua nas séries iniciais do ensino fundamental; no Chile e na Suécia, esse diferencial não chega a 10%. A Turquia é o único país onde o salário estatutário de um professor experiente que leciona nas séries iniciais do ensino fundamental é maior do que o de um professor do ensino médio com experiência comparável. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 75)

Pode-se concluir, com essa análise de documentos e dados estatísticos, que a condição do trabalho docente foi pauta de muitas reuniões e discussões a respeito da melhoria da educação para todos. Algumas proposições para a obtenção da qualidade desejada mostraram-se, a nosso ver, equivocadas, como a instituição de

⁷⁹ No original: "The statutory salaries of teachers with 15 years of experience and typical qualifications average USD 39 227 at pre-primary level, USD 42 864 at primary level, USD 44 623 at lower secondary level, and USD 46,631 at upper secondary level".

políticas de pagamento de salários influenciadas por mérito⁸⁰, a diminuição da proporção de alunos/professor e sua influência na melhoria da relação de ensino-aprendizagem entre esses importantes sujeitos da educação: alunos e professores.

Esta análise nos permite ponderar sobre possíveis interferências dos documentos internacionais nas políticas desses países; ampliando a investigação para os documentos nacionais, pode-se avaliar como o Brasil vem construindo suas políticas de valorização da carreira docente, sofrendo também influências desses documentos.

4.2 Documentos e publicações nacionais sobre a carreira e a valorização docente

A partir dos anos 1990, foram produzidos no Brasil inúmeros documentos – leis, pareceres, resoluções – que tinham como um de seus objetivos regulamentar as carreiras docentes ou indicar a necessidade de sua valorização para se atingir a qualidade tão almejada na educação, sob diferentes aspectos da carreira: formação, salário, condições de trabalho.

Nessa mesma época, as professoras que trabalham em creches foram incorporadas à área da Educação, fazendo jus a tais proposições. Havia documentos específicos da educação infantil, com indicações sobre a necessidade de valorização docente também nessa etapa da educação básica.

4.2.1 Leis que tratam de valorização docente

No Brasil, as recentes discussões sobre a valorização na carreira iniciam-se com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que em seu art. 206, inciso V⁸¹ prevê, como princípio do ensino:

⁸⁰ Nesse ponto concordamos com as considerações realizadas por Diane Ravitch a respeito dessas políticas nos Estados Unidos, relatadas na obra: RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano. Porto Alegre: Sulina, 2011.

⁸¹ Esse artigo foi modificado pelas EC nºs 19/1998 e 53/2006, mantendo-se o princípio da valorização por intermédio dos planos de carreira. Atualmente, o inciso está da seguinte forma: “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 2006).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

Após a promulgação da CF/1988, fez-se necessária a alteração da legislação em vigor que regulamentava o ensino básico (a Lei nº 5.692/1971) e o ensino superior (a Lei nº 5.540/68), tendo início assim um longo debate em torno da elaboração de uma nova LDB, concluído em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, LDB/1996. A situação dos profissionais da educação foi pautada e debatida por diferentes atores, ficando definida como princípio do ensino a “valorização do profissional da educação escolar” (art. 3º, inciso VII); a LDB/1996 trouxe um título (VI) denominado “Dos profissionais da Educação”, com (apenas) sete artigos, dentre os quais se destaca o art. 67, que reafirma a necessidade da valorização dos profissionais da Educação, assegurando, nos estatutos e planos de carreira:

[...]

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996b)

Esse artigo concentra diferentes e importantes questões sobre a carreira docente. Ele garante o entendimento da docência como uma função pública, ao definir o ingresso por concurso público; reconhece a formação – titulação e habilitação – como importante e destaca a necessidade de ser reconhecida financeiramente; coloca a formação continuada, os estudos, o planejamento e a avaliação como parte do trabalho docente, incluindo-os na carga de trabalho e possibilitando a licença remunerada para a sua execução; indica a necessidade de piso salarial, reconhecendo as desigualdades e, principalmente, a função docente como uma profissão que necessita de regulamentações; e, por fim, declara a necessidade de condições adequadas de trabalho, apesar de não definir nenhum

parâmetro para essas condições. Pode-se afirmar que nesse artigo muitas questões discutidas na recomendação da OIT/Unesco de 1966 estão contempladas.

No mesmo ano de publicação da LDB/1996, foi criado o Fundef, a partir da EC nº 14/1996, inaugurando uma política de subvinculação de receitas, que nesse momento previu, como uma de suas propostas sobre valorização profissional, a destinação de parte dos recursos financeiros (60%) para a formação (no primeiro momento) e remuneração desses profissionais (BRASIL, 1996a).

O Fundef foi uma política focalizada no ensino fundamental (única etapa obrigatória da educação básica na época) que, apesar de suas limitações e da não ampliação dos recursos financeiros, trouxe avanços para essa etapa da educação básica. Tal política veio como uma resposta do governo brasileiro às recomendações do BM e de agências internacionais de financiamento para gastos em educação focalizados no ensino obrigatório.

Pesquisadores (BRASIL, 1999; COSTA; DUARTE, 2008; MONLEVADE; FERREIRA, 1998) demonstram que, nas regiões onde os salários das professoras eram muito baixos (em algumas redes, os salários não atingiam os valores fixados para o salário mínimo) e as condições de trabalho eram extremamente precárias, os recursos do Fundef contribuíram para uma efetiva melhora.

Outro importante documento que propôs uma valorização dos professores, já no início dos anos 2000, foi o PNE 2001-2010⁸², Lei nº 10.172/2001. Esse documento destinou um item de seu texto para a “Meta 10 - Formação dos professores e valorização do magistério”, considerando em seus objetivos e prioridades:

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (BRASIL, 2001)

⁸² A CF/1988 já previa, em seu art. 214, o estabelecimento de plano nacional de educação de caráter plurianual. A LDB/1996 reforça a necessidade do plano nacional e o institui nas Disposições Transitórias, art. 87, § 1º “[...] A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996b). A EC nº 59/2009 dá nova redação ao artigo 214, que passa a vigorar da seguinte forma “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]” (BRASIL, 2009).

O PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) sofreu alguns vetos. O presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a proposta de ampliação do investimento público em educação pública para o equivalente a 7% do PIB. Com a inexistência de outros recursos para a Educação, muitas de suas metas não foram alcançadas. Pode-se afirmar que a Meta 10, de formação e valorização, foi atingida parcialmente.

A formação inicial dos professores sofreu significativa melhora – em 2001, apenas 12,7% das funções docentes em creche tinham ensino superior completo; em 2010, ano final do PNE 2001-2010, 49% das professoras em creche possuíam essa formação. O piso salarial se efetivou oito anos depois do início de vigência do plano (em 2009), com a Lei nº 11.738/2008. Esta legislação também dispõe sobre a formulação ou atualização dos planos de carreira docente.

O Fundeb, criado pela EC nº 53/2006 e implementado pela Lei nº 11.494/2007, substituiu o Fundef. Sua função era financiar toda a educação básica com a garantia de condições de acesso e permanência para todas as crianças e adolescentes de 0 a 17 anos em escolas de qualidade; também estabeleceu a obrigação de valorizar todos os profissionais da Educação. Conforme seu art. 2º, “os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (BRASIL, 2007b). O Fundeb manteve a destinação de 60% para o pagamento de pessoal. Esse Fundo incorporou o atendimento em creche de bebês e crianças pequenas para a destinação dos recursos financeiros após uma grande movimentação de setores da sociedade civil articulados em 2005 no movimento que ficou conhecido como “Movimento Fraldas Pintadas”⁸³.

A Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do PSPN, “regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2008). Essa lei propõe um piso salarial profissional reajustado

⁸³ O “Movimento Fraldas Pintadas” foi organizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fundação Abrinq, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Marcha Mundial de Mulheres, Articulação de Mulheres Brasileiras, Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Frente Parlamentar da Criança e do Adolescente. SUCUPIRA, Fernanda. “Fraldas pintadas” reivindicam inclusão das creches no Fundeb. **Carta Maior – O portal da Esquerda**, São Paulo, 30 ago. 2005. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Idades-da-Vida/%27Fraldas-pintadas%27-reivindicam-inclusao-das-creches-no-Fundeb/13/3311>>. Acesso em 23 mai. 2019.

anualmente; nenhum ente federado poderá “fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2008) com valores inferiores para as mesmas condições postas na lei: formação em nível médio na modalidade Normal com carga horária de até 40 horas semanais⁸⁴. A Lei do PSPN ainda regulamenta a composição da jornada de trabalho, destinando o máximo de 2/3 desta para o trabalho com os educandos, prevendo, dessa forma, que 1/3 da jornada de trabalho seja destinada a atividades complementares⁸⁵ ao ensino, como: formação, elaboração de materiais pedagógicos, atendimento aos pais e responsáveis, correção de avaliações e elaboração de relatórios, entre outros.

Outra legislação que reforça a importância dos profissionais da Educação e estabelece a necessidade de sua valorização é a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024. Neste plano existem, entre outros pontos, as Metas 16, 17 e 18 que versam sobre a valorização do profissional da Educação, tratando sobre formação, rendimentos e carreira:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

[...]

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

[...]

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014)

Pode-se perceber que nas últimas décadas foram promulgadas diferentes leis que declararam a intenção de valorizar o profissional da Educação, entendendo que

⁸⁴ A Lei do PSPN permite que os entes usem a formação e a jornada como padrão e façam as devidas proporções com o valor a ser pago de acordo com jornadas e formações distintas: “Art. 2º § 3º - Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no *caput* deste artigo” (BRASIL, 2008).

⁸⁵ Antes dessa regulamentação já existia a Resolução CNE/CEB nº 3/1997, que fixava a destinação de 20% a 25% da jornada docente para planejamento e formação.

a valorização dos professores é item primordial no processo de atingir uma educação de qualidade e, desta forma, garantir o direito constitucional à educação a todos.

Acrescenta-se aqui a fundamental importância dessa valorização para a constituição da identidade desses profissionais, como parte da classe trabalhadora com potencial transformador, como já destacado no segundo capítulo.

4.2.2 Resoluções sobre carreira docente

Após a promulgação da LDB/1996 e com sua indicação para a construção de planos de carreira e de remuneração, o CNE elaborou o Parecer CNE/CEB nº 10/1997 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1997, fixando diretrizes para a construção de “novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997a, 1997b).

O parecer e a resolução trataram de pontos importantes da carreira docente. Iniciam especificando quem seriam os profissionais da Educação e como se daria o seu ingresso e o tempo de estágio probatório (em acordo com a LDB/1996). Enfatizaram a necessidade da formação em, no mínimo, nível médio na modalidade Normal para o exercício da profissão, fixando período para que todos os docentes se adequassem às novas exigências.

O art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 3/1997 sintetizou as diretrizes para a construção dos planos, tratando, entre outras coisas, da jornada de trabalho e de sua composição, da remuneração e normas para a progressão na carreira.

Art. 6º. Além do que dispõe o artigo 67 da Lei 9.394/96, os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão ser formulados com observância do seguinte:

[...]

IV - a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola;

V - a remuneração dos docentes contemplará níveis de titulação, sem que a atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena

ultrapasse em mais de 50% (cinquenta por cento) a que couber aos formados em nível médio;

VI - constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente:

- a) a dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;
- b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- c) a qualificação em instituições credenciadas;
- d) o tempo de serviço na função docente;
- e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997b)

A resolução foi debatida pelos conselheiros com destaque para dois pontos de discordância: remuneração e composição da jornada. No que se refere à remuneração dos docentes, a discordância entre os conselheiros foi expressa no Parecer CNE/CEB nº 10/1997, com a apresentação do voto em separado do conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade, que havia sido o relator do primeiro parecer elaborado pelo conselho a respeito da Resolução nº 3/1997. Seu parecer, de nº 2/1997⁸⁶, propunha a criação de piso salarial para os docentes e um valor de “custo-aluno-qualidade”:

[...] o Parecer CEB 02/97 [...] marcava um critério e um rumo seguro de revalorização salarial. O critério [...] sinalizava o esforço máximo dos governos em arrecadar e destinar recursos públicos para o pagamento dos professores em exercício. E o rumo da progressiva valorização era dado pela recomendação de se incluir no Plano Nacional de Educação dois mecanismos eficazes de valorização do professor no contexto da diversidade federativa e da re-qualificação do ensino público: O Piso Salarial Profissional e o “custo-aluno-qualidade”, previstos na nova LDB. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997a, p. 327)

Também se encontra no parecer a declaração de voto da conselheira Guiomar Namó de Mello, que questionou a composição da jornada de trabalho aprovada na resolução de 20% a 25% das horas de trabalho para planejamento e formação.

Podemos encontrar nesses documentos diversos pontos de debate colocados pelas recomendações internacionais. Inclusive as duas declarações de voto indicam importantes concepções de como pensar uma carreira que valorize o professor, visto

86

Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14614-pceb002-97&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 dez. 2018.

que questões relativas a salários e jornadas foram pontos centrais nas recomendações.

Passados mais de dez anos da publicação dessas normas, e com a promulgação da Lei do Fundeb (BRASIL, 2007b), o CNE propôs nova resolução a respeito do tema. Publicada em 28 de maio de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 2 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009c) fixou as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública. Junto a essa resolução, foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a), aprovado em 2 de abril do mesmo ano, que trouxe como assunto a revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/1997.

Segundo relato contido no próprio documento, o parecer foi construído após três audiências públicas nacionais realizadas pelo CNE e depois de se ouvirem as contribuições de conselheiros, entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), além de “representantes dos conselhos municipais e estaduais de Educação, de prefeitos, vereadores e outros atores sociais afetos ao tema” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a, p. 1).

Nesses novos documentos, o CNE reafirma quem são os profissionais do Magistério e a necessidade de planos de carreira que contemplem todos esses profissionais, com especial atenção à valorização da carreira docente e à remuneração condigna – lembrando que esta não deve ser inferior aos valores correspondentes ao piso salarial, entre outros destaques.

O parecer dispõe sobre jornada, progressão na carreira e cooperação entre os entes federados. O art. 4º da resolução contempla a maioria dessas indicações, destacando como princípio:

- I - reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, LDB, sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União;
- II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;

VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;

VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar;

IX - incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;

X - apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais;

XI - promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;

XII - estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos;

XIII - regulamentação entre as esferas de administração, quando operando em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, para a remoção e o aproveitamento dos profissionais, quando da mudança de residência e da existência de vagas nas redes de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009c)

No que diz respeito à jornada de trabalho, ponto de discordância em 1997, o Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a) sublinha a importância dessa discussão e de, progressivamente, as redes ampliarem as cargas horárias destinadas a planejamento, correção de trabalhos e provas, formação coletiva na própria escola ou fora dela, reunião com familiares das crianças e jovens, participação em reuniões de colegiados da unidade escolar, entre

outros. Na ocasião da relatoria, havia uma suspensão, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), a respeito do cumprimento do disposto na Lei do PSPN sobre a obrigatoriedade de destinação de 1/3 da jornada docente para tais fins⁸⁷.

Importante salientar que esse artigo, ao descrever os princípios que os entes federados deveriam seguir, contribui, entre outros, para: a construção de uma carreira mais atrativa aos mais jovens, com salários equiparados com os de outras profissões com as mesmas exigências formativas; a permanência de bons professores nas redes, com possibilidade de progressão no decorrer dos anos e com incentivo à formação continuada; a dedicação do professor à docência exclusiva em uma unidade escolar, permitindo que participe ativamente da construção das propostas pedagógicas da escola; um esforço coletivo dos entes federados para alcançar uma política nacional de educação com qualidade e valorização docente.

A respeito das remunerações devidas aos docentes, a Resolução CNE/CEB nº 2 ainda ressaltou a necessidade dos entes fixarem vencimentos compatíveis com as titulações de cada docente, não fazerem diferenciações em virtude da etapa ou modalidade de atuação dos profissionais e revisá-las anualmente, a fim de “preservar o poder aquisitivo dos educadores” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009c). A resolução também tratou de formação inicial e continuada e de critérios para a avaliação de desempenho, esta última com a participação dos professores durante o processo de elaboração, execução e resultados da avaliação, com o propósito de servir à melhoria dos processos educativos. Nesse aspecto, destaca-se o inciso XVII do art. 5º:

XVII - A avaliação de desempenho a que se refere a alínea “c” do inciso anterior deve reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009c)

⁸⁷ Essa decisão foi modificada no julgamento do STF concluído em 27 de abril de 2011, na qual a Lei nº 11.738/2008 foi considerada integralmente constitucional.

O Parecer CNE/CEB nº 9/2009 destinou um subitem para tratar das professoras de educação infantil, referenciando-se na CF/1988 (art. 208, inciso IV), que deixa expresso o que seria a educação infantil, contemplando a creche e a pré-escola e frisando que os responsáveis pela educação nessa etapa são servidores públicos e docentes que devem estar contemplados nos planos de carreira. O texto destaca a Lei do Fundeb, com a destinação de 60% dos recursos para “pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (BRASIL, 2007b, art. 22).

O parecer conclui:

Esses professores, os da Educação Infantil, são servidores públicos como os demais professores, tal como já foi dito. Assim, a Resolução que vai ser apresentada em sequência ao parecer trata de parâmetros para elaboração de planos de carreira, e, por isso, tudo aquilo que se referir aos professores da Educação Infantil estará sendo dito única e exclusivamente para servidores públicos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a, p. 13)

Importante destacar essa reafirmação a respeito das professoras de educação infantil e, especialmente, das professoras das creches no referido parecer. A docência nessa etapa da educação básica é ainda uma discussão a ser feita e pactuada entre os profissionais da área, pesquisadores, movimentos sociais e entes federados.

Partindo da premissa de que tais profissionais são docentes, o próximo tópico analisa as políticas e os documentos oficiais que influenciaram na profissionalização e no reconhecimento dessas profissionais de creche nos aspectos formação, currículo, avaliação da educação infantil, assim como propostas de bolsa-creche e creche domiciliar.

4.3 Políticas que influenciam a valorização das profissionais da educação infantil

Alguns documentos e projetos de lei pós-LDB/1996 trouxeram como princípios concepções de escola de educação infantil e, por conseguinte, de como seriam os profissionais que deveriam responsabilizar-se por essas crianças em tais espaços coletivos.

As políticas de formação docente apresentadas a partir dos anos 1990 são fortes exemplos desses documentos. Elas indicaram tendências de quem seriam esses profissionais, com propostas de inclusão ou exclusão da formação docente para creches nos cursos de Pedagogia.

Concepções de profissionais no que se refere à formação também aparecem em documentos de avaliação da oferta de educação infantil, indicando a necessidade de um profissional qualificado para se responsabilizar pela educação de crianças nessa faixa etária. Encontram-se, em contrapartida, propostas de bolsa-creche e mãe crecheira, que expressam visões antagônicas sobre formação e profissionalização dos responsáveis pelos bebês e crianças pequenas. Dentro desse contexto de políticas e concepções em disputa, apresenta-se uma breve análise das propostas.

4.3.1 Políticas de formação docente pós-LDB/1996

No âmbito da política de formação inicial ou continuada proposta pela União nas últimas décadas, teve-se a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor) e, especificamente para a educação infantil, do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil).

O Sistema UAB foi criado por meio do Decreto nº 5.800/2006, visando a oferecer cursos de licenciatura e formação inicial e continuada a professores da educação básica (BRASIL, 2006a, art. 1º, I). Para atingir este e outros objetivos, propôs-se a criação de centros de formação permanentes, por intermédio de polos de educação a distância em locais estratégicos do país, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. A tarefa desses polos seria articular os diferentes entes federados – União, estados e municípios – com as instituições públicas de ensino superior (BRASIL, 2006a).

Desde sua criação, a UAB proporcionou a formação de professores leigos⁸⁸ e gestores públicos, além da população em geral. Segundo dados do portal da Capes,

⁸⁸ “Professor leigo” é o termo usado para designar profissionais que exercem o magistério sem ter a qualificação mínima exigida.

em janeiro de 2018 a UAB ofertava 800 cursos, distribuídos em 771 polos vinculados a 109 instituições públicas de ensino superior (Ipes)⁸⁹.

Outro programa criado e gerido pela Capes foi o Pibid. Instituído pela Portaria Normativa nº 38/2007, distribuía bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura para que estes realizassem:

[...] atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 2015, p. 63)

Esses bolsistas eram acompanhados por um coordenador, que seria o docente da universidade ao qual o aluno está vinculado, e um supervisor, que seria um professor da escola em que realiza o estágio; desta forma, a escola e a universidade estariam integradas para a formação do futuro professor. A intenção do programa era provocar,

[...] além da formação inicial do licenciando, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de “olhar” a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o inovador em educação – mesmo que esse inovador seja o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas – têm pautado o programa. (BRASIL, 2015, p. 66)

Segundo dados da Capes, o Pibid foi lançado em 2007 com o propósito inicial de contribuir com as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, visto que tais áreas sempre tiveram carência de profissionais. Porém, com a avaliação positiva dos resultados do programa, em 2009 ele foi estendido para toda a educação básica, com a prerrogativa de a instituição de ensino e a prefeitura envolvida definirem as etapas e modalidades que seriam contempladas.

Em 24 de junho de 2010, publicou-se o Decreto nº 7.219, que institucionalizou o programa (anteriormente ao decreto só existiam regulamentações), com o intuito de transformá-lo em política de Estado voltada para a formação de professores.

Tanto o sistema UAB quanto o Pibid são parte da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), recentemente

⁸⁹ Dados disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Essa política teve como um de seus princípios:

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2009a).

O objetivo, conforme o decreto, é a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que poderá se dar em todas as etapas e modalidades, seguindo cada estado um plano de formação, de acordo com suas necessidades.

O decreto criou também um comitê gestor nacional, fóruns estaduais permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, responsáveis pela elaboração e proposição dos planos estratégicos.

Da forma como foi organizada a política de formação docente, as professoras de creche tiveram a possibilidade de participar do processo em suas redes de ensino. Como a política permitiu a formação de outros profissionais da Educação, as auxiliares também puderam participar desse processo formativo⁹⁰.

Uma política de formação direcionada especialmente para as professoras de educação infantil e que, por esse motivo, teve influência nas creches foi o Proinfantil. Esse programa de formação em nível médio a distância, na modalidade Normal, foi direcionado às professoras, monitores ou auxiliares de classe da educação básica – creche e pré-escola – das redes públicas e privadas sem fins lucrativos que não possuíam formação para o exercício da profissão, de acordo com o art. 62 da LDB/1996. O curso tinha duração de dois anos e os participantes saíam com diplomas que os habilitavam para a docência na educação infantil. Segundo informações do *site* que trata do programa⁹¹, ele teve cinco turmas – de 2005 a 2011 –, com adesão progressiva dos estados no decorrer dos anos, tendo iniciado com Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe em 2005.

⁹⁰ Não foi encontrado nas publicações oficiais nenhum dado sobre quantas professoras de creche (ou de qualquer outra etapa ou modalidade da educação básica) teriam sido contempladas nas políticas aqui descritas. Há relatórios com as quantidades de participantes agrupados por outras categorias. Para saber mais, acessar: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> e <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

⁹¹ Disponível em: <<http://proinfantil.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

Entre os objetivos do Proinfantil, estava a valorização do magistério pelo estabelecimento de condições de crescimento profissional e pessoal do professor. Porém, ao aceitar formar monitores e auxiliares, o programa legitimou a precarização desses profissionais, que continuaram a não ser reconhecidos como professores por suas respectivas redes e, assim, a não ter garantidos os poucos direitos conquistados pela categoria no decorrer de sua história de lutas por melhoria das condições de trabalho e salários.

Também incidiram sobre as discussões acerca da carreira docente os documentos que propuseram diretrizes para o curso de Pedagogia e para a formação de professores, tanto no âmbito nacional como no estadual. O Parecer CNE/CEB nº 5/2005 instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Em todo o seu texto, trata da formação dos professores para a educação infantil e ensino fundamental ciclo I. Em nenhum momento cita professoras das creches, fato que chama a atenção, visto que, ao fazer um levantamento histórico, o texto do parecer relata que os cursos de Pedagogia incluíram, principalmente após 1985, habilitação para a docência “nas séries iniciais do ensino de 1º grau e também na pré-escola” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 4).

Três anos depois da publicação do Parecer CNE nº 5/2005, a Deliberação CEE-SP nº 78/2008 fixa normas complementares para os cursos de licenciatura para a educação básica em estabelecimentos de ensino superior do Estado de São Paulo. Em seu art. 9º, traz a seguinte proposição: “A formação de profissionais para as creches será objeto de regulamentação a ser definido por este Conselho de Educação” (SÃO PAULO, 2008, p. 3), o que significou a retirada da “habilitação” para a docência nas creches dos cursos de licenciatura que estava a normatizar.

Na Indicação nº 78/2008, que acompanha a Deliberação CEE-SP nº 78/2008, o Conselho critica as posturas que defendem uma educação dos docentes da educação básica de forma integrada, com a justificativa que cada etapa tem suas especificidades e por isso deve ser tratada distintamente.

Idealmente, a formação de professores deveria ser específica para cada um dos 4 níveis: creche, pré-escola, 1º ciclo do ensino fundamental, 2º ciclo do ensino fundamental (com professores mais interdisciplinados) e ensino médio. Mas, na situação atual, deve ser respeitada uma formação diferencial pelo menos para educação infantil e 1º ciclo de um lado e, de outro, 2º ciclo e ensino médio. (SÃO PAULO, 2008, p. 20)

Concorda-se com a argumentação de que cada etapa tem a sua especificidade; porém, o CEE-SP usa esse argumento para defender a quase total diferenciação das etapas e excluir a formação para atuar nas creches. Escreve textualmente:

Se é possível e, às vezes *mesmo desejável*, cuidar e educar crianças de 0 a 2 ou 3 anos na família, com a constituição de laços afetivos que são cruciais para o desenvolvimento psíquico dos bebês, a pré-escola, contudo, se torna cada vez mais importante hoje em dia. (SÃO PAULO, 2008, p. 20, grifos nossos)

Neste trecho, o conselho deixa clara sua posição frente ao acesso de crianças de 0 a 3 anos à creche, e continua com argumentações sobre as de 4 e 5 anos que diferenciam estas das menores, como se fossem essenciais para a entrada em uma instituição escolar características como: realizar sozinha atividades de se vestir, comer, usar o banheiro, lavar as mãos, escovar os dentes, comunicar-se oralmente e entender comandos simples.

A nosso ver, a Indicação nº 78/2008 evidencia sua total incompreensão do que é a educação infantil, seu desconhecimento sobre o trabalho pedagógico realizado tanto na creche como na pré-escola, o que fica mais claro na passagem abaixo:

A Pré-Escola sempre teve como função preparar as crianças, através de procedimentos lúdicos e prazerosos, para o ingresso no ensino regular, como indica o próprio termo Pré-Escola, isto é, anterior à escola propriamente dita.

[...]

Ao menos um ano desta pré-adaptação é importante para todas as crianças. Para aquelas provenientes de famílias mais pobres, cujos pais são pouco escolarizados, ela é essencial porque, em suas casas, frequentemente não se encontra nenhum material escrito, como livros e revistas ilustradas que as crianças possam manusear; também não há lápis de cor nem tesoura nem papel que possam ser utilizados para recortar, colar, desenhar, colorir. Essas atividades são muito importantes para o domínio do uso do lápis, que é essencial na alfabetização posterior. (SÃO PAULO, 2008, p. 21)

Essa postura do CEE-SP indica o nível do debate instituído no Brasil, 12 anos após a incorporação das creches na educação básica: uma discussão que ignora as pesquisas e, principalmente, o rico e precioso trabalho diário realizado pelas profissionais de creche pelo país. Essa deliberação foi alterada em 2012 pela de nº 111, porém foram mantidas as indicações apenas para a pré-escola, insistindo-se na

separação da formação de profissionais para as creches dos cursos de Pedagogia e Normal superior.

Só em 2014 a Deliberação CEE nº 126 alterou os artigos e parágrafos que tratavam de pré-escola e os substituiu por educação Infantil. Contudo, o parágrafo que estabelecia regulamentação diferenciada para a formação de professores para creches e educação especial só foi revogado em 2017, nove anos depois, com a Deliberação nº 157/2017⁹², que incorporou as discussões da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Esta resolução fixou “diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015). Tratou de todas as etapas e modalidades da educação básica, como explicito no artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015)

⁹² Foi criado o Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo – Em Defesa da Educação Pública com a participação dos diretores das faculdades de Educação, coordenadores de curso, coordenadores de comissões de licenciaturas/formação de professores, docentes e discentes das universidades estaduais paulistas. Esse fórum publicou uma carta com suas preocupações a partir da Deliberação CEE nº 111/2012, no que se refere à exclusão da formação para as creches. A carta pontua: “O estabelecimento de uma regulamentação especial para a formação de professores para as creches sugere que essa formação não será feita no âmbito dos cursos de Pedagogia. Esse ponto nos é especialmente preocupante, visto que contraria frontalmente uma conquista histórica da população brasileira, que consiste no direito de todas as crianças, desde o nascimento, de acesso ao sistema educativo. Essa conquista está consolidada na Constituição Federal de 1988, que confirma a educação infantil como primeira etapa da educação básica; na Lei nº 9.394/1996; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Pedagogo aprovadas em 2006, que ratificam a etapa de 0 a 6 anos como constituinte da educação infantil; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009), define-se uma educação de qualidade para todas as crianças pequenas, que implica os processos de formação nos cursos de Pedagogia. A incorporação da Educação Infantil ao Fundeb, em 2006, reforça a importância dessa etapa da escolaridade e da formação dos professores para trabalhar com as crianças pequenas. Estudos e pesquisas no âmbito das universidades paulistas, das universidades nacionais e internacionais, reforçam essa concepção de integralidade da infância e da educação de crianças, que não separa o cuidar do educar, mas que pensa o trabalho do professor de crianças a partir da integração dessas dimensões. Por esse conjunto de razões, identificamos aqui uma insolúvel contradição entre o que prevê a legislação nacional e o que se apresenta nas diretrizes aprovadas para o Estado de São Paulo” (FÓRUM DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012).

Foi reservado um capítulo para tratar dos profissionais do Magistério e de sua valorização. Em quatro artigos, reafirmou-se a necessidade de formação, de planos de carreira e salários com definição de jornadas de trabalho que assegurem dedicação exclusiva ou tempo integral em uma única unidade escolar e a destinação de 1/3 da carga horária para outras atividades pedagógicas inerentes ao trabalho que não o atendimento aos educandos.

As deliberações do CEE-SP, somadas à possibilidade aberta pela LDB/1996 de formação em nível médio na modalidade Normal para os docentes da educação infantil e ensino fundamental I, e à concepção corrente de que na educação infantil, especialmente na creche, o cuidar e o educar são dicotômicos e podem ser executados por diferentes atores, permitem propostas de políticas públicas educacionais que relativizam o trabalho docente, colocando-o como passível de ser realizado por leigos ou por outros profissionais que até possuem formação, porém não estão incluídos na carreira docente. Tais propostas ganham força em políticas de construção de creches domiciliares, nas quais se propõe o pagamento de “auxílio financeiro” para que mulheres leigas fiquem responsáveis por bebês e crianças pequenas, na inexistência de vagas nas creches⁹³.

4.3.2 Outros documentos que indicam a necessidade de valorização dos docentes

Outro documento que indicou a necessidade de valorização dos docentes na educação infantil foi o intitulado *Educação infantil: subsídios para a construção de*

⁹³ Foi apresentado pelo deputado federal Luiz Pitiman (PMDB-DF) o Projeto de Lei nº 75/2011, que previa o atendimento em creches domiciliares das crianças de 0 a 3 anos. Esse projeto tinha como proposta a criação de creches domiciliares a fim de atender às crianças de 0 a 3 anos de idade filhas de mães trabalhadoras que estavam sem matrícula na rede de escolas do município. As pessoas que se dispusessem a criar a creche em sua casa seriam denominadas “mães crecheiras” e deveriam: “Art. 3º As interessadas em se habilitar como mães crecheiras deverão possuir escolarização igual ou equivalente ao ensino fundamental; § 1º Para receber a certificação de mãe crecheira a interessada deverá habilitar-se em curso de capacitação oferecido gratuitamente, pelo sistema de ensino local com carga horária, não inferior a 20 horas; § 2º No curso de capacitação deverão constar, entre outros temas, conhecimentos relativos à: higiene, nutrição, recreação e acolhimento”. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=836855&filename=PL+75/2011>. Acesso em: 18 jul. 2018.

Esse projeto de lei, em claro desacordo com a LDB/1996 e outras leis correlatas, foi arquivado em 2015 com parecer pela rejeição da deputa federal Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO). Porém, o próprio parecer da deputada informa que existe esse tipo de proposta em municípios brasileiros.

uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012), produzido por um GT⁹⁴ instituído pelo MEC, que, ao propor parâmetros para o julgamento da qualidade da educação infantil no país, também contribuiu para as discussões de carreira docente nessa etapa da educação básica.

O referido documento trouxe, entre suas propostas para avaliar a educação infantil: condições de oferta, orçamento público, espaço físico e recursos humanos e materiais. Entre os recursos humanos, pautou a necessidade dos professores terem formação, serem em número suficiente para o trabalho com as crianças e serem valorizados em sua carreira; e destacou a “inclusão dos profissionais da educação infantil no Plano de Carreira do Magistério” (BRASIL, 2012, p. 41).

A publicação dos *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006c) propõe-se a apresentar referências de qualidade para a educação infantil, reafirmando também a importância de profissionais bem formados e da efetiva valorização docente, descritas na LDB/1996, por meio de:

[...] estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária, e condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2006c, p. 32-33)

Também as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, elaboradas pelo CNE por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/1999 e do Parecer CNE/CEB nº 22/1998, em sua revisão – Parecer CNE/CEB nº 20 – explicitam a necessidade de formação continuada para que os professores possam ter “condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, p. 13).

Estes e outros documentos vieram reforçando a importância e a necessidade:

- da formação inicial e continuada;
- das professoras terem plano de carreira;

⁹⁴ Instituído pela Portaria MEC nº 1.747, de 16 de dezembro de 2011, esse GT foi composto por representantes do Inep, Secretaria de Educação Básica do MEC (MEC/SEB), FNDE, Undime, CNTE, Anped, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e Rede Nacional Primeira Infância (RNPI). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sistemica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2019.

- do ingresso se dar por intermédio de concursos públicos;
- de tempo para refletir sobre a prática e se formar na própria unidade e com seus pares;
- de tempo para o planejamento e construção de relatórios das crianças; de justa remuneração para essas profissionais.

Portanto, destaca-se a relevância da valorização e do reconhecimento destas trabalhadoras como profissionais especializadas⁹⁵ que produzem conhecimentos sobre seu ofício e propiciam que bebês e crianças pequenas se apropriem da cultura construída historicamente pela humanidade, entendendo essa cultura de forma ampla, que, como afirma Paro (2018, p. 49), envolve “conhecimentos, valores, crenças, ciências, artes, filosofia, direito, tudo enfim que se diferencia da Natureza porque é produção histórica do homem”.

Todo esse ordenamento jurídico, somado às recomendações internacionais, em que pese suas contradições, assim como às discussões travadas na academia e entre as profissionais sobre diferentes assuntos relacionados ao papel docente e sua valorização, influenciam a oferta e a garantia do direito à educação pública de qualidade destinada a bebês e crianças pequenas. No próximo capítulo será feito o levantamento de alguns dados de contexto apontados pelos estudos acadêmicos, legislação nacional e recomendações internacionais já apresentados neste trabalho como fundamentais para a valorização docente e consequente qualidade da educação.

⁹⁵ Neste estudo, ao se referir a profissionais especializadas na creche, reforça-se a importância, para a realização de tal trabalho, de profissionais docentes com cursos de formação de professores (EM modalidade Normal, licenciatura) que compreendam as especificidades dessa educação, não se admitindo que pessoas leigas (sem formação para a docência) exerçam tal função. Destaca-se que não se trata aqui de profissionais com títulos de especialização (pós-graduação *lato sensu*).

5 DADOS DE CONTEXTO: MATRÍCULAS, DOCENTES, CONDIÇÕES DE EXECUÇÃO DO TRABALHO E ORÇAMENTO

Para o estudo dos planos de carreira das profissionais de creche, é fundamental entender o contexto em que se dá a EI - creche nas capitais brasileiras, no que se refere: ao tamanho dessas redes e a quanto elas vêm se expandindo, assim como à existência de uma política de convênios; à relação de crianças por docente e de crianças por turma; ao tempo de permanência dessas crianças nas instituições, relacionando-o com a jornada das docentes e de outros profissionais; à formação das responsáveis por essas crianças nas instituições; à existência de espaços de convivência externos aos prédios, como parques infantis e espaços especialmente reservados para que as docentes possam estudar, avaliar e planejar o trabalho com as crianças. Discussões acerca de tais fatores possibilitam construir um panorama da situação do atendimento e da qualidade da EI - creche nas redes municipais das capitais.

5.1 O atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade nas capitais do país

O direito de crianças de 0 a 3 anos à educação está definido na CF/1988 e na LDB/1996. Ambas as legislações garantem o acesso, via matrícula, a todas as crianças cujas famílias assim desejem. A partir dessas leis, e com muita pressão social, as redes dos municípios começaram a se estruturar e/ou ampliar. Esse processo foi acontecendo de forma lenta; mesmo com metas claras em ambos os PNEs⁹⁶ – atender 50% das crianças na faixa etária –, chegou-se ao ano de 2017, 17 anos depois da incorporação das creches à Educação, com quase 30% de atendimento de crianças de 0 a 3 anos.

⁹⁶ Meta do PNE 2001-2010: “1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2001). Meta do PNE 2014-2024: “Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

A Tabela 1, abaixo, mostra como se comportaram as matrículas em relação à população nesse período, apresentando os dados de matrículas de crianças de 0 a 3 anos em creche para os anos de 2001, 2007, 2015 e 2017, conforme as *Sinopses estatísticas da educação básica* publicadas pelo Inep e os dados de população por idade.

Tabela 1 – População de crianças de 0 a 3 anos e matrículas em creches – Brasil, 2001, 2007, 2015, 2017⁹⁷

	2001	2007	2015	2017
Matrícula – creche	664.854	1.068.555	2.850.249	3.181.563
Matrícula – pré-escola	188.202	112.517	265.384	229.975
Matrícula – 0 a 3 anos	853.056	1.181.072	3.115.633	3.411.538
População	13.882.144	13.130.205	11.714.289	11.418.828
% de atendimento	6,14	9,00	26,60	29,88

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2013); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2002, 2008, 2016, 2018c).

Os dados mostram que houve expansão do atendimento em creches de 2001 para 2017. É possível perceber o aumento do acesso no decorrer dos anos; porém, para que a meta dos PNEs (2001-2010 e 2014-2024) referente ao acesso à creche se cumprisse, seria necessário aumentar as redes em mais 67% do atendimento de 2017 (2.297.876 matrículas).

Quando se analisam os dados de matrícula por capital brasileira, percebe-se que estas concentravam grande parte do atendimento das crianças de 0 a 3 anos em 2017, sendo responsáveis por 24,49% das matrículas do país.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os dados de matrícula em creches por estado e por capital, bem como a porcentagem de matrículas nas capitais comparada com as matrículas totais do respectivo estado para o ano de 2017.

⁹⁷ Para realizar essa análise geral dos dados de matrículas em creche no Brasil, utilizaram-se os dados do *Consulta matrícula* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a). Não havia dados para o ano de 2000, por essa razão optou-se por utilizar os dados de 2001.

Tabela 2 – Matrículas em creche por estado e Distrito Federal e nas capitais – 2017

Estado	Matrículas por estado e DF (creche)	Matrículas capitais (creche)	Total capitais (%)	População residente na capital 2018 (%)
SE	52.347	4.408	8,42	28,5
CE	164.815	37.936	23,02	29,1
PB	51.904	9.403	18,12	20,0
AL	43.530	7.910	18,17	30,5
RN	56.906	11.758	20,66	25,2
PE	101.689	18.438	18,13	17,2
BA	174.267	22.989	13,19	19,3
MA	118.202	17.034	14,41	15,6
PI	47.055	12.447	26,45	26,4
PA	71.117	8.177	11,50	17,5
RR	6.341	3.574	56,36	65,1
AP	3.748	1.518	40,50	59,5
AM	26.558	9.101	34,27	52,6
TO	22.515	5.128	22,78	18,8
RO	11.196	3.235	28,89	29,6
AC	10.923	5.016	45,92	46,1
DF	29.105	29.105	100,00	100,0
MS	57.628	18.562	32,21	32,2
MT	65.095	11.241	17,27	17,6
GO	78.653	17.425	22,15	21,6
PR	203.881	30.768	15,09	16,9
SC	168.561	10.657	6,32	7,0
RS	186.369	23.494	12,61	13,1
MG	298.872	45.545	15,24	11,9
RJ	243.989	121.432	49,77	39,0
SP	1.069.109	343.296	32,11	26,7
ES	72.144	11.948	16,56	9,0
Total	3.436.519	841.545	24,49	23,85

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018a).

A Tabela 2 mostra que em algumas capitais o número de atendimentos em creches era significativo em comparação com o do estado. Isso se deve ao grande número de pessoas que residem nessas regiões, e principalmente às políticas

adotadas nessas localidades, influenciadas pelos movimentos sociais que reivindicavam creches, principalmente o movimento de mulheres e o sindical.

Pode-se perceber esse fenômeno nas capitais dos Estados de Roraima, Rio de Janeiro e Acre, que em 2017 atendiam mais de 40% das matrículas totais desses estados (56,36%, 49,77% e 45,92%, respectivamente). Quando se analisa a porcentagem da população que reside nessas capitais em relação à população do estado, percebe-se que nelas residia, em 2018, 65,1%, 39% e 46,1% da população do estado.

No outro extremo, Florianópolis/SC era responsável por apenas 6,32% das matrículas desse Estado; porém, reside na capital apenas 7% da população de Santa Catarina. Esses dados indicam o papel da participação das capitais nas matrículas das crianças nas creches no país.

Para melhor compreensão do atendimento das capitais em relação às crianças em idade de frequentar a creche, seria necessário obter o número de crianças de 0 a 3 anos residente nas capitais. Esse dado, de difícil acesso, possibilitaria melhores informações. O que foi possível conseguir até o presente momento foram os dados estimados da população em 2018⁹⁸ nas capitais e os dados de matrículas em creche em 2017. O cruzamento desses dados, a seguir, pode contribuir para aproximações de tendências no que se refere ao atendimento dessa população.

A Tabela 3 permite observar a diversidade de situações encontradas nos diferentes estados da federação, bem como em suas capitais. Há estados com atendimento próximo a 45% (Santa Catarina e São Paulo) e outros que não atingem 10%, como no caso de Amapá (5,77%) e Amazonas (8,09%). Nas capitais o cenário se repete: Macapá/AP tem um atendimento próximo a 4,82% e Vitória/ES, a 75,94%. Analisando-se as capitais, têm-se três delas com atendimento superior a 50%, como definido na meta dos PNEs: Vitória/ES, com 75,94%, São Paulo/SP, com 60,15%, e Florianópolis/SC, com 58,13%.

⁹⁸ Para realizar essa análise, será utilizada a projeção do censo no que se refere à porcentagem da população por idade para a faixa de 0 a 4 anos de idade e subtraída a porcentagem de crianças com 4 anos.

Tabela 3 – Estimativa da porcentagem de atendimento em creche em 2017 nos estados e capitais em relação à estimativa de população na faixa etária em 2018

Estado	Atendimento em creche nos estados 2017/estimativa de população 2018 (%)	Atendimento em creche nas capitais em 2017/estimativa de população em 2018 (%)
SE	38,50	13,50
CE	31,62	27,99
PB	23,17	23,29
AL	21,00	13,80
RN	29,39	27,66
PE	18,15	23,72
BA	21,14	17,33
MA	25,12	28,11
PI	24,72	26,23
PA	12,27	10,24
RR	14,46	16,50
AP	5,77	4,82
AM	8,09	6,98
TO	22,61	31,49
RO	10,13	11,40
AC	16,23	20,56
DF	17,85	19,17
MS	32,95	40,59
MT	29,15	34,53
GO	19,29	25,70
PR	32,34	35,51
SC	44,48	58,13
RS	32,57	37,22
MG	28,12	42,59
RJ	27,17	41,55
SP	43,52	60,15
ES	31,61	75,94
Total	29,08	34,90

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2013); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018a).

Observando as matrículas das crianças de 0 a 3 anos de idade nas capitais, percebe-se que as redes municipais e privadas atendiam a maioria das crianças nesses municípios. O Gráfico 1 ilustra esse atendimento para o ano de 2017⁹⁹, com os dados das capitais brasileiras por dependência administrativa, apresentando proporcionalmente cada rede na localidade analisada.

⁹⁹ As tabelas com as quantidades de matrículas por dependência administrativa contam do Apêndice B.

Gráfico 1 – Matrículas de 0 a 3 anos segundo dependência administrativa nas capitais brasileiras – 2017

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Nota: No caso do Distrito Federal, os convênios com o ente federado estão descritos no item “convênio com o município”.

As matrículas nas redes federal e estaduais representam menos de 0,5% das matrículas nas capitais, respectivamente, 0,1% e 0,3%.

A celebração de convênios com instituições privadas para garantir o direito ao acesso das crianças de 0 a 3 anos de idade nas creches vem-se tornando uma prática nos municípios do país, sendo comum também na maioria das capitais¹⁰⁰. As únicas capitais que não registraram nenhum convênio em 2017 foram Rio Branco/AC e João Pessoa/PB; em todas as outras, essa foi uma prática recorrente. Em algumas delas, como em São Luís/MA e São Paulo/SP, a porcentagem de crianças em escolas conveniadas em relação ao total das matrículas passava de 50% (57,4% e 67%, respectivamente). Em capitais como Porto Alegre/RS e Brasília/DF, esse tipo de atendimento ultrapassou 40% (44,7% e 41,6%, respectivamente).

A rede privada, sem contar as escolas conveniadas, representava em 2017 um atendimento de mais de 50% das crianças em sete capitais, atingindo 73,8% do atendimento em Macapá/AP e 67,7% em Maceió/AL. Nessas capitais, se considerarmos a rede conveniada, o atendimento pela rede privada alcançou 87,1% e 68,6%, respectivamente. As maiores porcentagens de atendimento da rede privada com e sem convênios estão em Brasília/DF (96,6%), Porto Alegre/RS (89,6%), Macapá/AP (87,1%) e São Paulo/SP (83,4%).

As redes municipais e a rede distrital de Brasília/DF, responsáveis prioritárias em atender à demanda por creches segundo a CF/1988, representavam, no total das matrículas, 33,4% do atendimento oferecido. As capitais que possuíam as redes municipais proporcionalmente maiores, se comparadas às outras redes que existem nos municípios (federal, estadual e privada), eram Rio Branco/AC (88,9%), Vitória/ES (85,7%), Palmas/TO (79,8%), Teresina/PI (73,1%), Cuiabá/MT (68,8%), Campo Grande/MS (67,6%), João Pessoa/PB (66,9%), Florianópolis/SC (58,7%), Natal/RN (56,6%), Goiânia (53,8%), Porto Velho/RO (53,5%) e Aracaju/SE (52,2%). Importante destacar a rede municipal de Vitória/ES, que é responsável por mais de 85% das matrículas de crianças de 0 a 3 anos de idade em seu território e é também

¹⁰⁰ Sobre as políticas de parceria público-privada, ver: BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/534/517>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

a capital que mais atende crianças nessa faixa etária (76%), podendo-se afirmar o compromisso da administração pública com o acesso à educação dessas crianças.

Analisar tais dados em uma série histórica é importante para avaliar se alguma tendência se desenhou de 2001 a 2017. No decorrer dos anos, as matrículas se expandiram no conjunto das redes existentes nas capitais em todas as idades, com aumento de 293% quando consideradas as matrículas de 0 a 3 anos de idade em creches.

É a partir de 2007 que os municípios começam a contar com os recursos do Fundeb, que podem ser investidos na expansão das redes de educação infantil; a partir dessa data, os dados de matrícula de crianças de 0 a 3 anos podem ser coletados com mais precisão. A Tabela 4 apresenta o comportamento das matrículas nas capitais do Brasil por idade, a fim de possibilitar essa análise.

Tabela 4 – Total de matrículas (conjunto das redes) nas capitais brasileiras por idade – 2001, 2007, 2015, 2017

Idade	2001	2007	2015	2017	2001-2017 (%)	2007-2017 (%)
Menos de 1 ano		2.360	25.453	31.142		1.220
1 ano		37.133	129.881	134.218		261
2 anos		91.651	248.247	269.388		194
Até 3 anos ou soma das anteriores	92.622	131.144	403.581	434.748	369	232
3 anos	106.701	180.230	363.191	348.258	226	93
Total	199.323	311.374	766.772	783.006	293	151

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

A faixa etária atendida que teve a maior expansão percentual entre 2007 e 2017 foi a de menos de 1 ano de idade: de 2.360 matrículas para 31.142, um aumento de 1.220% em dez anos. Tal fato pode ser explicado pelo baixo número de matrículas na faixa etária, que era praticamente inexistente até 2007. As matrículas de crianças de 1 ano também aumentaram mais de duas vezes quando utilizadas as quantidades em 2007 (37.133). Destaca-se que a expansão das matrículas de 2015 para 2017 é bem pequena se compararmos com a ocorrida de 2007 para 2015, chegando a diminuir o atendimento de crianças de 3 anos de idade (-4,1%) e, no total das matrículas, esse aumento significar apenas 2,1%.

Analisando os dados por rede de atendimento, percebe-se uma diminuição da rede estadual de 70,4% no período¹⁰¹. A rede que mais se expandiu foi a privada particular sem convênio com o município, que passou de 55.600 em 2001 para 257.611 em 2017 (363,3%). A Tabela 5 apresenta os números absolutos por rede e as porcentagens de expansão para o período e para 2001-2017, 2001-2007 e 2007-2017.

Tabela 5 – Número e diferença percentual de matrículas de crianças de 0 a 3 anos em creches nas redes de ensino das capitais, por dependência administrativa – 2001, 2007, 2015, 2017

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Total pública	Privada convênio c/ município	Privada particular s/ convênio c/ município	Total privada	Total geral
2001	776	7.907	55.600	64.244	–	–	135.079	199.323
2007	838	4.998	115.340	121.176	138.088	52.110	190.198	311.374
2015	1.116	2.624	243.478	247.218	258.381	261.173	519.554	766.772
2017	987	2.112	257.611	260.710	296.029	226.267	522.296	783.006
2001-2017 (%)	27,2	-73,3	363,3	305,8	–	–	286,7	292,8
2001-2007 (%)	8,0	-36,8	107,4	88,6	–	–	40,8	56,2
2007-2017 (%)	17,8	-57,7	123,3	115,1	114,4	334,2	174,6	151,5

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Como já relatado neste trabalho, a política de convênios existe em quase todas as capitais, no entanto sua expansão foi menor que a da rede direta municipal: a rede privada conveniada com os municípios aumentou 114,4% entre 2007 e 2017, enquanto as matrículas das redes municipais cresceram 123,3% no mesmo período.

Outro fator importante refere-se à idade das crianças atendidas por cada ente federado no decorrer dos anos analisados. A Tabela 6 apresenta as porcentagens de atendimento de crianças por idade ou faixa etária dentro da própria rede para os anos de 2001, 2007, 2015 e 2017¹⁰² com o intuito de informar como cada rede distribui suas vagas, lembrando que quanto menor for a criança, mais recursos financeiros serão empregados para essa oferta. A tabela traz também essas porcentagens em relação ao total do atendimento em cada ano.

¹⁰¹ Lembrando que esse atendimento é muito baixo quando comparado às redes municipal e privada.

¹⁰² Há matrículas de crianças com mais de 3 anos que não estão contabilizadas nessa tabela; desta forma, a soma das porcentagens por idade não totaliza 100% do atendimento de cada rede. As tabelas com as quantidades de matrículas por faixa etária estão apresentadas no Apêndice B.

Tabela 6 – Percentual de atendimento de crianças até 3 anos nas capitais, por faixa etária e por dependência administrativa – 2001, 2007, 2015, 2017

Ano	Idade das crianças matriculadas nas redes	Federal (%)	Estadual (%)	Municipal (%)	Total pública (%)	Privada convênio c/ o município (%)	Privada particular ou convênio c/ o estado (%)	Total privada (%)	Total atendimento (%)
2001	Menos de 1 ano	–	–	–	–	–	–	–	–
2007		2,5	2,4	0,5	0,6	0,8	1,2	0,9	0,8
2015		11,6	5,4	2,6	2,6	3,8	3,4	3,6	3,3
2017		6,0	5,7	2,6	2,6	5,2	3,0	4,3	3,7
2001	1 ano	–	–	–	–	–	–	–	–
2007		24,9	15,9	14,1	14,2	9,8	12,2	10,5	11,9
2015		20,4	13,3	17,4	17,3	21,2	12,3	16,8	16,9
2017		23,0	10,0	15,1	15,1	19,1	12,9	16,4	16,0
2001	2 anos	–	–	–	–	–	–	–	–
2007		31,3	29,1	30,9	30,8	28,3	29,1	28,6	29,4
2015		30,8	30,5	31,6	31,6	33,7	31,8	32,8	32,4
2017		31,4	26,9	30,7	30,7	32,0	33,7	32,7	32,0
2001	Nascidos depois de 1998 ⁽¹⁾	62,5	43,9	50,1	49,6	–	–	45,0	46,5
2001	3 anos (1998)	37,5	56,1	49,9	50,4	–	–	55,0	53,5
2007		41,3	52,6	54,6	54,4	61,1	57,5	60,1	57,9
2015		37,2	50,8	48,5	48,4	41,3	52,4	46,9	47,4
2017		29,5	47,6	43,6	43,6	36,9	44,8	40,3	41,4

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

⁽¹⁾ Para o ano de 2001 não existem dados referentes a matrícula por idade de crianças de até 3 anos, apenas o total destas – nascidos depois de 1998.

No conjunto de todas as capitais, em 2017 as matrículas de crianças com 3 anos de idade representavam 41,4% do atendimento em creche. A concentração de matrículas de crianças nessa idade foi recorrente em toda a série histórica, porém essa é a única idade, entre as estudadas, que sofreu queda percentual no período (o que seria natural com o aumento das matrículas nas outras idades), ficando abaixo de 50% nos anos de 2015 e 2017.

Na comparação do atendimento por idade no interior das redes, percebe-se que a rede privada em 2007 foi a que concentrou mais registros de crianças de 3 anos de idade comparado as outras faixas etárias, chegando a 60,1%.

A faixa etária com menor porcentagem de atendimento foi a de até 1 ano de idade, representando 3,7% das matrículas em 2017. A rede federal foi a que proporcionalmente teve mais matrículas nessa faixa etária, com 2,5% de sua rede em 2007, 11,6% em 2015 e 6% em 2017. Como esta era uma rede com baixo número de matrículas, tais porcentagens não interferem significativamente no cômputo geral. Comparando as redes públicas com a rede privada, era essa última que mais tinha proporcionalmente crianças com menos de 1 ano de idade: 4,3% do total em 2017.

Outro dado importante na discussão de acesso à creche, que incide diretamente nas discussões de qualidade e custo, refere-se ao tempo que as crianças permanecem nas instituições, se integral ou parcial. Esses dados foram coletados para o ano de 2017 nos microdados do Censo Escolar.

O Gráfico 2, a seguir, apresenta as matrículas em creche de todas as redes por período, parcial ou integral¹⁰³.

Ao comparar as matrículas de todas as redes de cada capital entre período parcial e integral, percebe-se que nas capitais das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste a grande maioria das matrículas são de período integral, ao passo que nas Regiões Norte e Nordeste existem mais matrículas em período parcial. Do total das matrículas nas capitais, a Região Sul foi a que manteve a maior porcentagem de matrículas em período integral (81,1%) e a Região Nordeste, a maior porcentagem de matrículas em período parcial (67,2%).

As capitais com mais matrículas no cômputo de todas as redes em período parcial foram: Macapá/AP (100%), Teresina/PI (95,7%), Porto Velho/RO (94,1%), Natal/RN (89,1%) e Vitória/ES (86,2%). As capitais com a maior porcentagem de matrículas em período integral foram: Porto Alegre/RS (88,9%), São Paulo/SP (87,7%), Cuiabá/MT (88,2%) e Campo Grande/MS (85,7%).

¹⁰³ As tabelas com as quantidades de matrícula por dependência administrativa e período de duração estão apresentadas no Apêndice B, ao final deste estudo.

Gráfico 2 – Matrículas em creches de todas as redes nas capitais e Brasília/DF por período de duração – parcial e integral – 2017

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Se analisarmos apenas as redes municipais das capitais, em que o tempo de permanência das crianças nas escolas tem relação direta com as jornadas de trabalho das professoras, percebe-se que a maioria das crianças permanece na escola por dez horas (41,7%). Esse percentual de permanência é fortemente influenciado pela rede municipal de São Paulo/SP, que concentra 20,3% das matrículas nas redes municipais das capitais (6,8% do total das matrículas de todas as redes das capitais). Nessa rede, 96,9% das crianças permanecem por dez horas nas instituições.

A segunda maior concentração de tempo de permanência das crianças nas redes municipais em 2017 era de nove horas (18,8%), influenciada pela rede do Rio de Janeiro/RJ, a primeira rede das capitais em número de atendimento, concentrando 21,3% das matrículas totais das redes¹⁰⁴ (7,1% do total das matrículas das redes das capitais).

Nas capitais Macapá/AP e Porto Velho/RO, 100% das matrículas da rede eram em período parcial, com até quatro horas de atendimento em Macapá/AP e até cinco horas em Porto Velho/RO. Em Vitória/ES, Teresina/PI e São Luis/MA, mais de 90% das matrículas também eram em período parcial e os atendimentos estavam concentrados, em sua maioria, entre quatro e cinco horas diárias.

A Tabela 7 permite análise mais detalhada da duração do período de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade nas redes das capitais, apresentando as porcentagens¹⁰⁵ de matrículas por períodos de duração mais curtos, além do total de matrículas na rede municipal e na rede distrital de Brasília/DF e a porcentagem que elas representam na somatória de todas as redes estudadas.

¹⁰⁴ Importante ressaltar que os dados de matrículas na faixa etária de 0 a 3 anos de idade coletados para esta pesquisa revelam números bastante diferentes entre as capitais, com algumas redes municipais possuindo apenas 116 matrículas (Macapá/AP) e outras com 59.570 (Rio de Janeiro/RJ) e 56.823 (São Paulo/SP). As diferenças assinaladas relacionam-se com o tamanho da população existente nas capitais, mas também com a política adotada em cada uma dessas localidades. Tais diferenças distorcem os dados analisados como médias do grupo das capitais.

¹⁰⁵ As tabelas com a quantidade de matrículas estão apresentadas no Apêndice B, ao final deste estudo.

Tabela 7 – Percentuais de matrículas por período de atendimento em creches – rede municipal e Brasília/DF – capitais – 2017

Capital	Até 4 horas (%)	4 a 5 horas (%)	5 a 6 horas (%)	6 a 7 horas (%)	Parcial (%)	7 a 8 horas (%)	8 a 9 horas (%)	9 a 10 horas (%)	10 a 11 horas (%)	11 a 12 horas (%)	+ 12 horas (%)	Integral (%)	Total (%)
Nordeste													
Aracaju/SE	38,4	0,0	0,0	0,0	38,4	0,0	0,0	44,6	12,3	4,7	0,0	61,6	0,8
Fortaleza/CE	31,7	0,0	0,0	0,0	31,7	0,0	0,1	68,2	0,0	0,0	0,0	68,3	6,5
João Pessoa/PB	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	97,4	1,8	0,0	0,0	100,0	2,2
Maceió/AL	53,1	0,0	0,0	0,0	53,1	0,0	2,4	44,5	0,0	0,0	0,0	46,9	0,9
Natal/RN	84,9	0,1	0,0	0,0	85,0	0,0	14,8	0,2	0,0	0,0	0,0	15,0	2,4
Recife/PE	0,0	4,3	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	68,2	19,5	7,9	0,0	95,7	2,0
Salvador/BA	15,9	0,0	0,0	0,0	15,9	0,0	0,6	83,5	0,0	0,0	0,0	84,1	2,7
São Luís/MA	87,6	4,5	0,4	0,0	92,5	0,0	6,9	0,6	0,0	0,0	0,0	7,5	1,3
Teresina/PI	0,7	94,1	0,0	0,0	94,7	0,0	3,0	1,3	1,0	0,0	0,0	5,3	3,2
Centro-Oeste													
Campo Grande/MS	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	4,5
Cuiabá/MT	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	99,3	0,0	0,7	0,0	100,0	2,8
Brasília/DF	8,3	57,5	0,0	0,0	65,7	0,0	0,0	34,3	0,0	0,0	0,0	34,3	0,4
Goiânia/GO	0,0	4,8	0,0	0,0	4,8	0,0	0,0	2,6	90,7	2,0	0,0	95,2	3,3
Norte													
Belém/PA	15,9	0,0	0,7	0,0	16,6	0,0	0,0	83,4	0,0	0,0	0,0	83,4	1,3
Boa Vista/RR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	75,2	24,8	0,0	0,0	100,0	0,6
Macapá/AP	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Manaus/AM	54,2	1,9	0,0	0,0	56,2	0,0	19,9	22,6	1,3	0,0	0,0	43,8	1,4
Palmas/TO	14,3	1,5	0,0	0,0	15,8	0,0	0,2	84,0	0,0	0,0	0,0	84,2	1,5
Porto Velho/RO	87,1	12,9	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6
Rio Branco/AC	30,5	0,8	0,0	0,0	31,3	0,0	45,2	23,5	0,0	0,0	0,0	68,7	1,6
Centro-Oeste													
Brasília/DF	8,3	57,5	0,0	0,0	65,7	0,0	0,0	34,3	0,0	0,0	0,0	34,3	0,4
Campo Grande/MS	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	4,5
Cuiabá/MT	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	99,3	0,0	0,7	0,0	100,0	2,8
Goiânia/GO	0,0	4,8	0,0	0,0	4,8	0,0	0,0	2,6	90,7	2,0	0,0	95,2	3,3
Sul													
Curitiba/PR	0,7	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	99,0	0,3	0,0	99,3	5,3
Florianópolis/SC	0,0	0,1	22,7	0,0	22,8	0,0	0,0	0,0	77,2	0,0	0,0	77,2	2,2
Porto Alegre/RS	4,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	96,0	0,0	96,0	0,8
Sudeste													
Belo Horizonte/MG	0,3	62,5	0,0	0,0	62,8	0,0	0,0	0,0	36,9	0,0	0,3	37,2	6,7
Rio de Janeiro/RJ	0,0	17,8	0,0	0,2	18,1	0,3	80,8	0,7	0,1	0,0	0,0	81,9	21,3
São Paulo/SP	0,0	0,0	2,8	0,0	2,8	0,2	0,0	96,9	0,0	0,0	0,0	97,2	20,3
Vitória/ES	0,0	90,5	0,0	0,0	90,5	0,0	0,0	0,0	9,5	0,0	0,0	9,5	3,7

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Com base no Gráfico 2, ao se empreender a análise por região, percebe-se que as redes das capitais da Região Sudeste concentravam mais de 50% das matrículas municipais das capitais, 17,3% das matrículas totais (computando todas

as redes) e 77% das matrículas em período integral. A região com maior porcentagem de matrículas em período integral em 2017 era a Centro-Oeste, com 96,4% de suas matrículas; as capitais dessa região eram responsáveis por 11% das matrículas municipais e 3,6% se considerarmos as matrículas de todas as redes da capital (federal, estadual, municipal e privada).

Todas as regiões tinham a maioria das matrículas municipais concentradas em período integral, o que não acontece se analisarmos todas as redes juntas, como já demonstrado. A Tabela 8 apresenta os percentuais¹⁰⁶ de matrículas por tempo de permanência nas escolas das capitais por região geográfica para o ano de 2017.

Tabela 8 – Percentual de matrículas municipais em creches por tempo de permanência por região – 2017

	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte
Até quatro horas	0,8	0,1	0,3	0,0	32,0
Quatro a cinco horas	0,0	21,7	3,3	0,0	2,0
Cinco a seis horas	6,1	1,1	0,0	0,0	0,1
Seis a sete horas	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
Parcial	6,9	23,0	3,6	0,0	34,1
Sete a oito horas	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
Oito a nove horas	0,0	33,1	0,0	0,0	14,3
Nove a dez horas	0,0	38,2	67,9	0,0	49,2
Dez a 11 horas	83,5	5,5	27,7	0,0	2,4
11 a 12 horas	9,6	0,0	0,8	0,0	0,0
Mais de 12 horas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Integral	93,1	77,0	96,4	56,3	65,9
Total de matrículas redes municipais e DF	2,8	17,3	3,6	7,4	2,4

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

A maior porcentagem de matrículas em período parcial em 2017 estava na Região Norte, com 34,1% e com uma concentração de matrículas com menos de quatro horas (32%). Esses dados serão analisados posteriormente, relacionando-os com as jornadas das docentes de cada capital.

¹⁰⁶ As tabelas com as quantidades de matrículas constam do Apêndice B.

5.2 O perfil docente nas redes estudadas

Analisando o perfil docente das redes municipais das capitais, atuantes junto às 257.611 matrículas de crianças de 0 a 3 anos de idade existentes nessas redes em 2017 nota-se que eram, em sua maioria, mulheres, que representavam 96,8% dos 32.960 docentes que trabalhavam nas redes municipais. Mais da metade estava concentrada na Região Sudeste, seguindo a proporcionalidade das matrículas, que também se concentram nessa região. A Tabela 9 apresenta os totais e as porcentagens de docentes por sexo nas regiões brasileiras.

Tabela 9 – Número e percentual de docentes por sexo atuantes em redes municipais na faixa etária de 0 a 3 anos, por região – 2017

Região	Masculino	%	Feminino	%	Total de docentes
Nordeste	74	1,4	5.336	98,6	5.410
Norte	26	1,4	1.853	98,6	1.879
Centro-Oeste	265	8,4	2.908	91,6	3.173
Sul	276	6,8	3.808	93,2	4.084
Sudeste	417	2,3	17.997	97,7	18.414
Total	1.058	3,2	31.902	96,8	32.960

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Entre as capitais, a que possuía o maior percentual de homens no quadro de professores era Porto Alegre/RS (41,7%), seguida de Cuiabá/MT (15,7%) e Vitória/ES (12,2%). Nas outras capitais, as porcentagens ficaram entre 10,1% (Campo Grande/MS) e 0,2% (Belo Horizonte/MG). Em Boa Vista/RR, Manaus/AM e Macapá/AP inexistem docentes do sexo masculino para essa faixa etária.

No que se refere ao perfil etário das docentes, que “não só reflete a oferta de professores e a taxa de renovação dessa força, como também fornece indicadores da experiência de ensino” (SINISCALCO, 2003, p. 13), percebe-se, por meio da análise dos microdados do Censo Escolar, que em 2017 a maioria delas tinha entre 30 e 39 anos de idade (40,7%), seguidas de docentes com menos de 30 anos (27,9%); docentes com 60 anos ou mais representavam apenas 2,2%.

O Gráfico 3, a seguir, mostra a distribuição etária das docentes que trabalham nas creches por grupo de idade¹⁰⁷. Por meio dele é possível perceber as redes municipais que são mais idosas, o que pode indicar escassez de profissionais, visto que estes estarão perto de suas aposentadorias; assim como as redes jovens, cuja preocupação está voltada à falta de experiência profissional, exigindo constante orientação da rede municipal para com os profissionais atuantes.

¹⁰⁷ As tabelas com as quantidades de docentes em cada rede por grupo etário estão apresentadas no Apêndice B.

Gráfico 3 – Distribuição dos professores em creches das redes municipais das capitais por grupo etário (contagem por pessoa) – 2017

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Algumas redes possuíam um quadro de docentes com idade mais avançada, revelando uma preocupação por sua renovação; tal fato foi observado principalmente em Maceió/AL, Macapá/AP, Porto Velho/RO e São Paulo/SP.

Na rede municipal de Maceió/AL, 78,2% das docentes tinha mais de 40 anos de idade e 28,1% estava acima dos 50 anos. Essa rede possuía, em 2017, apenas 2.224 crianças matriculadas e contava com 220 docentes.

A rede municipal de Macapá/AP, que contava com apenas dez docentes, tinha 70% delas com mais de 40 anos e 40% acima de 50 anos. Como a rede era muito pequena, e vem diminuindo no decorrer dos anos (em 2007 contava com 15 docentes), acredita-se que a tendência seja retirar as docentes do atendimento das crianças de 0 a 3 anos, visto que o número destas profissionais diminuiu enquanto o número de crianças matriculadas na rede mais que dobrou – mesmo sendo muito pequeno –, passando de 46 crianças em 2007 para 93 em 2017. O atendimento no município, se levarmos em conta todas as redes juntas, aumentou em 37,2%, passando de 705 em 2007 para 967 em 2017.

Na rede municipal de São Paulo/SP, 63,5% das profissionais tinha mais de 40 anos de idade e 27,8% estava acima dos 50 anos. No outro extremo, apenas 3% tinha menos de 30 anos. Destacam-se, ainda, 487 docentes de creche com mais de 60 anos de idade. A rede paulistana é grande: em 2017 era responsável por 29,2% das docentes das capitais e por 6,8% das matrículas de todas as redes das capitais.

Outras redes municipais que possuíam mais de 50% das profissionais com mais de 40 anos: Salvador/BA, 64,2%; Manaus/AM, 63,1%; Recife/PE, 60,7; Vitória/ES, 60,3; Natal/RN, 60%; Belo Horizonte/MG, 59,7%; São Luís/MA, 56,9%; Goiânia/GO, 55,8%; Porto Alegre/RS, 55,4%; Cuiabá/MT, 55,1%; Fortaleza/CE, 54%; Brasília/DF, 53,7%; e Palmas/TO, com 53,2%. Desses municípios, Vitória/ES contava com mais de 25% das docentes acima de 50 anos (25,2 %).

Analisando as redes com os maiores percentuais de docentes com idade inferior a 30 anos, destacam-se Teresina/PI, Rio Branco/AC, Rio de Janeiro/RJ e Campo Grande/MS, com mais de 15% de suas redes municipais enquadradas nessa faixa etária. Dessas redes, a do Rio de Janeiro/RJ era a maior e possuía em 2017 mais de 2 mil docentes para atender 54.464 crianças de 0 a 3 anos de idade. Destas, 17% tinha idade inferior a 30 anos e, quando essa faixa etária era ampliada para até 39 anos de idade, o percentual alcançava 61,4%.

A rede municipal com a maior proporção de docentes com idades abaixo de 30 anos em 2017 era a de Teresina/PI, com 27,9% de um total de 560 docentes. A rede municipal de Campo Grande/MS também tinha um percentual alto de docentes nessa faixa de idade: 19,9% de um total de 1.591.

Outro dado importante que interfere no planejamento das redes públicas refere-se ao grau de formação das docentes. Muitas das redes municipais já exigem

o curso superior para o ingresso¹⁰⁸ das docentes nas creches, mas ainda contam com professoras sem formação para o exercício profissional.

Nas redes das capitais, o que pode ser percebido é que a situação da formação de docentes melhorou bastante de 2001 a 2017¹⁰⁹. Em 2001, as capitais tinham apenas 4,7% das docentes com superior completo; em 2017, essa porcentagem passou para 83,7%. No mesmo ano, em 14 capitais do país mais de 90% da rede municipal possuía o nível superior completo: Salvador/BA (98,3%); Recife/PE (97,6%); Porto Alegre/RS (97,3%); Vitória/ES (97,1%); Aracaju/SE (96,9%); Cuiabá/MT (96,8%); Rio Branco/AC (96,1%); Manaus/AM (94,9%); São Paulo/SP (94,8%); Campo Grande/MS (94,6%); Porto Velho/RO (93,2%); Goiânia/GO (91,8%); Florianópolis/SC (91,2%) e Brasília/DF (91,2%). Destas capitais, quatro são do Centro-Oeste, duas do Sul, duas do Sudeste, três do Nordeste e três da Região Norte.

Com o curso de Pedagogia concluído ou em andamento havia, em 2001, 10,2% das docentes; em 2007, a porcentagem passou para 31,5% e em 2017, para 68,1%. Nove capitais tinham mais de 80% das docentes com esse curso concluído ou em andamento: Teresina/PI (97%), Salvador/BA (91,2%), Manaus/AM (90,6%), Belém/PA (88,3%), Rio Branco/AC (86,8%), Aracaju/SE (86,3%), Porto Velho/RO (83,1%), Recife/PE (80,7%) e São Paulo/SP (80,4%). Analisando por região, percebe-se que a Região Norte possuía mais capitais com docentes formadas em Pedagogia ou com o curso em andamento. Nenhuma capital das Regiões Sul e Centro-Oeste tinha mais de 80% de docentes com o curso de Pedagogia concluído ou em andamento. Na Região Sul, duas capitais apresentaram elevado índice de docentes com nível superior: Porto Alegre/RS e Florianópolis/SC. Sobre quais os cursos que as docentes de creche realizaram ou realizavam, nota-se que 21% das docentes de Florianópolis/SC e 27,7% das de Porto Alegre/RS cursaram ou cursavam a graduação em Educação Física – Licenciatura; nessa última capital, 29,2% realizaram ou realizavam a graduação em Música – Licenciatura.

A formação das professoras ainda avançou para a especialização, o mestrado e o doutorado nas redes públicas das capitais. Em 2017, as redes municipais das capitais contavam com 34,7% das docentes atuantes com crianças de 0 a 3 anos de

¹⁰⁸ Esse dado será apresentado no sexto capítulo.

¹⁰⁹ A tabela com tais dados consta do Apêndice B.

idade com especialização; em 2007 havia apenas 9,4% de docentes com essa formação. Tinha-se ainda, em 2017, 337 professoras com mestrado e 47 com doutorado na somatória das redes municipais das capitais e de Brasília/DF.

As capitais que mais possuíam docentes com especialização em 2017 eram: Recife/PE (81,3%), Aracaju/SE (81,1%), Vitória/ES (74,6%), Maceió/AL (57,3%), São Luís/MA (56,4%), Florianópolis/SC (56%), Porto Alegre/RS (54,8%) e Brasília/DF (52%), sendo Porto Alegre/RS, Vitória/ES e Florianópolis/SC as capitais com as maiores porcentagens de docentes com mestrado: 10,4%, 5,8% e 5,6%, respectivamente. Em 16 capitais encontrou-se ao menos uma docente com o nível de doutorado, sendo Porto Alegre/RS a capital com o maior percentual: 3,3%, com 11 docentes com essa titulação.

No que se refere à influência nas carreiras das docentes e na organização das redes públicas, destaca-se também a quantidade de docentes efetivas e não efetivas; ser efetivo é condição para participar da carreira docente. Esse dado pôde ser obtido para o ano de 2017, referente às docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade nas capitais.

Desta forma, a Tabela 10 traz as informações da situação de contratação das docentes em creche por capital, separadas por docentes concursadas/efetivas/estáveis, que possuem um vínculo mais consolidado com a administração, e docentes contratadas, que podem ser temporárias, terceirizadas ou celetistas, e não possuem vínculo empregatício com as administrações, tendendo, por este motivo, a ser mais rotativas. Importante lembrar que as docentes contratadas não possuem os direitos estabelecidos nos planos e estatutos de carreira.

Tabela 10 – Docentes em creches por tipo de vínculo, em porcentagem – capitais – 2017

Regiões	Capitais	Concursada/ efetiva/estável (%)	Contrato temporário (%)	Contrato terceirizado (%)	Contrato CLT (%)
Nordeste	Aracaju/SE	65,3	34,7	0,0	0,0
	Fortaleza/CE	89,4	8,2	0,8	1,6
	João Pessoa/PB	7,6	91,8	0,6	0,0
	Maceió/AL	64,1	35,9	0,0	0,0
	Natal/RN	71,2	28,6	0,0	0,2
	Recife/PE	92,3	7,4	0,3	0,0
	Salvador/BA	64,2	35,8	0,0	0,0
	São Luís/MA	71,3	28,5	0,0	0,2
	Teresina/PI	89,5	1,9	8,5	0,0
Norte	Belém/PA	71,5	28,5	0,0	0,0
	Boa Vista/RR	33,8	66,2	0,0	0,0
	Macapá/AP	100	0,0	0,0	0,0
	Manaus/AM	89,5	10,5	0,0	0,0
	Palmas/TO	82,5	17,1	0,0	0,3
	Porto Velho/RO	94,6	5,4	0,0	0,0
	Rio Branco/AC	77,5	9,8	0,0	12,7
Centro-Oeste	Brasília/DF	56,9	43,1	0,0	0,0
	Campo Grande/MS	40,5	59,5	0,0	0,0
	Cuiabá/MT	55,5	43,5	1,1	0,0
	Goiânia/GO	93,7	6,2	0,1	0,0
Sul	Curitiba/PR	99,9	0,1	0,0	0,0
	Florianópolis/SC	59,9	40,1	0,0	0,1
	Porto Alegre/RS	100	0,0	0,0	0,0
Sudeste	Belo Horizonte/MG	100	0,0	0,0	0,0
	Rio de Janeiro/RJ	98,4	0,1	1,2	0,3
	São Paulo/SP	95,0	4,9	0,1	0,0
	Vitória/ES	83,3	15,9	0,8	0,0
Regiões	Nordeste	73,7	25,2	0,4	0,7
	Norte	83,1	13,9	0,0	3,0
	Centro-Oeste	58,8	41,0	0,2	0,0
	Sul	86,0	13,9	0,0	0,0
	Sudeste	95,7	4,0	0,3	0,0
Total das capitais		86,9	12,4	0,5	0,2

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Nota-se que 86,9% das redes municipais de creches eram compostas por docentes concursadas/efetivas/estáveis, o que representa redes estáveis, pertencentes aos quadros de funcionários das prefeituras. A região do país com maior quadro efetivo em 2017 era a Sudeste, com 95,7%, e a com menor porcentagem de professoras efetivas era a Região Centro-Oeste, com 58,8%¹¹⁰. Das capitais da Região Sudeste, destaca-se o município de Belo Horizonte/MG, com 100% da rede concursada/efetiva/estável, com todas as suas 5.023 professoras nessa condição. Rio de Janeiro/RJ e São Paulo/SP também contavam com redes majoritariamente concursadas/efetivas/estáveis: 98,4% e 95%, respectivamente.

Na Região Nordeste, o município de João Pessoa/PB se encontrava na pior situação no que se refere às relações de trabalho, pois contava com apenas 7,6% da rede na condição de concursada/efetiva/estável; 91,8% mantinha contrato temporário, ou seja, relações precárias de trabalho.

Na Região Norte, tinha-se Boa Vista/RR com porcentagem de docentes concursadas/efetivas/estáveis abaixo de 50%: 23 em 68 docentes.

Na Região Centro-Oeste, Campo Grande/MS também estava nessa situação, com 40,5% de docentes concursadas/efetivas/estáveis. Estas redes merecem análise mais detalhada, para que as possíveis causas dessa situação sejam apuradas e problematizadas. Os dados são relevantes na discussão de carreira, visto que em muitas capitais o número de docentes que pertencem à carreira docente não passa de 75%.

5.2.1 Auxiliares de classe/turma/docente

Recordando a discussão trazida por alguns trabalhos acadêmicos considerados no segundo capítulo, sobre o papel que desempenham as funcionárias não docentes nas creches, optou-se por analisar, nas redes das capitais, a existência da figura da auxiliar de classe/turma/docente, que é nomeada de diferentes formas dependendo da rede de ensino e cuja função é auxiliar o trabalho das docentes com as crianças. Das 27 redes analisadas em 2017, apenas seis não contavam com a figura dessa

¹¹⁰ Para uma análise sobre os professores temporários da rede estadual de São Paulo, ver: SANTOS, João Batista Silva dos. *Professores temporários da Rede Estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária*. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

profissional: Belo Horizonte/MG, Belém/PA, Macapá/AP, Manaus/AM, Recife/PE e Curitiba/PR. Esta última contava com a contratação de auxiliares em 2007, mas deixaram de existir em 2017. Curitiba/PR tinha em 2007 mais de 2000 profissionais nesse cargo/função; em contrapartida, tinha apenas 145 docentes.

As capitais do Rio de Janeiro, da Bahia e o Distrito Federal não contavam com essa profissional em 2007. As capitais de São Paulo e Piauí, por sua vez, diminuíram o número de profissionais nessa função, o que pode indicar um cargo/função em vacância ou em transformação. São Paulo/SP passou de 245 profissionais em 2007 para apenas três em 2015, e Teresina/PI foi de 103 profissionais para 57 em 2017, uma redução de 45%.

Faz-se importante analisar a quantidade dessas profissionais e sua formação, visto que em muitos municípios são elas que ficam responsáveis pelas crianças na instituição durante parte do dia. A Tabela 11 possibilita a análise da situação nas capitais, mostrando a quantidade de auxiliares e docentes para os anos de 2007 e 2017, a relação entre estes dois anos (se aumentou ou diminuiu o número de pessoas nesses cargos/função) e a diferença entre os anos em cada uma das capitais.

Tabela 11 – Auxiliares em creches das redes municipais e distrital de Brasília/DF, em número de pessoas – 2007-2017

Região	Local	Nº auxiliares 2007	Nº auxiliares 2017	Diferença auxiliar 2007/2017	Nº docentes 2007	Nº docentes 2017	Diferença docente 2007/2017
Nordeste	Aracaju/SE	83	155	0,9	5	95	18,0
	Fortaleza/CE	182	982	4,4	364	1.833	4,0
	João Pessoa/PB	88	261	2,0	95	355	2,7
	Maceió/AL	96	156	0,6	88	220	1,5
	Natal/RN	182	278	0,5	364	430	0,2
	Recife/PE	3	0	–	1.421	326	-0,8
	Salvador/BA	–	490	–	194	771	3,0
	São Luís/MA	16	40	1,5	143	404	1,8
	Teresina/PI	103	57	-0,4	278	976	2,5
Norte	Belém/PA	–	–	–	–	495	–
	Boa Vista/RR	2	65	31,5	36	68	0,9
	Macapá/AP	–	–	–	–	10	–
	Manaus/AM	–	–	–	–	371	–
	Palmas/TO	7	131	17,7	105	601	4,7
	Porto Velho/RO	15	21	0,4	44	130	2,0
	Rio Branco/AC	32	314	8,8	49	204	3,2

Região	Local	Nº auxiliares 2007	Nº auxiliares 2017	Diferença auxiliar 2007/2017	Nº docentes 2007	Nº docentes 2017	Diferença docente 2007/2017
Centro-Oeste	Brasília/DF	–	8	–	178	123	- 0,3
	Campo Grande/MS	571	1.639	1,9	29	1.591	53,9
	Cuiabá/MT	772	1.317	0,7	29	566	18,5
	Goiânia/GO	514	958	0,9	516	893	0,7
Sul	Curitiba/PR	2.082	–	–	145	2.335	15,1
	Florianópolis/SC	357	723	1,0	394	1.413	2,6
	Porto Alegre/RS	284	410	0,4	84	336	3,0
Sudeste	Belo Horizonte/MG	–	–	–	–	5.023	–
	Rio de Janeiro/RJ	–	5.783	–	237	2.372	9,0
	São Paulo/SP	245	3	-1,0	6.376	9.207	0,4
	Vitória/ES	287	734	1,6	777	1.812	1,3

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

A Tabela 11 permite afirmar que algumas capitais mais que dobraram o número de auxiliares de creches de 2007 para 2017. Boa Vista/RR e Palmas/TO foram as capitais que mais aumentaram o número de auxiliares: 31,5 e 17,7 vezes, respectivamente. A rede de creches públicas de Palmas/TO aumentou o número de auxiliares em maior proporção que o aumento do número de docentes, o que pode indicar uma expansão da rede municipal com a figura de auxiliares; as docentes aumentaram 4,7 vezes de 2007 para 2015. Boa Vista/RR teve aumento no número de docentes de 0,9, passando de 36 docentes para 68, o que se aproxima do número de auxiliares (65). Essa rede passou de 242 matrículas em 2007 para 1.575 em 2017, um aumento de mais de cinco vezes, que não foi acompanhado pelo crescimento do número de docentes: a relação de crianças por docente em 2007 era de 6,7 e em 2017 chegou a 23,1; com a inclusão das auxiliares nessa divisão, passa para 11,8.

Rio Branco/AC também teve expansão maior no número de auxiliares do que no de docentes entre os anos de 2007 e 2017, aumentando 8,8 vezes o número de auxiliares e 3,2 vezes o número de docentes.

No que toca à formação dessas profissionais, os dados disponíveis referentes às capitais revelam que a maioria das auxiliares (70,5%) que atuavam com crianças de 0 a 3 anos de idade possuía o ensino médio, enquanto 27,1% das auxiliares tinha ensino superior completo. No entanto, a porcentagem de auxiliares que possuíam ou estavam cursando Pedagogia em 2015 era baixa: apenas 1,8%.

Cabe ressaltar a importância em relacionar os dados de docentes e auxiliares com o número de matrículas e classes, destacando a carga horária de cada uma dessas profissionais, o que será apresentado neste trabalho.

5.3 Condições de execução do trabalho docente

Entre as condições de trabalho que mais interferem na qualidade da EI encontra-se a relação de crianças por docente nas turmas existentes. Esta relação pode ser reveladora de muitas discussões pedagógicas nessa etapa da educação básica, principalmente na modalidade creche, cujo público tem pouca idade e necessita de atenção e acompanhamento mais atento, além das atividades de cuidado, alimentação e higiene, que se dão de forma quase individualizada.

Neste sentido, faz-se necessário relacionar as quantidades de docentes, auxiliares, matrículas e classes para iniciarmos essa discussão. A Tabela 12 apresenta as matrículas das redes municipais e da rede distrital de Brasília/DF, as classes existentes, o número de docentes e de auxiliares de cada rede, relacionando o número de matrículas com o de docentes.

Tabela 12 – Matrículas, docentes, auxiliares e classes em creche – capitais – 2017

Região	Local	Nº matrículas	Nº classes	Nº docentes	Nº auxiliares	Docente /classe	Auxiliar /classe	Matrícula /classe
Nordeste	Aracaju/SE	2.086	120	95	155	0,8	1,3	17
	Fortaleza/CE	16.555	1.061	1.833	982	1,7	0,9	16
	João Pessoa/PB	5.993	268	355	261	1,3	1,0	22
	Maceió/AL	2.224	162	220	156	1,4	1,0	14
	Natal/RN	6.018	364	430	278	1,2	0,8	17
	Recife/PE	5.378	322	326	–	1,0	–	17
	Salvador/BA	6.846	416	771	490	1,9	1,2	16
	São Luís/MA	3.227	274	404	40	1,5	0,1	12
	Teresina/PI	7.728	421	976	57	2,3	0,1	18
Norte	Belém/PA	3.462	154	495	–	3,2	–	22
	Boa Vista/RR	1.568	57	68	65	1,2	1,1	28
	Macapá/AP	93	5	10	–	2,0	–	19
	Manaus/AM	3.463	254	371	–	1,5	–	14
	Porto Velho/RO	1.629	97	130	21	1,3	0,2	17
	Palmas/TO	3.659	115	601	131	5,2	1,1	32
	Rio Branco/AC	4.235	203	204	314	1,0	1,5	21

Região	Local	Nº matrículas	Nº classes	Nº docentes	Nº auxiliares	Docente /classe	Auxiliar /classe	Matrícula /classe
Centro-Oeste	Brasília/DF	858	77	123	8	1,6	0,1	11
	Campo Grande/MS	11.869	577	1.591	1.639	2,8	2,8	21
	Cuiabá/MT	7.171	258	566	1.317	2,2	5,1	28
	Goiânia/GO	8.699	536	893	958	1,7	1,8	16
Sul	Curitiba/PR	14.739	664	336	—	0,5	—	22
	Florianópolis/SC	5.831	400	1.413	723	3,5	1,8	15
	Porto Alegre/RS	2.093	133	2.335	410	17,6	3,1	16
Sudeste	Belo Horizonte/MG	16.758	1.635	5.023	—	3,1	—	10
	Rio de Janeiro/RJ	54.464	2.585	2.372	5.783	0,9	2,2	21
	São Paulo/SP	52.285	4.712	9.207	3	2,0	0,0	11
	Vitória/ES	9.638	515	1.812	734	3,5	1,4	19

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

As relações apresentadas não consideram as jornadas de trabalho das docentes e o tempo de permanência das crianças nas escolas. Desta forma, permitem apenas uma primeira análise da organização das redes. Nesse panorama, percebe-se que a menor relação de matrícula por classe em 2017 era encontrada nos municípios de Brasília/DF, Belo Horizonte/MG, São Paulo/SP e São Luís/MA, com uma média de 11 matrículas por classe.

As maiores relações estavam nas seguintes capitais: Palmas/TO, com 32 matrículas por classe, e Cuiabá/MT e Boa Vista/RR, 28 matrículas por classe. Nessas capitais, a maioria das crianças matriculadas nas redes tinha 3 anos – 53,2% em Palmas/TO, 44,7% em Cuiabá/MT e 62,2% em Boa Vista/RR. Mesmo para crianças com 3 anos, a média de mais de 30 crianças por turma pode ser considerada alta, visto que esse número de crianças em uma mesma classe, independentemente do número de adultos responsáveis, dificulta o trabalho de qualidade descrito nas DCNEI.

Destaca-se a média da relação de docentes por classe. Em Palmas/TO, essa relação era de 5,2, o que pode representar uma relação matrícula/docente mais próxima das recomendações nacionais. Já em Cuiabá/MT, a relação docente por classe era de apenas 2,2, o que pode indicar que as crianças estão sendo atendidas em turmas numerosas ou, o que é bastante provável analisando o número de auxiliares existentes nessa rede (1.317), que as crianças são atendidas sem a presença de docentes. Caso essa relação de matrículas por docente fosse realizada com o entendimento de número de matrículas por adultos responsáveis por essas

crianças e, desta forma, fossem consideradas as auxiliares, a relação passaria para 7,3 adultos por turma. Para Boa Vista/RR tem-se 1,2 professora por turma, e praticamente a mesma relação quando verificado o número de auxiliares (1,1), sendo que as docentes permanecem em atividade com as crianças por três horas por dia e a maioria das crianças permanece nas creches por dez horas diárias.

As discussões sobre o número de crianças por professor na EI já constavam do Parecer CNE/CEB nº 22/1998, no qual se recomendava: “no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de seis a oito crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos, de 20 crianças” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 14).

A quantidade de horas que as crianças permanecem na escola e a jornada de trabalho das profissionais devem ser levadas em consideração. Portanto, seria necessário analisar as matrículas por tempo de permanência e a carga horária das docentes com atividades com as crianças, sendo indispensável a informação sobre jornada docente – retirada dos planos de carreira – e a estimativa sobre o tempo de permanência em atividade docente com as crianças.

Alguns planos apresentam mais de uma jornada de trabalho, não sendo possível precisar qual a jornada de cada docente. A Tabela 13, a seguir, traz alguns dados que possibilitam a discussão sobre a necessidade de mais de uma docente por agrupamento, visto que apresenta o número de matrículas por tempo de permanência (indicado nas células) e o relaciona com as jornadas de trabalho das docentes, expressas nos planos de carreira e estatutos do magistério, ou leis relacionadas (indicadas na coluna “Carga horária das professoras com as crianças”, e que seguem pintadas nas respectivas linhas). Nas localidades em que havia mais de uma possibilidade de jornada de trabalho, foram utilizadas como exercício de análise todas as possibilidades, expressas nas tonalidades das cores.

A tabela traz, ainda, uma coluna com a quantidade de matrículas de crianças de 0 a 3 anos de idade com tempo de permanência menor ou igual às jornadas de trabalho das docentes; e uma coluna com a quantidade de matrículas de crianças que permanecem um tempo maior que o das jornadas das docentes, necessitando de mais de uma docente ou, ainda, de outra profissional que se responsabilize por elas no período em que permanecem nas creches. Por fim, a tabela apresenta a porcentagem de matrículas de cada localidade que necessita de mais de um adulto para cobrir todo o tempo de permanência da criança na escola.

A Tabela 13 permite afirmar que na maioria das redes estudadas as crianças permaneciam mais tempo na instituição que as docentes, sendo necessário, para atendê-las, mais de uma docente por dia ou outra profissional para substituí-la.

As únicas capitais em que a carga horária das docentes coincidia com o tempo de permanência das crianças na instituição eram Fortaleza/CE, Porto Velho/RO e Macapá/AP. Nesses três municípios, os dados de relação das matrículas por docente são os descritos na Tabela 12, ou seja, em Macapá/AP havia em média 19 crianças por classe que permaneciam na instituição por cinco horas com duas docentes que trabalham por cinco horas/dia – em Macapá/AP não existia a função de auxiliar e todas as 93 matrículas eram de crianças de 3 anos de idade.

Em Vitória/ES, a média de crianças por classe era, em 2017, de 19 matrículas para 3,5 docentes. Nessa capital havia 734 auxiliares; o número de docentes em 2017 era 1.812, o que representa mais de dois docentes por auxiliar.¹¹¹ Caso as auxiliares fossem contabilizadas na relação crianças por adulto, esta passaria de 3,5 para 4,9. Na rede de Vitória/ES, com 9.638 matrículas, 37% eram de crianças com 3 anos, 34,5% de 2 anos, 24,6% de 1 ano e 3,9% de crianças com menos de 1 ano, e todas as crianças permaneciam nas instituições por até cinco horas. Desta forma, entende-se que estão assistidas pelas docentes dessa rede, que tem uma carga horária de cinco ou seis horas/dia. A média de 19 crianças por turma pode ser considerada alta de acordo com os padrões nacionais, visto que é uma rede que atende bebês, mesmo contabilizando 3,5 docentes por classe.

Em Porto Velho/RO, a totalidade das crianças atendidas permanecia na instituição por até cinco horas e as docentes tinham sua carga horária diária de quatro ou cinco horas. Isso demonstra que as docentes conseguiam atender as crianças durante sua permanência nas instituições.

Em Teresina/PI também poucas crianças (5%) permaneciam na escola mais tempo que a jornada de seis horas diárias de trabalho; nessa rede existia a possibilidade de uma jornada de três horas de trabalho diário; caso essa fosse a jornada da docente, quase a totalidade das crianças matriculadas permaneceriam mais tempo nas escolas que as professoras.

¹¹¹ Essa é uma rede cujo número de docentes vem aumentando em comparação ao de auxiliares. Analisando os dados de 2015, percebe-se que o número de auxiliares caiu de 1.068 para 734 e o de professoras aumentou de 1.236 para 1.812, o que pode representar uma tendência de atendimento com docentes.

O plano de carreira de Fortaleza/CE coloca a possibilidade de jornadas de cinco, seis ou 12 horas diárias. Desta forma, não é possível saber quantas horas as docentes permaneciam nas creches, o que fez com que a totalidade das matrículas estivesse contemplada em uma das jornadas. Nas capitais em que os planos de carreira ou estatutos indicam uma única jornada docente – Curitiba/PR (seis horas), Florianópolis/SC (cinco horas), Porto Alegre/RS (quatro horas), Belo Horizonte/MG (quatro horas e meia), São Paulo/SP (cinco horas), Boa Vista/RR (três horas), Macapá/AP (cinco horas), Rio Branco/AC (cinco horas), João Pessoa/PB (quatro horas), Natal/RN (cinco horas), Recife/PE (seis horas) e São Luís/MA (quatro horas) – são possíveis análises mais consolidadas desse atendimento.

Outra questão que indica condições de trabalho adequadas é a existência de sala de professores, sala de leitura/biblioteca e parques infantis nas escolas. A existência de sala de professores é um indicador de que a rede se preocupa em manter um local específico, adequado e, se possível, agradável para que os professores possam realizar seus estudos, planejamentos e reuniões coletivas. Analisando a totalidade das capitais do país, constatou-se que apenas 60,2% das instituições possuíam esse espaço tão importante para o desenvolvimento das atividades docentes.

Destacam-se Fortaleza/CE, Brasília/DF e Palmas/TO como as capitais que mais contavam com esse espaço em seus estabelecimentos: 99,4%, 100% e 100%, respectivamente. Em contrapartida, Macapá/AP não possuía nenhuma instituição com sala de professores em 2017; estas estavam presentes em apenas 15,4% das escolas municipais de Boa Vista/RR; em São Luís/MA, apenas 18,6% possuíam esse espaço; e Cuiabá/MT também não chegava a 30% dos estabelecimentos com sala de professores.

A Tabela 14 traz as porcentagens de cada localidade de estabelecimentos com parques infantis, sala de professores e sala de leitura/biblioteca.

Tabela 14 – Creches com parque infantil, sala de leitura/biblioteca e sala de professores – 2017

		Parque infantil		Sala de professores		Sala de leitura/biblioteca		
Capitais	Nº escolas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Nordeste	Aracaju/SE	29	12	41,4	10	34,5	15	51,7
	Fortaleza/CE	172	63	36,6	171	99,4	161	93,6
	João Pessoa/PB	80	58	72,5	74	92,5	24	30,0
	Maceió/AL	39	10	25,6	26	66,7	20	51,3
	Natal/RN	69	67	97,1	40	58,0	22	31,9
	Recife/PE	81	51	63,0	41	50,6	28	34,6
	Salvador/BA	115	57	49,6	58	50,4	48	41,7
	São Luís/MA	70	6	8,6	13	18,6	17	24,3
	Teresina/PI	167	29	17,4	70	41,9	18	10,8
Norte	Belém/PA	57	21	36,8	18	31,6	20	35,1
	Boa Vista/RR	39	25	64,1	6	15,4	—	0,0
	Macapá/AP	2	1	50,0	—	0,0	—	0,0
	Manaus/AM	52	19	36,5	18	34,6	8	15,4
	Palmas/TO	29	26	89,7	29	100,	15	51,7
	Porto Velho/RO	35	15	42,9	23	65,7	8	22,9
	Rio Branco/AC	39	25	64,1	26	66,7	15	38,5
Centro-Oeste	Brasília/DF	16	16	100	16	100	12	75,0
	Campo Grande/MS	99	85	85,9	74	74,7	8	8,1
	Cuiabá/MT	67	31	46,3	16	23,9	15	22,4
	Goiânia/GO	137	132	96,4	71	51,8	14	10,2
Sul	Curitiba/PR	198	177	89,4	175	88,4	22	11,1
	Florianópolis/SC	83	82	98,8	77	92,8	42	50,6
	Porto Alegre/RS	38	34	89,5	24	63,2	30	78,9
Sudeste	Belo Horizonte/MG	148	79	53,4	130	87,8	60	40,5
	Rio de Janeiro/RJ	519	439	84,6	216	41,6	389	75,0
	São Paulo/SP	409	377	92,2	238	58,2	52	12,7
	Vitória/ES	48	28	58,3	47	97,9	16	33,3
Total		2.808	1.953	69,6	1.697	60,4	1.064	37,9

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Na perspectiva das DCNEI, o brincar e as interações são eixos do trabalho na EI e é fundamental, para que aconteçam de forma plena, ter espaços pensados especialmente para que as crianças possam brincar, construir conhecimento,

interagir com crianças de outras idades e com a natureza, entre outras coisas. Nessa perspectiva, um prédio de creche que não possui um parque infantil pode indicar que as crianças dessas instituições não possuem espaços adequados para vivenciar coletivamente o movimento, o desafio, a atividade fora do espaço fechado. Sobre esse aspecto, 69,6% das creches pertencentes à rede municipal das capitais em 2017 possuíam parques infantis.

Os municípios que contavam com esse espaço em mais de 90% de seus estabelecimentos eram: Brasília/DF (100%), Florianópolis/SC (98,8%), Natal/RN (97,1%), Goiânia/GO (96,4%) e São Paulo/SP (92,2%). As capitais em que esse espaço estava mais ausente eram: São Luís/MA, com apenas 8,6% das suas unidades com parques, Teresina/PI, com 17,4%, Belém/PA, com 36,8%, Manaus/AM, com 36,5% e Maceió/AL, com 25,6%.

Com relação à existência de sala de leitura/biblioteca, importante para que as crianças possam entrar em contato com diferentes tipos de textos, Fortaleza/CE era a capital que contava com o maior número de creches com esse espaço: 93,6% delas. Boa Vista/RR e Macapá/AP não tinham nenhuma creche com esse espaço; em 19 capitais, tais espaços existiam em menos de 50% dos estabelecimentos, podendo ser um indício de como essas escolas são vistas pelas gestões municipais.

5.4 Levantamento da situação financeira

As condições de trabalho e organização das redes podem ser analisadas no que se refere à necessidade de recursos financeiros que devem ser destinados para custear tal atendimento. Nesse sentido, a análise da situação financeira das capitais pode revelar o lugar ocupado pela creche na distribuição orçamentária.

A Tabela 15, a seguir, apresenta algumas despesas com creche declaradas pelas capitais no Siope¹¹². Estão divididas em gastos de EI - creche com os recursos recebidos pela capital com o repasse do Fundeb e com recursos oriundos de verbas próprias – arrecadação de impostos do próprio município, como recursos do Imposto Sobre Serviços (ISS), Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e Imposto de Transmissão de Bens Imóveis (ITBI).

¹¹² Estas despesas referem-se às empenhadas, visto que as liquidadas não estavam disponíveis no *site* pesquisado.

A título de exercício teórico, é possível pensar esses gastos declarados vinculados ao número de matrículas e, assim, construir um valor de gastos potenciais por criança por capital¹¹³.

A Tabela 15 traz valores totais de gastos com a EI - creche, o valor do gasto por matrícula, resultado da divisão dos valores dos gastos totais com EI - creche pelo número de matrículas na rede própria e da rede conveniada (gastos potenciais por criança), e indica ao leitor a porcentagem de matrículas em turno integral (mais de sete horas de atendimento), para possibilitar maior compreensão do que significam os valores de gastos potenciais por criança encontrados.

¹¹³ Esse gasto deveria ser ponderado entre matrículas próprias – matrículas na rede municipal – e matrículas das escolas privadas conveniadas com a rede municipal; porém, para este exercício não será possível tal separação.

Tabela 15 – Gastos com creche, educação infantil e educação – despesas empenhadas – 2017 (valores nominais)⁽¹⁾

Capitais		El - creche (Fundeb)	El - creche (despesas próprias)	Total El - creche	Matrículas municipais mais convênios	Gastos potenciais/ criança - redes próprias e convênios (mês)	Crianças matriculadas em turno integral (%)
Nordeste	Aracaju/SE	–	3.556.821	3.556.821	2.174	136	61,6
	Fortaleza/CE	38.144.657	34.359.743	72.504.400	16.901	357	68,3
	João Pessoa/PB	–	3.230.089	3.230.089	5.993	45	100
	Maceió/AL	–	900.000	900.000	2.292	33	46,9
	Natal/RN	13.019.959	25.770.070	38.790.029	6.130	527	15,0
	Recife/PE	5.851.925	33.619.425	39.471.350	6.288	523	95,7
	Salvador/BA	25.504.641	4.435.465	29.940.106	11.082	225	84,1
	São Luís/MA	4.229.969	27.480.640	31.710.609	12.186	217	7,5
	Teresina/PI	–	22.968.793	22.968.793	8.005	239	5,3
Norte	Belém/PA	5.813.122	21.401.508	27.214.630	3.521	644	83,4
	Boa Vista/RR	5.348.575	2.259.686	7.608.261	1.997	317	100
	Macapá/AP	709.950	–	709.950	202	293	0,0
	Manaus/AM	12.256.056	7.256.902	19.512.958	3.594	452	43,8
	Palmas/TO	26.934.946	11.316.188	38.251.134	3.799	839	84,2
	Porto Velho/RO	271.326	400.000	671.326	1.659	34	0,0
	Rio Branco/AC	9.864.477	16.546.131	26.410.608	4.235	520	68,7
Centro-Oeste	Brasília/DF ⁽²⁾	–	–	–	–	–	34,3
	Campo Grande/MS	–	39.419.915	39.419.915	10.611	310	100
	Cuiabá/MT	20.795.039	31.282.032	52.077.071	14.321	303	100
	Goiânia/GO	44.442.388	58.971.346	103.413.734	11.143	773	95,2

Capitais		El - creche (Fundeb)	El - creche (despesas próprias)	Total El - creche	Matrículas municipais mais convênios	Gastos potenciais/ criança - redes próprias e convênios (mês)	Crianças matriculadas em turno integral (%)
Sul	Curitiba/PR	70.842.769	139.104.167	209.946.936	22.247	786	99,3
	Florianópolis/SC	32.044.548	56.384.733	88.429.282	6.530	1.129	77,2
	Porto Alegre/RS	—	125.309.254	125.309.254	11.899	878	96,0
Sudeste	Belo Horizonte/MG	—	143.039.905	143.039.905	28.709	415	37,2
	Rio de Janeiro/RJ	186.801.817	39.001.712	225.803.530	74.041	254	81,9
	São Paulo/SP	843.259.436	3.375.463.462	4.218.722.898	267.732	1.313	97,2
	Vitória/ES	37.053.390	61.742.477	98.795.866	9.741	845	9,5
Nordeste		86.751.152	156.321.045	243.072.196	71.051	285	61,9
Norte		61.198.453	59.180.414	120.378.867	19.007	528	57,9
Centro-Oeste		44.442.388	98.391.262	142.833.650	36.075	330	95,1
Sul		102.887.317	320.798.155	423.685.472	40.676	868	94,6
Sudeste		1.067.114.643	3.619.247.556	4.686.362.199	380.223	1.027	77,4

Fonte: a autora, com base em: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (2018a); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018a).

⁽¹⁾ Para esta análise, foi somado o número de matrículas diretas e de matrículas na rede privada com convênio com as prefeituras. Tal soma só foi realizada a título de exercício, para pensar os possíveis gastos por matrículas e fazer algumas aproximações entre as capitais, pois é sabido que elas não podem ser consideradas como matrículas do município, visto que são matrículas de convênios.

⁽²⁾ Não foi possível determinar os valores das despesas de Brasília/DF por fonte de despesa, os relatórios que constam no *site* do Siope para estados possuem valores incompatíveis com a receita das outras capitais aqui analisadas.

Nota-se que em 19 capitais os recursos destinados para as creches eram oriundos de despesas próprias, sendo que em sete delas eram exclusivamente dessa natureza¹¹⁴ (Aracaju/SE, João Pessoa/PB, Maceió/AL, Teresina/PI, Campo Grande/MS, Porto Alegre/RS e Belo Horizonte/MG). Macapá/AP aparece com 100% dos recursos destinados às creches com origem no Fundeb; Salvador/BA, Rio de Janeiro/RJ, Boa Vista/RR e Palmas/TO têm mais de 70% dos recursos advindos de tal fonte. Dessas capitais, apenas Salvador/BA estava entre os nove estados que receberam a complementação da União em 2017¹¹⁵. Nessa capital, o gasto com recursos das despesas próprias para as creches foi de apenas 15%.

Na relação estabelecida de gastos potenciais por criança – calculados como exercício teórico –, pode-se perceber uma diferença entre as capitais quanto a gastos e matrículas na rede. A capital com esse gasto mais alto era São Paulo/SP, com um gasto por matrícula de R\$ 1.313 mensais; sua rede própria era de 52.285 matrículas de crianças de 0 a 3 anos de idade, pequena se comparada com sua rede conveniada que contava com 215.447 matrículas.

No outro extremo temos capitais com baixo gasto por matrícula, como Porto Velho/RO, João Pessoa/PB e Maceió/AL, que na relação dos valores gastos com as matrículas possuíam valores abaixo R\$ 50 mensais, R\$ 34, R\$ 45, R\$ 34, respectivamente.

Analisando por regiões, percebe-se que o menor gasto potencial por criança atendida pela rede própria e convênios era na Região Nordeste, com uma média de R\$ 285. A região com maior gasto era a Sudeste, com média de R\$ 1.027, mais de três vezes os valores da Região Nordeste.

Fazendo uma comparação dos valores de gastos por matrícula da rede própria e convênios entre as capitais, tem-se Maceió/AL, a capital com o menor gasto potencial por criança atendida na rede própria e convênios, e São Paulo/SP, a capital com o maior gasto nessa relação; a diferença chega a quase 40 vezes.

As diferenças de gastos devem ser comparadas com as informações de tempo diário de permanência das crianças nas escolas. Em Porto Velho/RO, 100%

¹¹⁴ Vale destacar que esses dados são referentes ao ano de 2017 apenas, o que limita a análise, sendo que a construção de séries históricas possibilitaria aprofundamentos e novos estudos.

¹¹⁵ Os estados que receberam complementação em 2017 foram: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32009>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

das crianças da rede municipal própria permaneciam nas escolas em período parcial, e em São Paulo/SP apenas 2,8% estavam nessa situação (Tabela 7).

Nas capitais em que a maioria do atendimento das crianças em creches diretas acontecia em período parcial – Porto Velho/RO (100%), Teresina/PI (94,7%), São Luís/MA (92,5%), Macapá/AP (100%) e Vitória/ES (90,5%) –, os valores gastos por matrícula própria e convênios não chegavam a R\$ 300,00 por mês, com exceção de Vitória/ES (R\$ 845): R\$ 15, R\$ 239, R\$ 217 e R\$ 293, respectivamente. Porém, eram maiores que os praticados em João Pessoa/PB (R\$ 45), que tem 100% da rede em período integral, e Salvador/BA (R\$ 225) e Rio de Janeiro/RJ (R\$ 254), que têm cerca de 80% da rede nessa condição. Podem-se explicar essas variações com a análise das folhas de pagamento¹¹⁶ dos trabalhadores da Educação nessas capitais.

Essa possibilidade pode ser explorada por meio da investigação dos resumos orçamentários disponíveis no *site* do FNDE. Neles pode-se verificar que porcentagem das despesas totais é destinada ao pagamento de pessoal¹¹⁷. A Tabela 16, a seguir, apresenta tais dados, trazendo a porcentagem de gasto com EI - creche em relação ao total de gastos da função Educação e ao total de gastos da subfunção Educação Infantil, sobre o total de despesas com o pessoal da Educação; apresenta também o peso dos gastos com pagamento – folha – nos totais de gastos com EI - creche e a quantidade de professores e auxiliares existentes na rede de cada capital.

¹¹⁶ Pesquisas de custo-aluno indicam que os gastos referentes ao pagamento de pessoal são geralmente os maiores registros de gastos nas despesas em Educação.

¹¹⁷ Nesses valores consta o pagamento de todo o pessoal da Educação, não apenas de docentes.

Tabela 16 – Gastos com creche em relação ao total da função Educação e na subfunção Educação Infantil; gastos em EI - creche sobre o total de despesas com pessoal; peso da folha nos gastos em EI - creche – 2017 (%)

	Capital	EI - creche/ total da função Educação (%)	EI - creche/ total da subfunção Educação Infantil (%)	Gasto com pessoal creche/ total de despesas com pessoal da Educação (%)	Gastos com pessoal creche/ gastos totais com creche (peso da folha) (%)	Nº docentes e auxiliares existentes nas creches
Nordeste	Aracaju/SE	1,1	25,3	—	—	250
	Fortaleza/CE	5,6	56,6	4,4	60,6	2.815
	João Pessoa/PB	0,8	51,7	—	—	616
	Maceió/AL	0,3	32,1	0,3	100	376
	Natal/RN	9,8	38,3	7,5	51,9	708
	Recife/PE	4,5	27,3	3,1	42,8	326
	Salvador/BA	2,6	41,2	—	—	1.261
	São Luís/MA	5,0	60,8	1	11,7	444
	Teresina/PI	4,8	25	—	—	1.033
Norte	Belém/PA	5,2	34,1	4,9	76,5	495
	Boa Vista/RR	2,8	12,5	4	85,2	133
	Macapá/AP	0,3	2,1	0,4	100	10
	Manaus/AM	1,6	9,7	1,2	44,6	371
	Palmas/TO	15,4	53,8	17	86,6	732
	Porto Velho/RO	0,3	1,6	—	—	151
	Rio Branco/AC	18,4	30,2	19	74,2	518
Centro-Oeste	Brasília/DF ⁽¹⁾	—	—	—	—	131
	Campo Grande/MS	5,3	22,2	2,4	36,4	3.230
	Cuiabá/MT	13,3	42,3	13,9	88	1.883
	Goiânia/GO	11,3	42,1	11,3	85,3	1.851
Sul	Curitiba/PR	14,4	48,7	11,3	59,2	2.335
	Florianópolis/SC	23,4	41,0	24,2	69,8	2.136
	Porto Alegre/RS	12,5	47,4	8,5	54	746
Sudeste	Belo Horizonte/MG	8,3	32,5	0,8	5,4	5.023
	Rio de Janeiro/RJ	3,7	39,8	2,9	63,9	8.155
	São Paulo/SP	33,7	64,6	24,5	39,6	9.210
	Vitória/ES	25,1	60	26,8	78,3	2.546

Fonte: a autora, com base em: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (2018b, 2018c).

⁽¹⁾ Não foi possível determinar os valores das despesas de Brasília/DF por fonte de despesa, os relatórios que constam no *site* do Siope para estados possuem valores incompatíveis com a receita das outras capitais aqui analisadas.

Quanto ao impacto das despesas com creches na função Educação, destacam-se os municípios de Vitória/ES, Florianópolis/SC e São Paulo/SP, com mais de 20% das despesas em Educação destinadas às creches (25,1%, 23,4% e 33,7%, respectivamente).

As capitais que em 2017 possuíam percentuais mais baixos no que se referia à porcentagem dos gastos com EI - creche na função Educação eram Porto Velho/RO, Maceió/AL e Macapá/AP, com apenas 0,3% cada, João Pessoa/PB com 0,8%. Dentre essas capitais, João Pessoa/PB era que tinha a maior porcentagem de matrículas diretas (67,4%) e Macapá/AP, a que tinha o menor percentual (9,6%).

As capitais com os maiores percentuais de despesas em creche no montante da função Educação tinham gastos por matrícula de R\$ 845 (Vitória/ES), R\$ 1.129 (Florianópolis/SC) e R\$ 1.313 (São Paulo/SP). Uma análise mais completa, levantando os dados de gastos com a EI - pré-escola e o EF, permitiria questionar se não seria possível que tais municípios aumentassem seus gastos com EI - creche na função Educação.

No que concerne à porcentagem de despesas destinadas às creches nos montantes utilizados para EI nas capitais, tem-se São Luís//MA com 60,8%. Vitória/ES (60%), Palmas/TO (53,8%), Fortaleza/CE (56,6%), João Pessoa/PB (51,7%) e São Paulo/SP (64,6%) também aplicaram em 2017 mais de 50% das despesas em EI para as creches.

Algumas capitais investiram menos de 20% das despesas com EI para as creches: Porto Velho (1,6%), Boa Vista/RR (12,5%), Manaus/AM (9,7%) e Macapá/AP (2,1%).

Ao analisar os gastos com pessoal¹¹⁸ que trabalhava em creches, relacionando-os com o total de gastos com o pessoal da Educação – o que permitiria analisar o peso do gasto com o pessoal em creches perante os gastos com pessoal da função Educação –, tem-se São Paulo/SP (24,5%), Vitória/ES (26,8%) e Florianópolis/SC (24,2%) com mais de 20% das despesas com o pessoal das creches sobre o total de gastos com o pessoal na função Educação. Esses percentuais estão relacionados ao tamanho das redes dessas capitais, tanto de creche como de pré-escola, EF e EM. Desta forma, para análises mais concretas

¹¹⁸ Nessa despesa estão incluídos não apenas os docentes, mas todos os profissionais que trabalham nas diferentes modalidades de ensino.

tais valores devem ser comparados com os percentuais de docentes nas outras modalidades e etapas em cada município.

Outra análise possível com os dados de despesas executadas pelas capitais diz respeito ao peso da folha de pagamento de pessoal no total de gastos na subfunção EI - creche. Esse efeito deveria ser menor nas redes com alto grau de conveniamento, visto que o município tem gastos com os convênios. Isso parece acontecer em São Luís/MA, que tem uma rede de convênios de 58,3% e gasta com pagamento de pessoas 11,7% do que destina para manter as suas 70 escolas. Contudo, quando se analisa São Paulo/SP, que possuía em 2017 66,8% de matrículas nos convênios, tem-se um impacto da folha de 39,6%, o que só seria explicado caso os salários desses funcionários fossem muito elevados e, em contrapartida, os gastos com os convênios fossem muito baixos. A questão de serem funcionárias efetivas também influencia a análise: no caso de São Paulo/SP, 95% delas eram efetivas. Esses municípios merecem maiores estudos, visto que a política de convênios tem grande repercussão no atendimento da EI - creche. Porto Alegre/RS também possuía uma política de convênios expressiva, com 44,4%, e porcentagens altas de gasto com pessoal: 54%.

Em algumas cidades a totalidade dos gastos com creche foram registrados como pagamento de pessoal (Macapá/AP e Maceió/AL). Tais dados necessitariam maior detalhamento, pois possivelmente os gastos com insumos e outros nas creches estão registrados junto com outras etapas e modalidades.

Os dados de contexto são importantes para pensarmos as carreiras dos docentes nas redes públicas, no caso específico, das docentes que trabalham em creches nas capitais do país. A análise das carreiras tem sido objeto de discussões em alguns trabalhos realizados na área, o que possibilita pensar como o conhecimento sobre as carreiras vem-se constituindo. Investigar com mais detalhes os planos de carreira e estatutos do magistério nas redes das capitais, com o conhecimento de como estas se vêm comportando nos últimos anos no que se refere à expansão, à formação de suas professoras e à estrutura das escolas possibilita entender melhor como os planos e estatutos se constituem: tais aspectos articulam-se e se expressam na regulamentação (ou não) das carreiras docentes. No próximo capítulo, será feita a análise dos planos e estatutos, recorrendo, por vezes, aos dados aqui apresentados para melhor entender como as redes vêm

garantindo às suas profissionais condições de trabalho para que elas possam atender com qualidade os bebês e as crianças pequenas das capitais brasileiras.

6 PLANOS DE CARREIRA PARA AS DOCENTES DAS CRECHES NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: O QUE É POSSÍVEL DESCOBRIR PELA ANÁLISE DAS LEIS

Nos últimos anos, as discussões sobre carreira docente vêm ganhando destaque tanto nas propostas de políticas públicas como no debate acerca da qualidade da educação, em diferentes aspectos: formação inicial e continuada, avaliação da EI, custo-aluno, financiamento, atratividade docente, progressão, remuneração.

A necessidade da existência de planos de carreira no Brasil foi reforçada a partir da CF/1988 e se vem fortalecendo com a publicação da LDB/1996, das leis que criam e regulamentam o Fundef/Fundeb, da Lei do PSPN, do PNE (2014-2024) entre outras. Embora ainda não sejam suficientes, tais leis vêm possibilitando que os estados e os municípios propiciem melhores condições de trabalho e remuneração por meio de planos de carreira e estatutos do magistério.

Apesar de existir legislação nacional – com destaque à Resolução CNE nº 3/97, que dispunha especificamente sobre diretrizes para os planos de carreira –, em um país federativo como o Brasil, cada um dos entes federados (União, estados e municípios) possui autonomia para regular as carreiras que estão sob sua responsabilidade. Isto permite a coexistência de diferenças significativas entre elas, decorrentes, entre outros fatores, da “região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 237-238).

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar os planos de carreira e estatutos do magistério das professoras das creches públicas das capitais brasileiras, a fim de contribuir para a discussão sobre valorização docente.

Para melhor entendimento do conteúdo deste capítulo, faz-se importante discutir as referências legais e jurídicas que organizam as carreiras do magistério público. Segundo Adhemar F. Dutra Júnior e outros (2000), essa carreira pode estar organizada em: a) uma única lei que dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira; b) duas leis distintas, uma com o plano e outra com o estatuto; ou c) um estatuto único para os servidores, com uma parte para o magistério e uma lei dispondo sobre o plano de carreira. Dutra Júnior e outros (2000) diferenciam plano de carreira de estatuto do magistério:

O estatuto corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades. O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente. (DUTRA JÚNIOR et al., 2000, p. 36)

Nas diferentes redes, as carreiras estão expressas nos respectivos planos de carreira do magistério público municipal e nos estatutos do magistério público municipal¹¹⁹, e ambos foram lidos e analisados. Nas redes que não possuem algum desses documentos, foram analisados os planos de carreira ou estatutos dos funcionários públicos municipais nos quais haviam uma parte destinada aos profissionais da Educação.

Entre os conceitos de carreira empregados nos diferentes estudos, será utilizado aquele trabalhado por Grochoska (2015), que entende carreira como um conjunto de normas que a regulamentam e que podem ser separadas em: a) forma de ingresso e formação exigida para tal, o que, segundo Dutra Júnior e outros (2000), consta no; b) as condições de trabalho em que essa carreira se desenvolve: jornada, movimentação na carreira, amplitude e dispersão, licenças¹²⁰; c) composição remuneratória. A primeira consta dos estatutos do magistério e as duas últimas, dos planos de carreira (DUTRA JÚNIOR et al., 2000).

Desta forma, o capítulo foi organizado em quatro partes: 1) Formação exigida e forma de ingresso na carreira; 2) Condição de trabalho, que envolve: a) jornada; b) amplitude na carreira; c) dispersão salarial; d) critérios para a movimentação; e e) licenças para formação; 3) Composição remuneratória: vencimentos iniciais e gratificações, adicionais e auxílios. Há, ainda, uma discussão final sobre diferenças

¹¹⁹ Dos 27 casos analisados, São Paulo/SP e Teresina/PI não possuem plano de carreira, apenas estatuto do magistério; e Belo Horizonte/MG possui uma lei específica para regulamentar o cargo das docentes das creches. Para o município de Belém/PA, foi feita a leitura do plano de carreira e do estatuto do funcionário público (além do estatuto do magistério). Esse documento traz uma parte específica que trata dos profissionais da Educação. Na referida lei, não existe menção às professoras de creche, apenas às de pré-escola; porém, foi analisada uma lei posterior a estas – Lei nº 7.973/99, de 15 de setembro de 1999 – que, ao incorporar as docentes das unidades de educação infantil – creche, colocam-nas na mesma condição das professoras das pré-escolas.

¹²⁰ Existem diferentes tipos de licenças nas carreiras estudadas; muitas delas constam nos estatutos do magistério ou, ainda, nos estatutos dos funcionários públicos municipais. Nesta parte do trabalho, serão destacadas as licenças para formação, de forma geral, constantes nos planos de carreira.

em relação a outras etapas e modalidades da educação básica, visto que, na maioria das redes das capitais, as regras para as professoras de creche são as mesmas do restante da rede, com algumas particularidades¹²¹.

6.1 Carreira docente nas creches públicas das capitais: situando a questão

A análise dos planos de carreira e estatutos do magistério possibilita uma primeira aproximação com as configurações dadas em cada rede a tais carreiras. Esses documentos nem sempre conseguem expressar a totalidade da situação das professoras de creches nos respectivos municípios, necessitando-se por vezes de leis complementares. Muitos desses planos ou estatutos referem-se às professoras da educação infantil¹²², sem deixar claro se tratam das profissionais de creche; portanto, quando não havia menções explícitas, realizaram-se buscas por outras leis, portarias ou comunicados e, quando não se encontrou legislação que pudesse indicar tratamento distinto a essas profissionais, os planos e estatutos foram considerados extensivos às professoras das creches públicas¹²³.

Com esse levantamento foi possível perceber que todas as capitais do país, incluindo Brasília/DF, possuíam em 2018 um plano de carreira ou um estatuto do magistério em vigor. Metade dos planos foram publicados entre os anos de 2000 e 2010, já com as creches incorporadas à Educação, conforme preconizam a CF/1988 e a LDB/1996. Desta forma, reforça-se a opção feita em considerar que esses planos e estatutos tenham incorporados essas profissionais. Os planos publicados anteriormente a 2000 – Florianópolis/SC (1988), Porto Alegre/RS (1988), Belém/PA (1991), Maceió/AL (1998) e Recife/PE (1999) – sofreram alterações após essa data.

¹²¹ Relembrando que esta é uma pesquisa documental que utiliza os textos legais para a análise, o que não possibilita afirmar que os aspectos aqui destacados estão em completa, ou mesmo parcial, execução nas localidades.

¹²² Em algumas capitais está expressa na lei a atuação da docente com crianças de 0 a 3 anos de idade, como: São Paulo/SP, Natal/RN, João Pessoa/PB, Rio Branco/AC e Belo Horizonte/MG; em outras, a lei se refere a docentes da EI, não fazendo distinção entre professoras que atuam na pré-escola ou na creche.

¹²³ Para mais confiabilidade nesse ponto, foi enviados *e-mails* para dirigentes municipais, vereadores, pesquisadores de universidades públicas locais, conselheiros municipais e professores que trabalhavam nas redes, a fim de confirmar a informação sobre a extensão dos respectivos planos de carreira às professoras de creche. Recebeu-se confirmação dos municípios: Aracaju/SE, Curitiba/PR, Florianópolis/SC, Campo Grande/MS, Vitória/ES, São Paulo/SP, Macapá/AP, Maceió/AL, Rio de Janeiro/RJ, Natal/RN e Salvador/BA, todos afirmando que as professoras de creche estavam incluídas na carreira; alguns municípios, quando se referiam a essas profissionais, possuíam pequenas adequações, que estarão descritas no decorrer do capítulo.

Analisando as datas de publicação dos planos em relação ao Fundeb (2007) e à Lei do PSPN (2008), dez planos foram publicados antes do Fundeb e 13, antes da Lei do PSPN, o que pode indicar a necessidade de atualizações, muitas já empreendidas. O Quadro 12 traz as leis utilizadas para o levantamento realizado neste trabalho. Essas leis foram analisadas com todas as alterações existentes até julho/2018.

Quadro 12 – Leis utilizadas para a análise das carreiras docentes nas creches – capitais¹²⁴

Capital	Plano de carreira	Estatuto do magistério	Outras leis que influenciam na carreira dos professores de EI - creche
Aracaju/SE	Lei complementar nº 51, de 28 de dezembro de 2001	Lei nº 1.350, de 20 de janeiro de 1988	Lei nº 3.549, de 1 de abril de 2008
Fortaleza/CE	Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007	Lei nº 5.895, de 13 de novembro de 1984	Lei complementar nº 150, de 28 de junho de 2013
João Pessoa/PB	Lei complementar nº 60, de 29 de março de 2010		
Maceió/AL	Lei nº 4.731, de 2 de julho de 1998		
Natal/RN	Lei complementar nº 114, de 17 de junho de 2010		Lei ordinária nº 1.517, de 23 de dezembro de 1965
Recife/PE	Lei nº 16.520, de 20 de outubro de 1999		Lei nº 17.161, de 28 de dezembro de 2005
Salvador/BA	Lei nº 8.722, de 17 de dezembro de 2014	Lei complementar nº 36, de 30 de abril de 2004	Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015
São Luís/MA	Lei nº 4.931, de 7 de abril de 2008		
Teresina/PI		Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001	
Belém/PA	Lei nº 7.507, de 14 de janeiro de 1991 (geral)	Lei nº 7.528, de 5 de agosto de 1991; Lei nº 7.502, de 20 de dezembro de 1990 (geral)	Lei nº 7.973, de 15 de setembro de 1999
Boa Vista/RR	Lei nº 1.611, de 2 de fevereiro de 2015		Lei nº 1.145, de 20 de maio de 2009

¹²⁴ Foram analisados os Planos de Carreira de todas as capitais e alguns Estatutos do Magistério, além de leis auxiliares, sempre buscando responder aos questionamentos da pesquisa. Essa organização possibilitou que em algumas capitais não fosse necessária a utilização dos Estatutos do Magistério, o que significa que só está indicada no quadro, os Estatutos utilizados nessa pesquisa.

Capital	Plano de carreira	Estatuto do magistério	Outras leis que influenciam na carreira dos professores de EI - creche
Macapá/AP	Lei nº 65, de 31 de outubro de 2009	Lei complementar nº 14, de 26 de dezembro de 2000	
Manaus/AM	Lei nº 1.126, de 5 de junho de 2007		
Palmas/TO	Lei nº 1.445, de 14 de agosto de 2006		Lei nº 1.540, de 14 de abril de 2008
Porto Velho/RO	Lei complementar nº 360, de 4 de setembro de 2009		
Rio Branco/AC	Lei nº 1.892, de 3 de abril de 2012; Lei complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017		Lei nº 1.794, de 30 de dezembro de 2009; Lei nº 2.127, de 14 de setembro de 2015
Brasília/DF	Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013		Portaria nº 259, de 15 de outubro de 2013; Lei nº 5.106, de 3 de maio de 2013
Campo Grande/MS	Decreto nº 10.343, de 22 de janeiro de 2008		Lei complementar nº 190/2011
Cuiabá/MT	Lei complementar nº 220, de 22 de dezembro de 2010		
Goiânia/GO	Lei nº 7.997, de 20 de junho de 2000	Lei complementar nº 91, de 26 de junho de 2000	Lei nº 9.128, de 29 de dezembro de 2011
Curitiba/PR	Lei nº 14.580, de 22 de dezembro de 2014		
Florianópolis/SC	Lei nº 2.915, de 19 de julho de 1988		Lei complementar CMF nº 63, de 23 de setembro de 2003; Decreto nº 12.674, de 11 de fevereiro de 2014
Porto Alegre/RS	Lei nº 6.151, de 13 de julho de 1988		
Belo Horizonte/MG	Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996		Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012; Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003
Rio de Janeiro/RJ	Lei nº 5.623, de 1 de outubro de 2013		
São Paulo/SP		Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007	Lei nº 13.574, de 12 de maio de 2003
Vitória/ES	Lei nº 6.754, de 16 de novembro de 2006	Lei nº 2.994, de 17 de dezembro de 1982	Decreto nº 14.484, de 23 de novembro de 2009

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); BOA VISTA (2009, 2015); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010); PALMAS (2008); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (1982, 2006, 2009a).

Os planos de carreira mais antigos datam de 1988: Florianópolis/SC e Porto Alegre/RS, e os estatutos do magistério mais antigos datam de 1982 (Vitória/ES) e 1984 (Fortaleza/CE). Esses documentos sofreram alterações no decorrer dos anos, mas se mantiveram enquanto estrutura legal, ou seja, não foram revogados.

A leitura dessa legislação permitiu conhecer dados importantes de configuração da carreira docente, como: as exigências de formação para o ingresso; as jornadas de trabalho exercidas pelos docentes; a amplitude da carreira e sua dispersão; os critérios para se movimentar na carreira; a existência de licenças para formação; a possível diferenciação entre os docentes que exerciam sua profissão em modalidades e etapas distintas e a composição remuneratória, entre outros¹²⁵. Essas informações foram verificadas em cada um dos planos, estatutos e leis pertinentes, possibilitando a análise ora apresentada.

Inicialmente, faz-se importante destacar a nomenclatura utilizada em cada capital para denominar os profissionais que trabalham nas creches em contato direto com as crianças. O Quadro 13 apresenta a nomenclatura utilizada para as docentes e auxiliares nas diferentes redes.

Quadro 13 – Denominação dada pelos documentos às funções de docente e auxiliar e número de auxiliares – 2017 – capitais

Local	Nomenclatura utilizada		Número de auxiliares 2017
	Docente	Auxiliar	
Aracaju/SE	Professor	Cuidador	155
Fortaleza/CE	Professor pedagogo	Assistente de educação infantil	982
João Pessoa/PB	Professor básico I	Não encontrado	261
Maceió/AL	Professor	Auxiliar de sala	156

¹²⁵ No Apêndice C constam fichas descritivas de cada capital com os dados coletados por meio da leitura das leis destacadas.

Local	Nomenclatura utilizada		Número de auxiliares 2017
	Docente	Auxiliar	
Natal/RN	Educador infantil	Auxiliar ⁽⁴⁾	278
Recife/PE	Professor I	Auxiliar de desenvolvimento infantil ⁽⁵⁾	0
Salvador/BA	Professor Municipal	Não encontrado	490
São Luís/MA	Professor	Cuidador escolar ⁽⁶⁾	40
Teresina/PI	Professor de primeiro ciclo	Não encontrado	57
Belém/PA	Professor pedagógico	—	—
Boa Vista/RR	Professor	Assistente/cuidador escolar ⁽⁴⁾	65
Macapá/AP	Professor	—	—
Manaus/AM	Professor de nível superior	—	—
Palmas/TO	Professor	Cuidador	131
Porto Velho/RO	Professor	Cuidador de aluno	21
Rio Branco/AC	Professor de educação infantil	Assistente de creche	314
Brasília/DF	Professor de educação básica	Monitor de gestão educacional	8
Campo Grande/MS	Professor	Assistente de educação infantil; atendente de berçário ⁽⁴⁾	1.639
Cuiabá/MT	Professor	Técnico em desenvolvimento infantil	1.317
Goiânia/GO	Profissional da Educação	Auxiliar de atividades educativas	958
Curitiba/PR	Professor de educação infantil	— ⁽¹⁾	—
Florianópolis/SC	Professor	Auxiliar de sala; professor auxiliar de educação infantil ⁽²⁾	723
Porto Alegre/RS	Professor	Monitor	410
Belo Horizonte/MG	Professor para a educação infantil	—	—
Rio de Janeiro/RJ	Professor de educação infantil	Agente de educação infantil	5.783
São Paulo/SP	Professor de educação infantil	Auxiliar de desenvolvimento infantil	3
Vitória/ES	Professor de educação básica I	Assistente de educação infantil ⁽³⁾	734

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); BOA VISTA (2009, 2015); CAMPO GRANDE (2008, 2011);

CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010); PALMAS (2008); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (1982, 2006, 2009a).

⁽¹⁾ As redes onde não existe a figura do auxiliar estão indicadas com traços (–).

⁽²⁾ A rede municipal de Florianópolis/SC conta com a figura de um profissional denominado “professor auxiliar”, que possui funções e exigências de formação para o ingresso idênticas às das professoras; porém, no Censo Escolar de 2017 constam 723 auxiliares, sem identificação como professoras auxiliares ou auxiliares de sala.

⁽³⁾ Na rede municipal de Vitória/ES existia, até 2013, a figura das “auxiliares de berçário”; o cargo foi transformado em “assistente de educação infantil”.

⁽⁴⁾ Dados obtidos por contato via *e-mail* com professores dos municípios em questão ou em *sites* de concursos para o ingresso nos cargos (sem contato com a legislação que estabelece o cargo).

⁽⁵⁾ A rede municipal de Recife conta com a figura do auxiliar de desenvolvimento infantil; contudo, no Censo Escolar de 2017 não consta nenhum funcionário nesse cargo/função.

⁽⁶⁾ Essa nomenclatura só foi encontrada no edital do concurso, no qual constava a descrição das funções, não sendo encontrada em nenhuma legislação.

No Quadro 13 é possível observar que a nomenclatura dada às professoras não possui muitas variações: com exceção de Natal/RN, onde a nomenclatura é educador infantil, todas as capitais denominam as docentes como “professor”, com ou sem diferentes complementos.

No que se refere às auxiliares, a situação é bem diversa. Cada localidade denomina essa profissional de uma forma, existindo em algumas capitais mais de uma denominação. Somente em Cuiabá/MT as auxiliares apareceram no plano de carreira dos profissionais da educação; nos outros municípios estavam em leis complementares ou no estatuto dos servidores públicos, ou não foram localizadas em leis municipais, mas constam em editais de concursos públicos, os quais especificam as funções, porém não indicam a legislação correspondente (caso de São Luís/MA).

Na ocasião da coleta de dados no Censo Escolar 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a), apenas seis capitais não contavam com registros de profissionais nessa função: Curitiba/PR, Belo Horizonte/MG, Belém/PA, Macapá/AP, Manaus/AM e Recife/PE; todas as outras registravam essas profissionais.

Algumas capitais tinham auxiliares como fruto da época em que as creches pertenciam à Assistência Social, como é o caso dos municípios de São Paulo/SP e Palmas/TO.

Em São Paulo/SP, antes da LDB/1996, elas eram as responsáveis pelas crianças com vínculo na Assistência Social; com a passagem das creches para a

Educação, as ADIs que possuíam formação tiveram seus cargos transformados em professoras, permanecendo como ADI apenas quem não realizou os cursos necessários à transformação. Embora vinculadas à Educação, elas não exercem a função docente, portanto, não possuíam turma atribuída. Desta forma, são cargos destinados à extinção¹²⁶ que não possuem ingresso desde, pelo menos, 2007, ano da publicação do estatuto.

Apesar de não terem sido encontrados registros legais, Boa Vista/RR apresenta características similares a São Paulo/SP, visto que possuía em 2015 apenas duas auxiliares e em 2017 não contava com nenhuma pessoa nessa função. Brasília/DF passou de 33 auxiliares em 2015 para oito em 2017.

Cabe reforçar a discussão já realizada neste trabalho com base em Pinheiro (2017), no que se refere à coexistência das funções de professora e auxiliar nas creches. Como indica sua pesquisa, isto representa a tentativa de impor um atendimento dicotômico entre o cuidar e o educar, o que seria impossível:

Com a contratação de auxiliares e professoras, as crianças acabam tendo acesso a um serviço desatrelado dos objetivos previstos para a Educação Infantil, afinal os resultados desta pesquisa apontam não uma dicotomia entre cuidado e educação no trabalho das referidas profissionais, pois isso não se faz possível [...], mas uma docência calcada no paralelismo de ações que se desencontram quando deveriam estar centradas em um objetivo comum: o atendimento das necessidades e dos direitos das crianças, através de uma prática assentada no desenvolvimento integral desses sujeitos. (PINHEIRO, 2017, p. 260-261)

A situação se agrava com a exigência de formação para o exercício dessa função nas capitais que possuem este cargo. Neste quesito, não existe unidade entre os municípios: em alguns se exige o ensino fundamental completo (Rio de Janeiro/RJ), em outros, o ensino médio regular (Porto Alegre/RS, Vitória/ES, Brasília/DF, Goiânia/GO, Porto Velho/RO, Rio Branco/AC e São Luís/MA), ou ainda o ensino médio na modalidade Normal (Cuiabá/MT, Fortaleza/CE, Aracaju/SE e Recife/PE). Essa variedade de exigências de formação inicial para o exercício da

¹²⁶ Cargos destinados à extinção são cargos que não terão mais ingresso por concurso público; permanecerão até o último servidor detentor do cargo estar na ativa e, assim que isso acontecer, o cargo será extinto. No caso da rede municipal de São Paulo, o cargo de ADI foi transformado em professor de desenvolvimento infantil (PDI) pela Lei nº 13.574, de 12 de maio de 2003. A Lei nº 14.660/2007, no art. 84, estabeleceu o prazo até 31 de dezembro de 2011 para que as ADIs se adequassem às novas exigências; passando desse prazo, permaneceriam no cargo de ADI até seu desligamento por aposentadoria, exoneração ou demissão, falecimento ou invalidez permanente.

função de auxiliar nas creches é fruto de uma imprecisão da função a ser exercida, visto que, na maioria das redes que contam com essa profissional, esta tem uma função muito próxima da exercida pelas docentes. Pinheiro (2017, p. 261) destaca:

A admissão de profissionais, com ou sem formação prévia, quando não reconhecidos como professores, e que não estão inseridos no grupo do magistério, é de uma situação que corrobora com [sic] o enfraquecimento do *status* docente, da estruturação de um conceito consistente de docência com crianças pequenas, além de configurar-se como política de desprofissionalização desta atividade.

Pinheiro (2017, p. 261) conclui seu trabalho considerando que a existência de “auxiliares, pajens, cuidadoras, educadoras, babás, recreacionistas, assistentes etc.” que desenvolvem a mesma função das professoras só compromete a qualidade da educação ofertada, só se justificando essa duplicidade pela economia que significa para as redes a diferente remuneração recebida por essas profissionais.

Este trabalho não trará maiores informações sobre essas profissionais; no entanto, na análise do capítulo anterior acerca da relação professor/criança e adulto/criança e as jornadas de docentes com o tempo de permanência das crianças na escola (Tabelas 11 e 12), evidencia-se que, para algumas redes, o papel delas é fundamental na garantia do atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade, visto que são elas que se responsabilizam pelas crianças durante um período de permanência na creche. Entende-se como necessária a realização de pesquisas futuras sobre condição de trabalho e remuneração de tais profissionais.

Diante do exposto, destaca-se a seguir a formação mínima exigida e os critérios para o ingresso das professoras nas redes analisadas.

6.1.1 Formação inicial e forma de ingresso na carreira docente

A exigência de formação docente, tanto inicial como continuada, é um aspecto de consenso entre todas as propostas de reformas e reorganização educacional analisadas no quarto capítulo, independentemente da concepção política. Essa mesma necessidade de conhecimentos específicos para uma atividade laboral ser reconhecida como profissão apresenta-se como item indispensável entre os estudiosos da Sociologia do Trabalho.

A formação docente foi um ponto (re)colocado no debate público após a publicação da LDB/1996, que manteve a possibilidade da formação em nível médio

para atuação na EI e nos anos iniciais da EF no corpo da lei, além de introduzir a figura dos institutos superiores de Educação e do curso Normal superior para a formação desses docentes:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996b)

Essa redação, que já sofreu alterações, possibilitou a diferenciação entre esses docentes e os que atuam nos anos finais do EF e no EM. Estas duas proposições da LDB/1996 se desenhavam em um cenário de retração do Estado, vinculada à ideia de redução de custos, que colocaria o professor de EI e séries iniciais do EF em uma situação de inferioridade profissional, além de:

[...] poder produzir profissionais menos críticos e questionadores, alheios à dinâmica da pesquisa e do debate acadêmico, evitando, portanto, a formação daqueles que podem tornar-se, utilizando os termos de Perrenoud [...], *contestadores em potencial ou, pelo menos, interlocutores incômodos*. (SILVA, 2002, p. 78, grifo da autora)

A LDB/1996 estabeleceu ainda, nas Disposições Transitórias, que, passada a Década da Educação, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996b, art. 87, § 4º). Esse período de transição foi revogado 17 anos depois, em 2013, pela Lei nº 12.796.

Durante a Década da Educação, viu-se uma clara procura das professoras pela graduação em nível superior. No que se refere às professoras de creche, como vimos no quinto capítulo, o número de graduadas no curso de Pedagogia passou de 10,2% em 2001 para mais de 65% em 2017.

Esse processo também foi acompanhado por algumas redes das capitais, ao exigirem a formação em nível superior para o ingresso na profissão. Ambas as ações entendem que a natureza do trabalho docente requer profissionais mais bem qualificados, em termos de titulação, para o exercício da função. Essa formação foi tema de trabalhos acadêmicos, como o de Gatti e Barreto (2009).

Essa formação mínima exigida para o ingresso de professores na educação básica está prevista na legislação dos municípios. Refere-se à formação acadêmica que cada professor deve ter para ser habilitado a trabalhar na rede municipal em

questão. Essa legislação está em acordo com a nacional, podendo o ente federado optar por exigir a formação mínima ou outra superior que considere mais condizente com a sua realidade.

Alguns entes federados que organizaram seus estatutos e planos de carreira entre os anos de 1996 a 2013 tinham como perspectiva a necessidade de formação em nível superior para o ingresso na carreira. Desta forma, começaram a exigir essa formação e se organizaram para oferecê-la a seus servidores já concursados, como previa a lei.

Sendo assim, ao analisar as exigências de formação para o ingresso de professores para a carreira docente com atuação nas creches das capitais, percebe-se que, das 27 capitais, 16 exigiam o ensino médio na modalidade Normal para o ingresso; as outras 11¹²⁷ capitais exigiam o ensino superior – licenciatura plena. O Quadro 14 apresenta os dados para todas as capitais, com a informação do ano de publicação da lei que regulamentou a formação mínima exigida para o ingresso.

Quadro 14 – Formação mínima exigida para o ingresso das professoras que trabalham em creches nas capitais do país

Capital	Formação inicial exigida para o ingresso	Ano de instituição da norma
Aracaju/SE	EM, modalidade Normal	2001
Fortaleza/CE	Licenciatura plena	2007
João Pessoa/PB	EM, modalidade Normal	2010
Maceió/AL	EM, modalidade Normal	1998
Natal/RN	EM, modalidade Normal	2010
Recife/PE	EM, modalidade Normal	1999
Salvador/BA	EM, modalidade Normal	2014
São Luís/MA	EM, modalidade Normal	2008
Teresina/PI	Licenciatura plena	2009
Belém/PA	EM, modalidade Normal	1991
Boa Vista/RR	Licenciatura plena	2009
Macapá/AP	Licenciatura plena	2009

¹²⁷ O quadro traz o município de Campo Grande com a indicação de que o edital do concurso definirá a formação. No último concurso público realizado no município, em 2009, a exigência foi o ensino superior – licenciatura plena.

Capital	Formação inicial exigida para o ingresso	Ano de instituição da norma
Manaus/AM	Licenciatura plena	2007
Palmas/TO	EM, modalidade Normal	2006
Porto Velho/RO	EM, modalidade Normal	2009
Rio Branco/AC	Licenciatura plena	2012
Brasília/DF	Licenciatura plena	2013
Campo Grande/MS	Definido por edital (Licenciatura plena)	2006
Cuiabá/MT	Licenciatura plena	2010
Goiânia/GO	EM, modalidade Normal	2000
Curitiba/PR	EM, modalidade Normal	2014
Florianópolis/SC	Licenciatura plena	2008
Porto Alegre/RS	EM, modalidade Normal	1988
Belo Horizonte/MG	EM, modalidade Normal	2012
Rio de Janeiro/RJ	EM, modalidade Normal	2013
São Paulo/SP	EM, modalidade Normal	2007
Vitória/ES	Licenciatura plena	2006

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (2001); BELÉM (1991a); BELO HORIZONTE (2012); BOA VISTA (2009); CAMPO GRANDE (2006); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013c); FLORIANÓPOLIS (2008); FORTALEZA (2007); GOIÂNIA (2000b); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (2010); PALMAS (2006); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999); RIO BRANCO (2012); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2014); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2007); TERESINA (2009); VITÓRIA (2006).

Na Região Sudeste, três das quatro capitais exigem apenas o EM na modalidade Normal; situação oposta acontece na Região Centro-Oeste: de quatro capitais, apenas Goiânia/GO exige o EM modalidade Normal, e nas outras três capitais a exigência é a licenciatura plena. Na Região Nordeste, das nove capitais, sete exigem como formação mínima o EM modalidade Normal, e na Região Norte isso acontece em três capitais. Já na Região Sul, apenas Florianópolis/SC exige a licenciatura plena.

Em algumas capitais, como é o caso de Aracaju/SE, consta no plano de carreira a possibilidade de ingresso com o ensino médio modalidade Normal, porém a rede vem há algum tempo exigindo o nível superior na ocasião da realização dos

concursos públicos. Desta forma, na prática já se exige o nível superior para o ingresso¹²⁸, o que faria esse número de 11 capitais ser um pouco superior.

Esses dados devem ser analisados em conjunto com os dados de formação dos docentes coletados nos censos escolares. Em 2017, mais da metade das docentes (68,1%) que trabalhavam com crianças de 0 a 3 anos de idade havia feito ou estava fazendo o curso de Pedagogia.

Como já visto nos capítulos anteriores, a LDB/1996, que permite o ingresso de professores com o ensino médio na modalidade Normal, havia previsto na redação original das disposições transitórias (art. 67) que em dez anos – ou seja, a partir de dezembro de 2006 – todo o ingresso de professores se daria com a exigência de formação em nível superior¹²⁹. Sete anos depois do fim da Década da Educação, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, revogou o art. 87 e, com ele, a necessidade de ensino superior para o ingresso de professores. No ano seguinte à publicação dessa lei, o PNE 2014-2024 propôs, em sua Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Somadas as políticas de formação do MEC, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pode-se considerar que presenciamos um descompasso e (possível) descompromisso público com a formação de pessoal para atuar como professor em parte da educação básica, ao preconizar ações sem disponibilizar recursos financeiros para a sua realização.

Outra exigência prevista em lei é a necessidade de concurso público para o ingresso na carreira, prevista pelas constituições federais desde 1934. A CF/1988,

¹²⁸ No caso de Aracaju/SE, há registros de concursos de 2011 com a exigência de nível superior, como pode ser comprovado no *site* <<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-aracaju-se-152-vagas>>. Acesso em: 12 ago. 2018. Em contato com o sindicato dos profissionais, foi confirmada a informação, com a declaração de que está em extinção o ingresso com nível médio na modalidade Normal.

¹²⁹ “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996b, art. 87, § 4º)

ao garantir a valorização docente no art. 206, inciso V, destacou a necessidade de “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1988).

Importante destacar que o ingresso por meio de concurso público está intimamente ligado aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1988, art. 37). Como destacam Jacomini e Penna (2016), a existência de concurso público propicia, além dos já explicitados princípios constitucionais, a estabilidade no emprego público, tão importante para a construção de profissionais qualificados em suas funções, e impede o clientelismo, tão praticado no país em épocas passadas.

Sendo assim, a análise dos estatutos do magistério e planos de carreira das capitais possibilitou constatar a exigência destes em todas as capitais, conforme prevê a CF/1988; porém, foram encontradas professoras contratadas em caráter provisório em quase todas as redes, como apontado na Tabela 10 do quinto capítulo, o que significa a existência de profissionais que não realizaram concurso público para o ingresso, mesmo que provisório, e que permanecerão nessas redes por tempo determinado sem direito à maioria das vantagens garantidas às servidoras pelos planos e estatutos.

Recordando os dados apresentados no capítulo anterior a respeito das porcentagens de professoras contratadas nas redes de creches das capitais, vê-se que em três delas, mais da metade das professoras eram contratadas (João Pessoa/PB, 91,8%; Campo Grande/MS, 59,5%; Boa Vista/RR, 66,2%). Esse é um dado preocupante que pode indicar uma forma de não cumprimento do plano de carreira e consequente não valorização profissional, como apontam estudos de Santos (2016) quanto à rede estadual paulista e seus inúmeros professores contratados. Segundo a autora, pode-se estar:

[...] diante de uma estratégia da Administração Pública por meio da qual se viabiliza a diminuição de gastos com o magistério paulista, tendo em vista que os docentes não efetivos [...] que não ingressaram na rede de ensino por meio de concurso público, não estão inseridos no plano de carreira que regula a vida funcional e a valorização do magistério público estadual. O Estado, ao permitir uma ampla quantidade de docentes vinculados à sua rede de ensino básica, por meio de contratos que não refletem, em qualquer hipótese, a garantia de valorização profissional, estabeleceu uma política de pessoal ancorada na precarização da categoria – conforme Castel a define – como via útil para a diminuição de gastos com educação. (SANTOS, 2016, p. 112-113)

A contratação de auxiliares para exercer a função de docentes e o crescente número de convênios para atender à demanda permitem perceber como as redes vêm-se valendo de estratégias para o não cumprimento dos direitos previstos nas carreiras das professoras de bebês e crianças pequenas. Portanto, essas contratações temporárias merecem estudos mais aprofundados.

6.1.2 Condições de trabalho

Para as discussões aqui tratadas, definiram-se como “condições de trabalho” as determinações expressas nos planos de carreira e estatutos do magistério que organizam o trabalho das professoras nas creches municipais, como a composição da jornada de trabalho, a amplitude da carreira e sua dispersão, os critérios para que as professoras se movimentem na carreira e as possibilidades de licenças para a formação.

Também se entendem por condições de trabalho aspectos relacionados à quantidade de bebês e crianças por turma, por professora, infraestrutura das escolas, como a existência de parques e salas de professores, assim como água filtrada, esgoto, banheiro infantil e de adultos, entre outros aspectos, muitos deles tratados no quinto capítulo quando se discutiram dados de contexto.

6.1.2.1 Jornada de trabalho

Jornada de trabalho refere-se ao tempo que o professor deve destinar à realização de seu trabalho. Na legislação aqui considerada, é determinada por horas semanais ou mensais. Discussões a respeito da jornada de trabalho dos docentes vêm sendo realizadas no país há algum tempo. Entre a categoria docente existe o entendimento, expresso pela CNTE¹³⁰, segundo o qual a jornada de trabalho deve ser “compatível com os afazeres escolares” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2017). O rol de afazeres devido a um professor vai muito além do trabalho com bebês, crianças, jovens ou adultos em sala de aula, pois passa por planejamento, ação, avaliação do trabalho, construção de

¹³⁰ A CNTE defende uma jornada de trabalho composta de 50% para atividades de interação com os alunos e 50% para atividades de apoio à docência.

relatórios, atendimento às famílias, formação continuada coletiva, participação em colegiados, construção do projeto político-pedagógico da unidade, entre outras atividades. Existem reivindicações a respeito de jornada única, entendida como a jornada de no máximo de 40 horas, ou ainda a jornada de dedicação exclusiva, com o vínculo a uma única unidade escolar.

Nesse sentido, a Resolução CNE nº 2, de 28 de maio de 2009, indica aos entes federados que instituem planos de carreira aos profissionais do Magistério com, entre outras coisas, “jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais [...] incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009c).

Maria Dilnéia Fernandes e Asheley Delmondes (2013) discutem as jornadas de 20 horas semanais em Campo Grande/MS, reivindicação do sindicato dos docentes, como uma ação que “contraria a agenda nacional, tanto do movimento docente quanto do processo que já está normatizado e regulamentado nacionalmente” (FERNANDES; DELMONDES, 2013, p. 3). Destacam que as jornadas “menores”, atreladas a baixas remunerações, induzem o acúmulo de cargos/funções, o que na prática aumenta a jornada de trabalho do docente.

As autoras pontuam a tendência da jornada única, já expressa no PNE 2001-2010, parte IV - Magistério da educação básica, 10 - Formação dos professores e valorização do magistério, no item 10.2 – Diretrizes. O PNE 2001-2010 destacava a necessidade de alguns requisitos para a valorização do magistério, entre eles, “jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2001).

A Lei do PSPN (BRASIL, 2008) determinou, além do limite de 40 horas semanais para a contraprestação remuneratória, que essa jornada deveria ser dívida em horas de interação com os estudantes e horas de atividades extraclasse. A legislação determinou, ainda, que essas horas devessem ser cumpridas na unidade escolar, em órgãos centrais ou em locais de livre escolha dos docentes.

As jornadas de trabalho semanais ou mensais das docentes estão organizadas em 40 horas semanais em 18 capitais (Curitiba/PR, Florianópolis/SC, Rio de Janeiro/RJ, Vitória/ES, Campo Grande/MS, Cuiabá/MT, Brasília/DF, Goiânia/GO, Belém/PA, Macapá/AP, Manaus/AM, Palmas/TO, Porto Velho/RO, Aracaju/SE, Fortaleza/CE, Maceió/AL, Salvador/BA e Teresina/PI), podendo coexistir com outras jornadas menores.

O Quadro 15 traz as informações sobre as jornadas de trabalho existentes nas redes das capitais, com as porcentagens destinadas a hora-atividade em cada jornada. A coexistência de jornadas pode ser observada no quadro.

Quadro 15 – Jornada de trabalho e hora-atividade das professoras de creches vinculadas às redes públicas – 2016 – capitais

Capital	Jornada (horas semanais)	Hora-atividade (% por jornada)
Aracaju/SE	32 ⁽¹⁾ ; 40	38 (jornada 32h); 25 (jornada 40h)
Fortaleza/CE	100; 120; 240 (mensais)	17 (jornada 240h)
João Pessoa/PB	30	33
Maceió/AL	20; 25; 40	25 (jornada 20h e 40h); 20 (jornada 25h)
Natal/RN	30	20
Recife/PE	145 (mensais)	15
Salvador/BA	20; 40	33
São Luís/MA	24	20
Teresina/PI	20; 40	20
Belém/PA	155; 215 (mensais)	35 (jornada 155h); 30 (jornada 215h)
Boa Vista/RR	25	36
Macapá/AP	40	40
Manaus/AM	20; 40	20
Palmas/TO	20; 40	20
Porto Velho/RO	20; 25; 30; 40	0 (jornada 20h); 20 (jornada 25h); 33 (jornada 30h); 44 (jornada 40h)
Rio Branco/AC	25	0
Brasília/DF	20; 40	33 (jornada 20h); 37,5 (jornada 40h)
Campo Grande/MS	20; 40	30
Cuiabá/MT	20; 40	20
Goiânia/GO	20; 30; 40; 60	30
Curitiba/PR	40	20
Florianópolis/SC	20; 40	33
Porto Alegre/RS	20	5
Belo Horizonte/MG	22,5	Não consta na legislação consultada
Rio de Janeiro/RJ	22,5; 40	Não consta na legislação consultada

Capital	Jornada (horas semanais)	Hora-atividade (% por jornada)
São Paulo/SP	30	17
Vitória/ES	25; 40	33

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); BOA VISTA (2009, 2015); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010); PALMAS (2008); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (1982, 2006, 2009a).

⁽¹⁾ Segundo informações obtidas por *e-mail* com professores da rede municipal de Aracaju/SE, não existe mais a jornada de 32 horas de trabalho semanais; porém, como ela ainda consta dos documentos legais encontrados da rede, foi mantida no quadro.

A jornada de 20 horas, questionada por Fernandes e Delmondes (2013) sobre se é uma conquista ou um retrocesso histórico, existe em mais de dez capitais, sendo em Porto Alegre/RS a única jornada de trabalho das docentes¹³¹.

No que se refere à composição dessa jornada de trabalho, a Lei do PSPN estipula: “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, art. 2º “§ 4º).

Neste aspecto, a própria LDB/1996 já destacava a necessidade de “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, art. 67, V), sem definição de quantidade de horas reservada para tais atividades. O PNE 2001-2010 também pontuou a necessidade de tempo “para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula” (BRASIL, 2001, diretriz 10.2).

O que se pode observar nas capitais em relação às docentes da EI - creche e à composição da jornada entre docência e hora-atividade é que a determinação da Lei do PSPN era cumprida em apenas oito delas¹³²: Florianópolis/SC, Brasília/DF,

¹³¹ Em Porto Alegre, os docentes estendem suas jornadas de trabalho com regime de trabalho complementar ou suplementar. Ver características desses regimes em: PORTO ALEGRE (1988).

¹³² Em Maceió/AL, segundo minuta de documento enviado por *e-mail* (sem identificação de publicação, disponibilizada no Anexo A), a Secretaria de Educação Municipal readequou os horários de hora-atividade para o cumprimento da Lei do PSPN, ficando as jornadas semanais assim organizadas: 20 horas, com sete horas-atividade (35%), 25 horas, com oito horas-atividade (32%), e 40 horas, com 13 horas-atividade (32,5%). Todavia, como não se conseguiu confirmar a informação, nem com a publicação da minuta, nem com a resposta do *e-mail* confirmando se essa minuta havia

Belém/PA¹³³, Boa Vista/RR, Macapá/AP, Porto Velho/RO¹³⁴, João Pessoa/PB e Salvador/BA, sendo Macapá/AP a capital com o maior tempo da jornada destinado à hora-atividade (40%).

Em Rio Branco/AC, as horas-atividade estão zeradas porque, para as professoras que trabalham nas creches, toda a jornada de trabalho era destinada à docência, não havendo nenhuma destinação a atividades de planejamento e avaliação; isso também ocorre em Porto Velho/RO para a jornada de 20h semanais. Em Belo Horizonte/MG e Rio de Janeiro/RJ não foi encontrada, na legislação consultada, a composição da jornada de trabalho das docentes.

O não cumprimento do tempo destinado a horas-atividade, previsto na Lei do PSPN, é recorrente em muitas redes públicas no país. Trabalhos como o de Jacomini, Gil e Castro (2018) mostram que, em 2016:

[...] somente sete capitais cumprem o limite máximo de 2/3 do tempo em interação com estudantes para todas as jornadas (Manaus, Macapá, Salvador, Boa Vista, Florianópolis, Teresina e Rio de Janeiro) e cinco cumprem parcialmente, ou seja, não aplicam a proporção máxima de 2/3 para todas as jornadas (São Paulo, João Pessoa, Porto Velho, Porto Alegre e Aracaju). (JACOMINI; GIL; CASTRO, 2018, p. 448)

Os dados apontados por Jacomini, Gil e Castro (2018) referem-se a todos os profissionais das redes das capitais. Comparando-se com os dados obtidos nesta pesquisa a partir da legislação referente às professoras que trabalham em creches nessas redes, percebe-se que, das sete redes que, segundo os autores, cumprem a jornada de 1/3 em hora-atividade, apenas quatro o fazem para as professoras de creche (Macapá/AP, Florianópolis/SC, Boa Vista/RR e Salvador/BA). As outras três capitais ou não indicam nada sobre a composição da jornada (Rio de Janeiro/RJ) ou possuem porcentagens diferentes das encontradas pelos autores: 20% de hora-atividade em seus respectivos planos para Teresina/PI¹³⁵ (art. 44 da Lei nº 2972/01)

se efetivado, o município não foi computado na análise do cumprimento de 1/3 da jornada para hora-atividade; em contrapartida, foi desconsiderada a jornada de 32 horas existente no plano de carreira do município de Aracaju/SE, que cumpria a destinação de pelo menos 1/3 para hora-atividade, após a confirmação via *e-mail* da não inexistência dessa jornada na rede municipal em questão.

¹³³ Belém só atendia à Lei do PSPN na jornada de 155 horas mensais.

¹³⁴ Porto Velho só cumpria a Lei do PSPN nas jornadas de 30h e 40h semanais.

¹³⁵ Para Teresina/PI existe a Portaria nº 481, de 30 de agosto de 2013, que estabelece valores diferentes para as horas-atividade dos docentes; porém, como não foi encontrada nenhuma lei que altera a Lei nº 2.977/01 sobre a jornada, optou-se por não incluir essa jornada neste trabalho.

e Manaus/AM (art. 6º §1º da Lei nº 1126/07). Ainda, das cinco capitais que os autores indicam cumprir parcialmente a Lei do PSPN no que se refere a jornada, três não a cumprem para as professoras de creche (São Paulo/SP, 17%, Porto Alegre/RS, 5% e Aracaju/SE, 25% da jornada para horas-atividade); em Porto Velho/RO não é possível saber ao certo qual a jornada das professoras de creches e em João Pessoa/PB a proporcionalidade de 1/3 é cumprida.

Destaca-se a importância dessas horas-atividade para a qualidade do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas e a necessidade de mudanças nas leis para que se cumpra o mínimo estabelecido nacionalmente. Concorde-se com Jacomini, Gil e Castro (2018):

A ação docente exige capacidade de planejar a intervenção pedagógica para determinado grupo de alunos, adequar sua atuação às necessidades e conhecimentos daqueles indivíduos, de construir relações naquele coletivo; de se dedicar à leitura, interpretação e correção das tarefas daqueles estudantes em específico, alterar rotas com base em seus achados, estudar, buscar informações e alternativas. É preciso tempo para o necessário contato com os pais, tendo em vista o melhor atendimento das necessidades e especificidades dos alunos. A educação dos estudantes de determinada escola também é um trabalho que demanda ação coletiva, que deve ser realizada pela atuação do conjunto dos professores e isso exige que eles tenham tempo para refletir e planejar suas ações na perspectiva do coletivo escolar. Enfim, o trabalho do professor não é, de modo algum, mecânico, ele exige dedicação e isso requer tempo em sua jornada profissional, além das horas destinadas às atividades em sala de aula. (JACOMINI; GIL; CASTRO, 2018, p. 444)

Sendo assim, a jornada de trabalho docente deve ser condizente com sua atuação; é essencial buscar uma jornada única com composição que permita realizar o trabalho docente com qualidade, o que significa estar com os educandos, atender às famílias, estudar, compartilhar experiências, refletir e construir conhecimento técnico sobre o seu fazer pedagógico.

6.1.2.2 Amplitude da carreira

Um fator importante, e atualmente tratado em pesquisas sobre a carreira docente e sua efetividade em atrair e concentrar bons profissionais, vincula-se à

amplitude dessa carreira. Segundo Dutra Júnior (2000), a “amplitude da carreira” refere-se ao tempo que o docente levaria para chegar ao final da carreira. Esse tempo é definido nas leis a partir da estrutura existente em cada carreira e o tempo de interstício que o docente tem de permanecer em cada posição¹³⁶.

As discussões permitem perceber a real possibilidade de se atingir o final da carreira dentro do tempo necessário para a aposentadoria ou de se atingir o final da carreira em poucos anos e permanecer sem possibilidade de movimentação por um longo período até a aposentadoria. A análise dos planos de carreira, estatutos e leis complementares das capitais do país possibilita dimensionar essa amplitude e iniciar uma avaliação sobre seus efeitos nas carreiras estudadas.

Quadro 16 – Amplitude da carreira das professoras de creche – em anos

Capital	Tempo mínimo (anos)
Aracaju/SE	24
Fortaleza/CE	35
João Pessoa/PB	21
Maceió/AL	10
Natal/RN	28
Recife/PE	25
Salvador/BA	31
São Luís/MA	24
Teresina/PI	25
Belém/PA	16
Boa Vista/RR	27
Macapá/AP	31
Manaus/AM	48
Palmas/TO	23
Porto Velho/RO	34
Rio Branco/AC	24
Brasília/DF	21

¹³⁶ Será utilizada a palavra “posição”, visto que em cada carreira existe uma nomenclatura diferente para determinar o lugar posicional em que o servidor está na carreira, podendo ser vertical ou horizontal. Essa variedade de nomenclaturas será expressa no decorrer deste relatório.

Capital	Tempo mínimo (anos)
Campo Grande/MS	35
Cuiabá/MT	30
Goiânia/GO	38
Curitiba/PR ⁽¹⁾	24
Florianópolis/SC	19
Porto Alegre/RS	30
Belo Horizonte/MG ⁽²⁾	43
Rio de Janeiro/RJ	25
São Paulo/SP	24
Vitória/ES	51

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); BOA VISTA (2009, 2015); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010); PALMAS (2008); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (1982, 2006, 2009a).

⁽¹⁾ Segundo informações obtidas por e-mail com professores da rede municipal de Curitiba/PR, a implementação do plano de carreira está congelada devido ao orçamento.

⁽²⁾ Na carreira de Belo Horizonte/MG, caso o docente conclua curso de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado – avançará dois níveis para cada conclusão de curso. Desta forma, o tempo necessário para se alcançar o final da carreira diminuiria na proporção de três anos para cada nível avançado, ou seja, diminuiria em seis anos a cada um dos cursos realizados.

Tomando como tempo de trabalho necessário para se chegar à aposentadoria o tempo definido para docentes da educação básica (entre 25¹³⁷ e 30 anos de efetivo exercício docente), pode-se afirmar que 14 capitais possuem amplitude da carreira igual ou menor a essa quantidade de anos. Imagina-se que esse seria um parâmetro eficiente para a construção de um plano de carreira docente que se propusesse a possibilitar aos integrantes da carreira chegar ao seu final dentro do prazo máximo para sua aposentadoria. Entretanto, em outras 13 capitais a amplitude é superior a

¹³⁷ De acordo com o site da Previdência Social: “A aposentadoria por tempo de contribuição do professor é um benefício devido ao profissional que comprovar 30 anos de contribuição, se homem, ou 25 anos de contribuição, se mulher, exercidos exclusivamente em funções de Magistério em estabelecimentos de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio)”. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/todos-os-servicos/aposentadoria-por-tempo-de-contribuicao-do-professor/>>. Acesso em: 17 fev. 2017. Foi utilizado para essa análise o tempo de trabalho das mulheres para a aposentadoria visto que, como informado anteriormente, a maioria dos docentes que trabalham na EI - creche são do sexo feminino.

25 anos de efetivo exercício. Nessas capitais, para chegar ao final da carreira a docente necessitaria trabalhar mais do que o necessário para a sua aposentadoria.

A capital na qual a amplitude na carreira possui maior tempo é Vitória/ES, onde, para se atingir o final da carreira, a docente tem de trabalhar por 51 anos¹³⁸, tempo muito superior ao necessário para a aposentadoria, mais que o dobro previsto na aposentadoria especial do magistério, que é de 25 anos. Também em Manaus/AM esse tempo mínimo para se chegar ao final da carreira é muito acima da média das capitais (28 anos).

No outro extremo temos a rede municipal de Maceió/AL, onde a docente conseguiria chegar ao final da carreira com dez anos de efetivo exercício, permanecendo nessa posição por mais de 15 anos até poder solicitar a aposentadoria.

6.1.2.3 Dispersão salarial dos docentes

Um aspecto diretamente relacionado com a amplitude na carreira é a dispersão salarial, visto que esse será o valor acrescido da remuneração¹³⁹ do docente ao se movimentar e alcançar posições finais da carreira. Dispersão é a diferença entre o menor e o maior valor de vencimentos que o servidor pode vir a receber; esses valores correspondem a início e final das carreiras de determinada categoria profissional. Para efeitos desta pesquisa, serão utilizados como vencimento inicial e final os dados apresentados nas tabelas de vencimentos, não sendo possível discutir a dispersão salarial da carreira¹⁴⁰, mas apenas a dispersão

¹³⁸ Esse número foi encontrado após análise da Lei nº 6.754/06 no que se refere aos interstícios para a mudança de referência: antiguidade quatro anos e merecimento três anos. Como se considerou esse número excessivo, fizeram-se algumas tentativas de contato com a Secretaria Municipal de Educação para confirmar o dado, porém sem sucesso.

¹³⁹ Segundo Camargo (2010): “O conceito de ‘remuneração’, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou de bens pagos pelo serviço prestado (por exemplo, cestas básicas), incluindo valores pagos por terceiros. A ‘remuneração’ é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles, o ‘salário’ ou ‘vencimento’, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula. O ‘salário’ ou ‘vencimento’ são, assim, uma parte da ‘remuneração’. No caso do magistério público, a ‘remuneração’ é composta pelos ‘vencimentos’ do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc.”

¹⁴⁰ Para realizar essa discussão seria necessário precisar, além do salário-base, as gratificações fixas recebidas pelos docentes no decorrer da carreira.

remuneratória dos salários-base. Desta forma, a dispersão salarial das docentes pode ser maior do que a apresentada no Quadro 17, a seguir.

Quadro 17 – Dispersão salarial das docentes nas creches das redes das capitais do país e do DF⁽¹⁾

Mês/ano⁽²⁾	Capital	Dispersão	Tempo mínimo	Formação final
2016	Aracaju/SE ⁽⁵⁾	1,99	24 anos	Mestre
		3,45		Mestre
2015	Fortaleza/CE	3,23	35 anos	Doutor
mar/10	João Pessoa/PB	3,53	21 anos	Doutor
jan/16	Maceió/AL	3,01	10 anos	Doutor
jan/15	Natal/RN	2,85	28 anos	Especialista
jan/10	Recife/PE	2,42	25 anos	Doutor
dez/14	Salvador/BA	3,76	31 anos	Doutor
nov/16	São Luís/MA	2,63	24 anos	Superior
dez/09	Teresina/TO	2,16	25 anos	Superior
Retirada do site em fev/2017	Belém/PA	1,80	16 anos	Superior
dez/08	Boa Vista/RR	2,45	27 anos	Doutor
2009	Macapá/AP	2,06	31 anos	Doutor
jun/16	Manaus/AM	6,21	48 anos	Superior
jun/14	Palmas/TO	3,34	23 anos	Mestre
abr/12	Porto Velho/RO ⁽⁴⁾	1,40	34 anos	Superior
		1,42		Superior
		1,44		Superior
		1,46		Superior
abr/12	Rio Branco/AC	1,95	24 anos	Especialista
set/15	Brasília/DF	1,76	21 anos	Doutor
maio/16	Campo Grande/MS	3,59	35 anos	Doutor
mar/14	Cuiabá/MT	2,09	30 anos	Doutor
jan/16	Goiânia/GO	2,18	38 anos	Superior
dez/14	Curitiba/PR	3,60	24 anos	Mestre

Mês/ano⁽²⁾	Capital	Dispersão	Tempo mínimo	Formação final
out/16	Florianópolis/SC	2,64	19 anos	Doutor
maio/09	Porto Alegre/RS	2,92	30 anos	Especialista
nov/12	Belo Horizonte/MG	1,98	43 anos	EM, modalidade Normal
out/13	Rio de Janeiro/RJ ⁽³⁾	1,78	Mais de 25 anos	Mestre
		1,92		Pós-doutor
nov/15	São Paulo/SP	2,27	24 anos	EM, modalidade Normal/superior
set/14	Vitória/ES	3,05	51 anos	Doutor

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); BOA VISTA (2009, 2015); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010); PALMAS (2008); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (1982, 2006, 2009a).

⁽¹⁾ As jornadas serão explicitadas quando as dispersões forem diferentes de acordo com essa variável.

⁽²⁾ Não foi possível homogeneizar os meses e anos de coleta dos valores de salários dos diferentes municípios, por isso utilizou-se a informação mais recente de cada capital.

⁽³⁾ Rio de Janeiro/RJ: jornadas diferentes 22h30 e 40h; formação final: mestre e pós-doutor.

⁽⁴⁾ Porto Velho: jornadas deferentes 20h, 25h, 30h e 40h.

⁽⁵⁾ Aracaju: salário-base e salário com gratificações fixas, disponível na tabela de vencimentos publicada em lei.

O quadro revela que as dispersões salariais estão entre 1,40 (Porto Velho/RO na jornada de 20h) e 6,21 (Manaus/AM), uma diferença considerável. Manaus/AM está distante dos outros municípios com maiores dispersões, sendo que o segundo município com a maior dispersão é Salvador/BA, com 3,76.

Importante analisar essas dispersões em relação ao tempo necessário para se chegar ao final da carreira e à formação exigida para tal. Nas capitais que possibilitam ao docente chegar ao final da carreira com 25 anos de trabalho, as dispersões salariais variam entre 1,76 (Brasília/DF, 21 anos, doutor) e 3,60 (Curitiba/PR, 24 anos, mestre).

Só em Belo Horizonte/MG e São Paulo/SP é possível chegar ao final da carreira apenas com o EM modalidade Normal¹⁴¹. Nessas duas capitais, as dispersões salariais são de 1,98 e 2,27, respectivamente; porém, vale lembrar que para se alcançar o final da carreira em Belo Horizonte/MG com o EM modalidade Normal são necessários 43 anos de efetivo trabalho docente.

Em Maceió/AL, onde o tempo de efetivo exercício para se chegar ao final da carreira é de apenas dez anos, a dispersão é de 3,01 e é necessário possuir o título de doutor. Em Vitória/ES, capital com o maior tempo necessário para se atingir a última posição na carreira, a dispersão é de 3,05 e também há a necessidade do título de doutor.

A obrigatoriedade de ter a titulação de doutor para alcançar o final da carreira pode significar uma impossibilidade para as docentes conseguirem tal posição, visto que seus dados de formação, conforme exposto no capítulo anterior, indicam que o número de professoras de crianças de 0 a 3 anos de idade doutoras e mestras não chega a 1,5% das redes das capitais; se essa é uma condição, dificilmente conseguirão se aposentar no final da carreira¹⁴².

A Tabela 17 apresenta as capitais nas quais o critério para se alcançar o final da carreira é a titulação de doutor ou pós-doutor.

Tabela 17 – Quantidade e percentual de doutoras e mestres nas creches das redes das capitais – 2017

Região	Capital	Formação final	Doutor		Mestre	
			Nº	%	Nº	%
Nordeste	Fortaleza/CE	Doutor	4	0,2	3	0,2
	João Pessoa/PB	Doutor	1	0,3	6	1,7
	Maceió/AL	Doutor	1	0,5	2	0,9
	Recife/PE	Doutor	2	0,6	8	2,5
	Salvador/BA	Doutor	1	0,1	4	0,5
Norte	Boa Vista/RR	Doutor	0	0,0	1	1,5
	Macapá/AP	Doutor	0	0,0	0	0,0

¹⁴¹ Em São Paulo/SP, se a docente concluir o curso superior tem a possibilidade de avançar duas referências, o que é entendido pelo estatuto como mudança de categoria (da 1 para a 3). Analisou-se aqui como final da carreira com EM modalidade Normal, início e final da carreira para EM – 11A a 20E, sendo para docentes com nível superior de 14A a 23E. Com esse entendimento, é possível chegar ao final da carreira com o EM modalidade Normal.

¹⁴² Importante destacar que a análise dos planos e estatutos não permite afirmar se esses direitos estão assegurados às docentes, sendo necessárias pesquisas específicas para tal verificação.

Região	Capital	Formação final	Doutor		Mestre	
			Nº	%	Nº	%
Centro-Oeste	Brasília/DF	Doutor	0	0,0	0	0,0
	Campo Grande/MS	Doutor	0	0,0	9	0,6
	Cuiabá/MT	Doutor	2	0,4	2	0,4
Sul	Florianópolis/SC	Doutor	13	0,9	79	5,6
Sudeste	Rio de Janeiro/RJ	Pós-doutor	4	0,2	19	0,8
	Vitória/ES	Doutor	1	0,1	105	5,8

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); BOA VISTA (2009, 2015); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010); PALMAS (2008); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (1982, 2006, 2009a).

A tabela mostra que quatro capitais analisadas não possuíam em 2017 nenhum docente com o título de doutor e em duas delas (Brasília/DF e Macapá/AP) não havia também o de mestre, o que significa que nenhuma docente da rede estava em final de carreira ou ao menos habilitada para tal.

Nas capitais que possuíam docentes com essas titulações, estas não passavam de 0,9% da rede para doutor (Florianópolis/SC) e 5,8% para mestre (Vitória/ES), percentuais baixos para redes que têm a titulação como critério para se percorrer toda a carreira. Na cidade do Rio de Janeiro/RJ essa situação ainda se agrava, visto que a exigência para se chegar ao final da carreira era o pós-doutorado, quando em 2017 havia menos de 1% da rede com título de mestre (19 docentes).

Outro fator importante são os coeficientes de uma posição a outra imediatamente superior nas tabelas de vencimentos das redes municipais. Percebe-se que cada rede se utiliza de critérios próprios para determinar quantidade, nomenclaturas e coeficientes entre as posições.

O Quadro 18, a seguir, traz os dados referentes às posições nas tabelas de progressão e promoção nas carreiras, tanto de forma de movimentação vertical quanto de horizontal, o número de possibilidades de evolução e os coeficientes em cada posição para as capitais.

Quadro 18 – Denominações e coeficientes – movimentação nas carreiras docentes em creches – 2018

Capital	Vertical	Denominação	Coeficiente (%)	Horizontal	Denominação	Coeficiente (%)
Aracaju/SE	EM - Normal a mestrado ou doutorado	Nível	de médio para curta = 2 de curta para superior = 18 de superior para especialização = 19 de especialização para mestrado ou doutorado = 10	A a I	Classe	de A para B = 8 de B para C = 8 de C para D = 8 de D para E = 7 de E para F = 7 de F para G = 35 de G para H = 6 de H para I = 6
Fortaleza/CE	1 a 32	Referência	2	médio a doutorado	Estágio de carreira	médio para graduação = 24,7 graduação para especialização = 24,8 especialização para mestrado = 20,5 mestrado para doutorado = 16,3
João Pessoa/PB	A a E	Classe	A para B = 33 demais passagens de classe = 29	I ao II	Referência	3
Maceió/AL	I a V	Classe	I para o II = 33 II para o III = 13 III para o IV = 12 IV para o V = 13	1 ao 6	Nível	6
Natal/RN	A a C	Padrão	1,2	I ao XV	Nível	1,05
Recife/PE	A ao E	Classe	de A para B = 45 a 41 de B para as demais = 5 a 0,5	GM 1 a GM 15	Nível	variável (2 a 6)
Salvador/BA	1 a 3 (suplementar) e 1 a 4 (quadro do pessoal)	Nível	no mínimo 15 de 1 para 2 e 2 para 3 = 26 de 3 para 4 = 25 de 1 para 2 e 2 para 3 = 5 (suplementar)	A a P	Referência	2,5

Capital	Vertical	Denominação	Coeficiente (%)	Horizontal	Denominação	Coeficiente (%)
São Luís/MA	PNM e PNS	Padrão	65% de PNM para PNS exceto referência B = 68%	A a I	Referência	6
Teresina/PI	V a I	Nível	classe A e B = 5 cada nível classe C = 10 cada nível	C a A	Classe	classe A nível I para classe B nível V = 10 classe B nível I para classe C nível III = 10
Belém/PA	1 a 13	Referência	de uma para a outra = 5	I e III	Subgrupo	–
Boa Vista/RR	I a IV	Classe	de I para II = 18,3 de II para III = 6,3 de III para IV = 10 de IV para V = 5,6	1 a 15	Nível	5
Macapá/AP	1 a 30	Nível	2	C a F	Classe	5
Manaus/AM	1 a 9	Padrão	23 exceto de 1A para 2A = 22,2	A a G	Referência	3 exceto de A1 para B1 = 2,4
Palmas/TO	I a IV	Nível	de I para II = 75,3 de II para III = 40,6 de III para IV = 14,9	A a L	Classe	A = 7 B = 14 C = 21 D = 28 E = 32 F = 35 G = 38 H = 41 I = 44 J = 47 L = 50
Porto Velho/RO	I e II	Nível	20h = 24 25h = 25 30h = 26 40h = 27 a 28	1 a 18	Referência	de 0,8 a 0,7
Rio Branco/AC	I a VI	Nível	4	A a I	Grau	6,051
Brasília/DF	1 ao 25	Padrão	1,80%	I a VI	Etapa	de I para II = 13,9 de II para III = 11,1 de III para IV = 5 de IV para V = 4,8 de V para VI = 4,5

Capital	Vertical	Denominação	Coeficiente (%)	Horizontal	Denominação	Coeficiente (%)
Campo Grande/MT	PH-1 a PH-5	Nível	de 1 para 2 = 30 de 2 para 3 = 10 de 3 para 4 = 9,09 de 4 para 5 = 8,33	A a H	Classe	10 exceto de A para B = 4 (art. 45)
Cuiabá/MS	PL a PD	Nível	de PL para PE = 10 de PE para PM = 9,1 de PM para PD = 14,3	A a G	Classe	de A para B = 10 de B para C = 9,1 de C para D = 8,3 de D para E = 7,7 de E para F = 7,1 de F para G = 6,7
Goiânia/GO	I e II	Classe	de PI A para PII A = 24,3	A a T	Padrão	PI = 1,3 PII = 3
Curitiba/PR	I a XXV	Referência; classe	de I para III = 0 de III para IV = 15 de IV para XIII = 2 de XIII para o XIV = 20 de XIV para XXV = 2	Médio a <i>stricto sensu</i>	Nível	Médio para superior = 25 Superior para <i>lato sensu</i> = 15 <i>Lato sensu</i> para <i>stricto sensu</i> = 20
Florianópolis/SC	1 a 10	Referência	de 2,5 a 2,7	A a I	Classe	de 3,5 a 3,7
Porto Alegre/RS	A a B	Referência	10	M1 a M5	Padrão	de M1 para M2 = 15 de M2 para M3 = 17 de M3 para M4 = 15 de M4 para M5 = 17
Belo Horizonte/MG	1 a 15	Nível	5	—	—	—

Capital	Vertical	Denominação	Coeficiente (%)	Horizontal	Denominação	Coeficiente (%)
Rio de Janeiro/RJ	1 a 7	Nível	4	A a D	Classe	12
	1 a 7	Nível	4	A a D, A1, A2, A3	Classe	de A para B = 12 de B para C = 12 de C para A1 = 3 de A1 para D = 9 de D para A2 = 3 de A2 para A3 = 5
São Paulo/SP	11 a 20	Referência	6,5	A a E	Grau	6,5
	14 a 23	Referência	6,5	A a E	Grau	6,5
Vitória/ES	I a VII	Classe	de I para II = 13,6 de II para III = 21,8 de III para IV = 23,5 de IV para V = 10 de V para VI = 10 de VI para VII = 10	1 a 18	Referência	5

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); BOA VISTA (2009, 2015); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010); PALMAS (2008); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (1982, 2006, 2009a).

Os coeficientes possibilitam saber se a carreira é uniforme, se existe um padrão de percentual de aumento entre as posições ou uma diferenciação relevante entre as posições em determinados pontos da carreira. A esse respeito, percebe-se que 15 capitais – Florianópolis/SC, Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Goiânia/GO, Belém/PA, Macapá/AP, Manaus/AM, Porto Velho/RO, Rio Branco/AC, Natal/RN, Salvador/BA, São Luís/MA e Teresina/PI – possuem os coeficientes entre as posições, tanto vertical como horizontalmente, idênticos ou muito próximos, o que indica carreiras mais homogêneas, sem aumentos percentuais maiores em determinado ponto. Nessas capitais, os auxílios ou gratificações fixas terão maior importância nas remunerações com o passar dos anos de efetivo exercício, visto que serão eles os responsáveis por aumentos percentuais diferentes do habitual.

Nas outras 12 capitais existem diferenciações entre as posições da carreira; com algumas exceções, os maiores coeficientes estão em seu início. Essa tendência pode estar relacionada com a existência de gratificações que o professor recebe a partir de determinado tempo na rede¹⁴³ e que amenizam os coeficientes mais baixos no decorrer da carreira. Os coeficientes maiores no início da carreira também podem configurar-se como um incentivo para que os docentes que estão há menos tempo na carreira permaneçam e fiquem em constante formação.

No quadro é possível perceber que a mesma nomenclatura é utilizada tanto para movimentações verticais quanto para horizontais, sem critério nacional que unifique tais denominações e movimentações.

A maioria das capitais possui os dois tipos de movimentação da carreira – vertical e horizontal –, que também recebem a denominação de promoção e progressão, com especificidades por carreira. Apenas Belo Horizonte/MG não possuía a movimentação horizontal, só a vertical. Os critérios para cada uma das possibilidades de movimentação são de fundamental importância para sua efetividade e serão discutidos a seguir.

¹⁴³ Essas gratificações – anuênios, quinquênios, sexta-parte, entre outros – podem ou não ser fixas; desta forma, ao se aposentar ou ficar de licença por algum motivo, podem não ser recebidas pelo servidor.

6.1.2.4 Critérios para movimentação

Os critérios para a movimentação estabelecidos pelos planos de carreira, estatutos do magistério e demais leis para que os profissionais percorram a carreira ao longo dos anos de trabalho são fatores primordiais para a análise, visto que são eles que irão determinar se será possível atingir o final da carreira e quais os esforços que cada docente terá de empreender para conseguir se movimentar. O Quadro 19 apresenta os critérios existentes em cada uma das redes estudadas para que o professor se movimente na carreira, tanto vertical como horizontalmente.

Quadro 19 – Critérios para movimentação de professoras de creches na carreira – capitais

Critério	Vertical	Horizontal
Formação: educação continuada/cursos/aperfeiçoamento/mercimento/conselho de escola	Curitiba/PR Florianópolis/SC Porto Alegre/RS São Paulo/SP Brasília/DF Belém/PA Fortaleza/CE	São Paulo/SP Vitória/ES Goiânia/GO Manaus/AM Palmas/TO Aracaju/SE Natal/RN Salvador/BA Teresina/PI
Assiduidade	Curitiba/PR Belo Horizonte/MG Palmas/TO Rio Branco/AC	Florianópolis/SC Palmas/TO Salvador/BA
Cumprimento dos deveres/não ter penalidades	Curitiba/PR	Teresina/PI
Tempo: antiguidade/interstício	Curitiba/PR Florianópolis/SC Porto Alegre/RS Belo Horizonte/MG Rio de Janeiro/RJ São Paulo/SP Cuiabá/MT Brasília/DF Belém/PA Boa Vista/RR Macapá/AP Manaus/AM Palmas/TO Porto Velho/RO Rio Branco/AC Fortaleza/CE Teresina/PI	Florianópolis/SC São Paulo/SP Rio de Janeiro/RJ Vitória/ES Campo Grande/MS Cuiabá/MT Goiânia/GO Boa Vista/RR Manaus/AM Palmas/TO Porto Velho/RO Rio Branco/AC Aracaju/SE João Pessoa/PB Maceió/AL Natal/RN Recife/PE Salvador/BA São Luís/MA

Critério	Vertical	Horizontal
Existência de vaga/orçamento	Porto Alegre/RS Salvador/BA Teresina/PI	São Paulo/SP Campo Grande/MS Belém/PA Teresina/PI
Pontualidade	Belo Horizonte/MG	–
Avaliação de desempenho	Belo Horizonte/MG Macapá/AP Boa Vista/RR Manaus/AM Palmas/TO	São Paulo/SP Vitória/ES Campo Grande/MS Cuiabá/MT Goiânia/GO Boa Vista/RR Manaus/AM Palmas/TO Aracaju/SE João Pessoa/PB Maceió/AL Natal/RN Salvador/BA São Luís/MA
Habilitação ou titulação	Florianópolis/SC São Paulo/SP Vitória/ES Campo Grande/MS Cuiabá/MT Goiânia/GO Boa Vista/RR Manaus/AM Palmas/TO Porto Velho/RO Rio Branco/AC Aracaju/SE João Pessoa/PB Maceió/AL Natal/RN Recife/PE Salvador/BA São Luís/MA	Curitiba/PR Porto Alegre/RS Rio de Janeiro/RJ Brasília/DF Belém/PA Macapá/AP Fortaleza/CE
Aprovação no probatório	–	Teresina/PI
Aprovação do conselho de escola	–	Salvador/BA
Posição na carreira	Teresina/PI	–

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); BOA VISTA (2009, 2015); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010); PALMAS (2008); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (1982, 2006, 2009a).

A necessidade de habilitação ou titulação aparece em todas as capitais como critério para a movimentação, com exceção de Belo Horizonte/MG e Teresina/PI, em que a titulação significa novo enquadramento – mudança de nível ou classe, porém não é critério para as movimentações. Em São Paulo/SP, significa novo enquadramento apenas quando de EM modalidade Normal para superior, e para as outras titulações a rede atribui pontuações que servem para a movimentação.

O critério tempo também é utilizado em todas as carreiras para a movimentação vertical ou horizontal, e para algumas ele é utilizado em ambas as movimentações. Esse critério estava presente nas recomendações internacionais estudadas no quarto capítulo.

Em 15 capitais, o critério de realização de cursos de aperfeiçoamento, atualização, extensões e a participação em conselho de escola são computados a fim de contribuir com os processos de movimentação na carreira.

O critério de assiduidade está presente em sete capitais: Curitiba/PR, Palmas/TO, Rio Branco/AC, Florianópolis/SC, Palmas/TO, Salvador/BA e Belo Horizonte/MG, sendo que esta última também tem como critério a pontualidade.

A avaliação de desempenho está presente em 16 capitais, para movimentação vertical ou horizontal. Essa avaliação se configura de formas distintas em cada uma das redes, sendo que em algumas não é possível saber se é realizada e quais os critérios considerados pela avaliação, visto que as leis analisadas indicam regulamentações posteriores.

Nas capitais Porto Alegre/RS, Salvador/BA e Teresina/PI, a movimentação vertical, e nas capitais São Paulo/SP, Campo Grande/MS, Belém /PA e Teresina/PI, a movimentação horizontal dependem da existência de vagas e/ou orçamento para se realizarem. Nessas capitais, portanto, tal critério é condição para a movimentação.

Teresina/PI utiliza como critérios também aprovação no probatório e posição na carreira¹⁴⁴ e em Salvador/BA, para a movimentação acontecer, tem de haver um parecer de aprovação por parte do conselho de escola.

Essa movimentação se dá durante os anos em que os docentes se mantêm nas carreiras e acarreta aumentos salariais que devem ser analisados e discutidos à luz dos montantes destinados a cada posição na carreira docente. A esses valores

¹⁴⁴ Para a movimentação vertical em Teresina/PI, faz-se necessário que o docente esteja no último nível da classe anterior. A movimentação vertical acontece como uma continuidade da horizontal.

podem ser acrescidos adicionais, gratificações e auxílios, que podem ser fixos ou variáveis, conforme se verá mais adiante, no item 6.1.3.2.

6.1.2.5 Licenças para formação

A análise dos planos permitiu saber se a rede em questão garante a “dispensa para estudos” durante a carreira docente, outro fator importante e destacado na LDB/1996. Essa possibilidade de licença para estudos é fundamental para a melhoria da formação da rede e para o reconhecimento público e institucional da importância da qualificação profissional para a qualidade da educação a que se propõem as redes estudadas.

Muitas das carreiras têm como critério para a movimentação e para se atingir o seu final a realização de cursos de formação (atualização, extensões universitárias, aperfeiçoamento) oferecidos pelas próprias redes, por universidades públicas ou privadas ou por convênios realizados com as secretarias de Educação; existem também, como critérios de movimentação, a formação na graduação (licenciaturas plenas) e a obtenção de títulos *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Em algumas redes há, ainda, a movimentação com pós-doutorado.

Para que os docentes possam realizar formações, alguns planos de carreira e estatutos do magistério previram a possibilidade de licenças remuneradas para a sua realização. O Quadro 20 apresenta as capitais onde essas licenças estão expressas na lei e indica onde foram encontradas na legislação.

Quadro 20 – Licenças para formação de professoras de creche – capitais

Capital	Licença para formação	Legislação
João Pessoa/PB	Afastamento para o curso de pós-graduação: mestrado e doutorado; participar de congressos, simpósios e demais encontros técnicos ou científicos; congressos e eventos sindicais e profissionais	Lei complementar nº 60/2010, art. 25
Natal/RN	Licença qualificação profissional para curso de pós-graduação: especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado	Lei complementar nº 114/2010, art. 39
Recife/PE	Afastamento para curso de pós-graduação, <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	Lei nº 16.520/99, art. 35

Capital	Licença para formação	Legislação
Salvador/BA	Licença para aprimoramento, sem prejuízo de seus vencimentos, para curso presencial de mestrado ou doutorado	Decreto nº 26.168/2015, art. 35
São Luís/MA	Licença para cursos de especialização, mestrado e doutorado	Lei nº 4.615/2006, art. 174
Teresina/PI	Afastamento para frequentar curso de pós-graduação, treinamento, aperfeiçoamento ou especialização; treinamento, curso ou estágio de aperfeiçoamento compatível com sua atividade	Lei nº 2.972/2001, art. 29
Belém/PA	Licença para curso de aperfeiçoamento ou especialização; participar de congressos.	Lei nº 7.528/1991, art. 36
Boa Vista/RR	Afastamento para qualificação profissional	Lei nº 1.145/2009, art. 27
Macapá/AP	Afastamento caso o curso de pós-graduação seja fora do Estado do Amapá	Lei nº 65/2009, art. 57
Palmas/TO	Licença para qualificação profissional, para cursos de atualização; formação, aperfeiçoamento, profissionalização específica, pós-graduação e estágio; participação em congressos e outras reuniões de natureza científica, cultural, técnica ou sindical	Lei nº 1.445/2006, art. 34
Porto Velho/RO	Licença para mestrado e doutorado	Lei complementar nº 360/2009, art. 13
Rio Branco/AC	Licença para capacitação para frequência de curso de especialização, mestrado ou doutorado em instituições credenciadas	Lei nº 1.794/2009, art. 83
Brasília/DF	Afastamento para curso de mestrado ou doutorado; formação continuada no horário de trabalho do servidor	Lei nº 5.105/2013, art. 12
Campo Grande/MS	Licença para o curso de pós-graduação	Lei complementar nº 19/1998, art. 52
Cuiabá/MT	Licença para qualificação: mestrado e doutorado, integral ou parcial	Lei complementar nº 220/2010, art. 45
Goiânia/GO	Licença para frequentar curso de formação, aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação	Lei complementar nº 091/2000, art. 35
Curitiba/PR	Afastamento para pós-graduação <i>stricto sensu</i> de mestrado ou doutorado	Lei nº 14.580/2014, art. 19
Florianópolis/SC	Licença aperfeiçoamento para professores efetivos que estejam em mestrado e doutorado	Decreto nº 12.674/14

Capital	Licença para formação	Legislação
São Paulo/SP	Afastamento com ou sem vencimentos, a critério da administração, para cursos de graduação, pós-graduação ou especialização (na forma do regulamento)	Lei nº 14.660/2007, art. 69
Vitória/ES ⁽¹⁾	Afastamento para participar de curso de mestrado, doutorado e pós-doutorado	Decreto nº 14.484/09

Fonte: a autora, com base em: BELÉM (1991b); BOA VISTA (2009); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a); FLORIANÓPOLIS (2014); GOIÂNIA (2000a); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2009); NATAL (2010); PALMAS (2008); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999); RIO BRANCO (2009); SALVADOR (2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (2009a).

⁽¹⁾ Segundo informações de professores da rede municipal de Vitória/ES, o afastamento a que se refere o Decreto nº 14.484/09 segue suspenso.

O quadro permite conhecer como se organiza nas capitais do país a possibilidade das docentes que trabalham em creches solicitarem dispensa para estudos. Esta, já explicitada na legislação nacional (PNE e LDB/1996), vem sendo uma demanda constante nas discussões de planos de carreira. Convém lembrar que o PNE 2014-2024 tem como uma de suas metas:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, Meta 16)

As redes discriminadas no quadro, com exceção de Belém/PA e Boa Vista/RR¹⁴⁵, preveem a dispensa remunerada para as docentes realizarem cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em área correlata ao seu trabalho.

Em seis capitais – Goiânia/GO, Belém/PA, Boa Vista/RR, Palmas/TO, João Pessoa/PB e Teresina/PI – as licenças se estendem a cursos de formação, aperfeiçoamento, participação em seminários e congressos ou em eventos formativos relacionados à área de atuação. Em Brasília/DF, a licença pode ser requerida para a formação continuada em horário de trabalho.

Algumas capitais limitam essas dispensas, como Macapá/AP, que só as autoriza caso a universidade de realização do curso não for o Estado do Amapá; em

¹⁴⁵ Nas leis de Belém/PA e Boa Vista/RR não há indicação sobre a quais cursos se referem as dispensas.

São Paulo/SP, essa dispensa pode ser com ou sem remuneração; e Salvador/BA explicita a necessidade do curso em questão acontecer na modalidade presencial. Em Rio Branco/AC, a autorização de licença para capacitação está limitada ao percentual de 1% do quadro de servidores da carreira.

Não foi possível saber se existem docentes usufruindo essas licenças nas capitais em que elas existem, porém sublinha-se a importância de os planos de carreira e estatutos do magistério preverem essa possibilidade, principalmente nos locais onde a titulação é pré-requisito para se percorrer a carreira docente¹⁴⁶.

6.1.3 Composição remuneratória

Invariavelmente, nas discussões a respeito da necessidade da melhoria da educação pública surgem questões que se relacionam com o trabalho e os salários dos professores. Esse é um tema que se apresenta em pesquisas tanto na Educação (ENGUITA, 1991; GATTI; BARRETO, 2009; MONLEVADE, 2000) como na Economia (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2010; MENEZES FILHO, 2007). Já no início dos anos 1990, Enguita (1991, p. 58) destacava:

Sistematicamente, cada reunião internacional, seja do organismo que for, na qual se discute como elevar a qualidade da educação – o tema da moda em nossos dias – é mencionado o problema dos professores. Afirma-se que a qualidade do ensino depende essencialmente destes e reconhece-se de imediato que suas remunerações são baixas. Mas, a seguir, aceita-se estoicamente que é quase impossível elevá-las – é muito fácil ser estóico às custas dos outros – pelo grande número de trabalhadores do setor, a necessidade de conter o gasto público, etc., e propõe-se “remunerá-los” por outros caminhos, fundamentalmente tratá-los bem, elevar seu prestígio, reconhecer seu profissionalismo e exaltar sua função. O problema, como já foi dito, é que estas coisas, ainda que não careçam por si mesmas de importância, não se comem.

Para Gatti e Barreto (2009), pesquisas segundo as quais o aumento da remuneração do docente não garantiria maior qualidade na educação ofertada não levam em conta que:

¹⁴⁶ Com exceção de Rio de Janeiro/RJ, Fortaleza/CE e Maceió/AL, todas as outras dez capitais que exigem doutorado para se atingir o final da carreira previram a licença para formação em seus planos de carreira e estatutos do magistério.

[...] carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades. (GATTI; BARRETTO, 2009, 239-240)

As autoras afirmam que os dados que sustentam essa afirmação são “passivos”, referem-se a quem já está na profissão. O que temos atualmente no país são salários iniciais baixos se comparados aos salários pagos para o exercício de outras profissões que exigem a mesma formação.

Bernadete Gatti, Yara Espósito e Rose Silva (1994) analisam dados de pesquisa que já nos anos 1990 indicavam que, para 83% dos docentes, os baixos salários eram o fator primordial para a desvalorização social de seu trabalho.

As questões remuneratórias são os aspectos mais presentes também nos trabalhos sobre atratividade docente e valorização profissional, como destaca Leme (2012, p. 152): “o salário foi reiterado como um fator importante na explicação da atratividade; aumentá-lo pode ser uma medida indispensável, necessária e que, em curto prazo, certamente tornará a profissão mais almejada”.

Vale destacar que o pagamento das remunerações do pessoal docente é um dos insumos que influenciam mais fortemente as despesas em Educação (CAMPANHA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011; CARREIRA; PINTO, 2007; ENGUITA, 1991). Esses custos, alinhados com propostas políticas de sociedade nas quais a educação não é prioridade, são os principais fatores que mantêm os vencimentos dos docentes abaixo da média dos de outros profissionais com a mesma formação.

Para os estudos desse importante insumo, faz-se necessário analisar o vencimento-base, que, como destacam Jacomini, Minhoto e Camargo (2012, p. 170), refere-se à “retribuição pecuniária pelo exercício de um cargo público como provimento por meio de concurso público” e outras vantagens financeiras recebidas pelos docentes, pagas em forma de gratificações, adicionais ou auxílios. Essas vantagens podem ser “permanentes ou fixas e transitórias ou variáveis” (JACOMINI, MINHOTO; CAMARGO, 2012, p. 3). Os autores destacam:

[...] o vencimento-base costuma se caracterizar de acordo com os seguintes fatores: formação acadêmica, tempo de serviço na rede, participação em atividades e em cursos de formação continuada, avaliação de desempenho e etapa de ensino, em consonância com os respectivos [planos de cargos, carreira e remuneração]

PCCR. A variação do vencimento produz impacto nos montantes relativos à remuneração total de cada docente, mas não é o único fator a produzir tal distinção. A remuneração varia também segundo gratificações, auxílios, indenizações, abonos, prêmios etc. estabelecidos em cada rede de ensino e depende, fundamentalmente, da implantação efetiva das leis que regem as carreiras docentes, o que nem sempre ocorre. (JACOMINI; MINHOTO; CAMARGO, 2012, p. 5)

Essa composição remuneratória revela, nas diferentes carreiras, como os municípios valorizam seus servidores. Costumam-se analisar as remunerações separando vencimentos iniciais¹⁴⁷ de vantagens fixas¹⁴⁸ e variáveis ou transitórias¹⁴⁹ que possam vir a compor a remuneração. Nessas comparações, espera-se que os vencimentos iniciais sejam responsáveis pela maior parcela da remuneração. Essa composição só pode ser analisada pormenorizadamente com a obtenção das folhas de pagamento dos servidores com descrições por item de remuneração, o que não foi possível fazer neste trabalho; porém, podem ser elencadas as possibilidades de vantagens fixas e variáveis que cada servidor possa vir a receber por meio dos planos de carreira e estatutos do magistério, assim como de estatutos dos funcionários públicos.

De acordo com Jacomini, Minhoto e Camargo (2012), é de extrema importância para os professores entender essa composição remuneratória, saber os atos legais que a instituem para que, assim, tenham clareza acerca da real política remuneratória que está sendo aplicada, auxiliando na luta continua por melhores salários.

Os planos de carreira aqui examinados favorecem a discussão sobre como podem estar compostas as remunerações das professoras de creche. Também foram levantadas as tabelas salariais das capitais, observando se elas eram as mesmas para outros docentes da mesma rede que trabalhavam com outras etapas. A comparação teve como intuito verificar se a conclusão de Gatti e Barreto (2009) e de outras pesquisas semelhantes, de que as professoras de EI são as que recebem os salários mais baixos, confirma-se também nas redes públicas das

¹⁴⁷ Entendem-se por vencimentos iniciais o valor remuneratório pago aos servidores sem nenhum acréscimo que geralmente está descrito em tabelas de vencimentos.

¹⁴⁸ Vantagens fixas são aquelas devidas aos servidores que atingiram determinada condição e são permanentes em sua remuneração, sendo pagas/devidas em eventuais licenças e aposentadorias.

¹⁴⁹ Vantagens variáveis ou transitórias são aquelas devidas aos servidores por situação específica e que só se realiza pelo período em que a condição se mantiver. Essas vantagens não são pagas/devidas aos servidores em razão de licenças médicas ou aposentadorias.

capitais do país. Gatti e Barreto (2009, p. 242) destacaram, ainda, que as maiores médias salariais dessas profissionais estavam no Sudeste e Centro-Oeste, e as piores nas Regiões Nordeste e Norte; este é outro dado possível de analisar por meio das tabelas salariais, no que se refere aos salários iniciais e finais das capitais do país.

6.1.3.1 Vencimentos iniciais

Com relação à remuneração docente, é importante discutir seus montantes e o quanto são suficientes para que o docente tenha um único vínculo de trabalho, a fim de se dedicar a ele e contribuir para uma educação de qualidade. Os dados coletados neste estudo não possibilitam uma análise fidedigna da situação atual das redes das capitais do país; porém, uma análise com ressalvas pode ser feita com os valores mais recentes.

Para esse exercício, utilizaram-se as capitais cujos valores dos vencimentos iniciais datam de 2015 a 2019. Com esse recorte, foram selecionadas 21 capitais¹⁵⁰, para as quais foram analisados os vencimentos iniciais sem gratificações em relação ao salário mínimo da época do dado, relacionado com o valor do PSPN e atualizado para julho de 2018 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC). A Tabela 18, a seguir, apresenta tais dados.

¹⁵⁰ Quantidade de capitais em que foi possível encontrar a tabela de vencimentos das professoras que trabalham nas creches das respectivas redes.

Tabela 18 – Vencimentos iniciais das docentes que trabalham nas creches relacionados com o salário mínimo, PSPN e atualização monetária – R\$¹⁵¹

Mês/ano	Local	Jornada de trabalho (horas)	Formação	Referência/ grau/nível	Vencimento inicial nominal (R\$)	Vencimento inicial atualizado INPC nov/2018 (R\$)	Jornada para o exercício 40h (R\$)	Relação c/ salário mínimo 2018 (R\$ 954,00)	Relação c/ o PSPN 2018 (R\$ 2.455,35)
dez/16	Aracaju/SE	40	EM modalidade Normal	Especial I - A	2.136	2.255	2.136	2,4	0,9
dez/15	Fortaleza/CE	40	Licenciatura plena	Graduação - 1	2.354	2.668	2.354	2,8	1,1
jan/16	Maceió/AL	40	EM modalidade Normal	I - 1	2.379	2.673	2.379	2,8	1,1
jan/15	Natal/RN	30	EM modalidade Normal	I - A	2.007	2.509	2.676	2,6	1,0
set/16	Recife/PE ⁽³⁾	34	EM modalidade Normal	GM1 - A	1.549	1.640	1.831	1,7	0,7
maio/15	Salvador/BA	40	EM modalidade Normal	1 - A	2.417	2.880	2.417	3,0	1,2
nov/16	São Luís/MA ⁽²⁾	24	EM modalidade Normal	PNM - A	1.690	1.785	2.816	1,9	0,7
jan/17	Teresina/PI	40	Licenciatura plena	V - C	2.995	3.158	2.995	3,3	1,3
ago/16	Belém/PA ⁽¹⁾	50	EM modalidade Normal	MAG-01 - 11	1.798	1.910	1.434	2,0	0,8
maio/18	Manaus/AM	40	EM modalidade Normal	1 - A	3.366	3.453	3.366	3,6	1,4
jan/18	Palmas/TO	40	EM modalidade Normal	I - A	2.627	2.714	2.627	2,8	1,1
jan/19	Rio Branco/AC	25	Licenciatura plena	I - A	2.155	2.155	3.447	2,3	0,9
mar/15	Brasília/DF	40	Licenciatura plena	III - 1	3.859	4.700	3.859	4,9	1,9
dez/18	Campo Grande/MS	40	Licenciatura plena	PH1 - A	4.066	4.066	4.066	4,3	1,7
dez/18	Cuiabá/MT	40	Licenciatura plena	PL - A	4.995	4.995	4.995	5,2	2,0

¹⁵¹ Nessa tabela constam as capitais nas quais foram possíveis encontrados os valores dos vencimentos disponíveis na *internet*.

Mês/ano	Local	Jornada de trabalho (horas)	Formação	Referência/ grau/nível	Vencimento inicial nominal (R\$)	Vencimento inicial atualizado INPC nov/2018 (R\$)	Jornada para o exercício 40h (R\$)	Relação c/ salário mínimo 2018 (R\$ 954,00)	Relação c/ o PSPN 2018 (R\$ 2.455,35)
jan/17	Goiânia/GO	40	EM modalidade Normal	PI - A	2.466	2.599	2.466	2,7	1,1
jan/17	Curitiba/PR	40	EM modalidade Normal	4023-I	2.303	2.428	2.303	2,5	1,0
jun/16	Florianópolis/SC	40	Licenciatura plena	1 - A	2.306	2.477	2.306	2,6	1,0
set/18	Belo Horizonte/MG	22,5	EM modalidade Normal	1	1.452	1.458	2.581	1,5	0,6
maio/18	São Paulo/SP	30	EM modalidade Normal	11 - A	2.863	2.937	3.817	3,1	1,2
maio/18	Vitória/ES	40	Licenciatura plena	1 -IV	3.230	3.313	3.230	3,5	1,3

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999, 2016); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012, 2018); BOA VISTA (2009, 2015); BRASÍLIA (2018); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014, 2017); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013, 2015); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018a); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010, 2015); PALMAS (2008, 2018); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005, 2016); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a, 2015b); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (2018); SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU (2016); SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. (2016); SINDICATO DOS TRABALHADORES DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS (2016); SINDICATO DOS TRABALHADORES DO ENSINO PÚBLICO - SUBSEDE DE CUIABÁ (2018); SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE GOIÁS (2017); TERESINA (2001, 2018); VITÓRIA (1982, 2006, 2009a, 2018).

⁽¹⁾ Em Belém/PA, a jornada é de 215 horas mensais. Para a adequação na tabela, realizou-se a seguinte conta: 215 (horas mensais) dividido por 30 (dias no mês, em média); o resultado foi multiplicado por 7 (dias por semana), o que correspondeu a 50 horas semanais.

⁽²⁾ Em São Luís/MA não foi possível confirmar a informação do sindicato com a lei, pois ela não foi encontrada.

⁽³⁾ Em Recife/PE, a jornada é de 145 horas mensais. Para a adequação na tabela, realizou-se a seguinte conta: 145 (horas mensais) dividido por 30 (dias no mês, em média); o resultado foi multiplicado por 7 (dias por semana), o que correspondeu a 34 horas semanais.

Na Tabela 18 observa-se que as remunerações estavam entre 1,5 e 5,2 salários mínimos, sendo Belo Horizonte/MG a capital com a menor relação e Cuiabá/MT a com a maior relação, sempre analisando os vencimentos padronizados e relativos a 40 horas de trabalho. Os valores estão atualizados pelo INPC para novembro de 2018, com a ressalva de que, embora esta seja uma atualização confiável, não necessariamente os vencimentos iniciais se atualizaram de acordo com esse índice.

Relacionando os valores dos vencimentos iniciais (sem gratificações) com os valores do PSPN dos respectivos anos em que a formação exigida era o EM modalidade Normal, tinha-se Aracaju/SE, Belém/PA, Belo Horizonte/MG, Recife/PE e São Luís/MA com remunerações iniciais abaixo do piso estipulado nacionalmente. Manaus/AM era a capital com formação em EM que mais remunerava seus docentes em relação ao PSPN, chegando a 1,4 PSPN.

Das capitais que exigiam o ensino superior com licenciatura plena para o ingresso, Rio Branco/AC era a única que estava abaixo do valor do PSPN estipulado para o professor com formação em nível médio modalidade Normal, remunerando suas professoras com ensino superior com 0,9 do piso estipulado nacionalmente para formação em EM - Magistério.

Comparando os valores atualizados, as maiores remunerações estavam em Cuiabá/MT, com R\$ 4.995 para formação em licenciatura, e São Paulo/SP, com R\$ 3.817 para formação no EM - Magistério; e as menores foram encontradas em Florianópolis/SC, com R\$ 2.306 para formação em nível superior, e Belém/PA, com R\$ 1.434 na formação em nível médio.

Algumas dessas capitais (Aracaju/SE, Belém/PA, Brasília/DF, Fortaleza/CE e Teresina/PI) apresentavam em suas tabelas de vencimentos gratificações que se somavam aos valores indicados na Tabela 18. Esses valores são, por vezes, significativos na composição remuneratória.

6.1.3.2 Gratificações, adicionais e auxílios

Quanto à composição remuneratória dos docentes, pode-se observar que a maioria das carreiras tinha, além dos vencimentos iniciais, algum tipo de vantagem que se somava a ele, podendo ser fixa ou transitória, como já explicitado. O Quadro 21 apresenta algumas das que aparecem nas leis consideradas em cada capital.

Quadro 21 – Vantagens fixas e transitórias devidas a professoras das creches – redes municipais das capitais

Vantagens	Local
Regência/incentivo à docência	Florianópolis/SC; Campo Grande/MS; Goiânia/GO; Belém/PA; Macapá/AP; Palmas/TO; Maceió/AL; Salvador/BA; Teresina/PI; Fortaleza/CE; Brasília/DF
Dedicação exclusiva/tempo integral	Florianópolis/SC; Macapá/AP; Aracaju/SE; Natal/RN; Teresina/PI
Anuênio/triênio/quinquênio/25 anos/sexta-parte	Florianópolis/SC; Rio de Janeiro/RJ; Campo Grande/MS; Goiânia/GO; Belém/PA; Macapá/AP; Rio Branco/AC; Aracaju/SE; São Luís/MA; Teresina/PI; Vitória/ES.
Difícil acesso/local de trabalho/difícil provimento e exercício em zona rural/difícil provimento/fixação profissional	Curitiba/PR; Porto Alegre/RS; Belo Horizonte/MG; São Paulo/SP; Rio de Janeiro/RJ; Campo Grande/MS; Cuiabá/MT; Brasília/DF; Goiânia/GO; Belém/PA; Boa Vista/RR; Macapá/AP; Porto Velho/RO; Rio Branco/AC; Recife/PE; Salvador/BA; São Luís/MA; Teresina/PI
Locomoção/mudança de domicílio	Goiânia/GO; Salvador/BA.
Adicional por titularidade/especialização	Goiânia/GO; Palmas/TO; Porto Velho/RO; Rio Branco/AC; Natal/RN; São Luís/MA; Teresina/PI; Macapá/AP; Belém/PA ⁽¹⁾
Incentivo ao aperfeiçoamento	Belém/PA ¹ ; Salvador/BA
Prêmio por participação em reunião pedagógica	Belo Horizonte/MG
Adicional de 30% de hora-atividade	João Pessoa/PB
Prêmio/vantagens de desempenho educacional	São Paulo/SP; Rio Branco/AC; Recife/PE
Prêmio pela produção de obra e publicação; participação em banca examinadora	Belém/PA; Manaus/AM
Abono complementar	Belém/PA
Educação especial	Porto Alegre/RS; Recife/PE

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); BOA VISTA (2009, 2015); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010); PALMAS (2008); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (1982).

⁽¹⁾ Essas gratificações aparecem na tabela de vencimentos publicada no *site* da Secretaria de Educação de Belém/PA, mas não foram encontrados no plano de carreira (Lei nº 7.507/91).

A primeira vantagem que o quadro mostra é a gratificação de regência ou incentivo à docência, devida às servidoras que trabalham em atividade de docência diretamente com as crianças e jovens. Há 11 capitais que se utilizam dessa gratificação.

Algumas capitais (Florianópolis/SC, Macapá/AP; Aracaju/SE; Natal/RN; Teresina/PI) com jornadas diversas de trabalho docente possuem gratificações aos docentes que aumentarem suas jornadas, passando a cumprir períodos integrais ou dedicação exclusiva à rede municipal. Essas ações podem representar, à depender de como se realizam, um investimento dos municípios nesses docentes, que pontam para um aumento na qualidade da educação ofertada, possibilitando o docente fixar-se em uma única escola.

São também bastante recorrentes as gratificações que são ofertadas a cada número de anos que o servidor permanece no trabalho público. Essas vantagens são fixas e compõem a remuneração para efeito de aposentadoria e licenças de diversas ordens, e podem ser anuênios, triênios, quinquênios, sexta-parte, gratificação ao completar 25 anos de efetivo exercício¹⁵².

A maioria das capitais (18) possui algum tipo de incentivo para que os docentes permaneçam em unidades escolares consideradas de difícil acesso, seja por conta da distância geográfica da unidade escolar seja por esta estar localizada em zona rural ou mesmo por ter questões específicas de violência e ser considerada de difícil provimento. Ainda há duas capitais (Goiânia/GO e Salvador/BA) com gratificações de locomoção e de mudança de domicílio. Esta última existe em Salvador/BA para as docentes que exercerem suas funções nas ilhas pertencentes ao município e que por lá permanecerem por pelo menos três anos.

Em algumas capitais, os docentes que concluem cursos de pós-graduação – especialização, mestrado ou doutorado – recebem gratificação por essa titulação. Cada município estipula uma porcentagem para cada titulação concluída. Em

¹⁵² Essas gratificações existem em algumas redes e são devidas aos servidores que completam determinado período de efetivo trabalho. Pode ser a cada um ano (anuênio), três anos (triênio), cinco anos (quinquênio), 20 anos (sexta-parte), 25 anos ou outro período determinado pela lei. Tais gratificações compõem as remunerações desses servidores para todos os efeitos de cálculo de aposentadoria e licenças com proventos, e não são retiradas por nenhum critério.

Macapá/AP, por exemplo, essa vantagem é devida a servidores que possuem o nível superior.

Em Belém/PA e Salvador/BA, as docentes têm a possibilidade de receber uma gratificação de incentivo ao aperfeiçoamento, reforçando a importância que a rede atribui à formação dos seus profissionais.

Existem algumas vantagens que só aparecem em municípios específicos, como o prêmio por participação em reunião pedagógica, em Belo Horizonte/MG, pago às docentes que comparecerem às reuniões pedagógicas realizadas na unidade escolar durante o mês; o adicional de 30% de hora-atividade, pago em João Pessoa/PB; o prêmio pela produção de obras e publicações ou por participação em bancas examinadoras, devido em Belém/PA e Manaus/AM; e a gratificação pelo trabalho com crianças e jovens com deficiência, em Porto Alegre/RS e Recife/PE.

Têm-se, ainda, prêmios ou vantagens por desempenho educacional, em São Paulo/SP, Rio Branco/AC e Recife/PE, além de abono complementar em Belém/PA.

Foram encontrados na legislação auxílios e gratificações que são de direito dos servidores públicos municipais. Entre os que constavam nos planos de carreira e estatutos do magistério e nos planos e estatutos do funcionalismo público, estão:

- a) salário família ou auxílio família: destinado aos servidores com filhos;
- b) auxílio creche: destinado a servidores com filhos ou dependentes em idade de frequentar creches;
- c) auxílio especial: para servidores que têm filhos ou dependentes com deficiência;
- d) auxílio natalidade: devido aos servidores que tiveram filhos, recebido uma única vez, em razão do nascimento do filho e/ou dependente;
- e) auxílio funeral: devido à família do servidor que veio a falecer enquanto estava na ativa;
- f) auxílio reclusão: devido à família de servidor que for preso;
- g) auxílio ou vale transporte: para o servidor que necessita de transporte coletivo para se deslocar entre o trabalho e a residência;
- h) auxílio alimentação: para que os servidores comprem alimentos em estágio natural, ou seja, antes do preparo;
- i) auxílio refeição: devido ao servidor para que realize suas refeições durante sua jornada de trabalho;

j) bônus cultura: para que o servidor possa usufruir atividades culturais ou para a aquisição de livros;

k) terço de férias, adicional de férias, abono de férias: devido aos servidores ao gozarem de férias;

l) 13^o ou gratificação natalina: recebimento de uma quantia em pecúnia proporcional à soma de todos os vencimentos recebidos durante o ano, divididos por 12 (número de meses do ano).

Algumas capitais explicitavam determinadas gratificações em suas tabelas de vencimentos, possibilitando aferir quanto essas gratificações significavam nos montantes recebidos pelas docentes. A Tabela 19 traz os vencimentos iniciais e finais das docentes com e sem as gratificações e as porcentagens destas nas remunerações, tanto iniciais como finais.

Tabela 19 – Capitais que apresentam as tabelas remuneratórias com valores de vencimentos-base mais gratificações

Ano	Capital	Jornada	Vencimento inicial s/ gratificações	Vencimento inicial c/ gratificações (remuneração inicial)	% da gratificação na remuneração inicial	Vencimento final s/ gratificações	Vencimento final c/ gratificações (remuneração final)	% da gratificação na remuneração final
2016	Aracaju	32	1.709	1.709	0	3.397	5.889	42
		40	2.136	2.136	0	4.247	7.361	42
2015	Fortaleza	20	1.177	1.412	17	3.801	4.562	17
		40	2.354	2.824	17	7.603	9.123	17
2017	Teresina	20	1.498	1.815	18	3.240	3.927	18
		40	2.995	3.631	18	6.479	7.854	18
2017	Belém ⁽¹⁾	155	1.296	2.412	46	2.328	4.331	46
		215	1.798	3.345	46	3.229	6.007	46
2015	Brasília	20	1.929	2.508	23	2.984	3.879	23
		40	3.859	5.017	23	5.967	7.758	23

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013c, 2015); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); TERESINA (2001).

⁽¹⁾ Os valores dos vencimentos finais de Belém foram calculados pela autora com base na informação dada pela lei de acréscimo de 5% a cada mudança de posição.

Percebe-se, com o exame da tabela, que a composição das remunerações iniciais e finais das cinco capitais que apresentavam seus vencimentos com as

gratificações se mantinha com o mesmo percentual, com exceção de Aracaju/SE, onde as gratificações não existiam no início da carreira docente.

Dessas capitais, Belém/PA foi aquela em que as gratificações mais tiveram peso na remuneração devida: 46% desta era composta por gratificações. Ao analisar essa composição para 155 horas mensais para uma professora com EM - Magistério (BELÉM, 2016), constata-se que 54% dessa remuneração é composta pelo salário-base, 32% de adicional de escolaridade, 11% de regência de classe e 3% de abono complementar. A baixa representatividade do salário-base aumenta quando se analisa a remuneração das docentes com licenciatura, passando para apenas 44%, visto que o adicional de escolaridade corresponde a 100% do salário-base. Fortaleza/CE foi a capital em que as gratificações tiveram o menor peso: 17% da composição, uma porcentagem alta, apesar de ser a menor entre as capitais apresentadas.

Existe em curso no país uma tendência à incorporação dessas gratificações ao salário-base desde a publicação da Lei do PSPN. Esta previu que para a definição do valor do piso seria utilizado o vencimento sem quaisquer vantagens, fazendo com que as redes iniciassem um processo de incorporação das já pagas para atingir os valores determinados pela lei nacional.

6.1.4 Comparação com outras etapas da educação básica

Alguns planos de carreira, estatutos do magistério ou leis municipais trazem diferenças entre as docentes que trabalham na educação infantil e/ou creche e os que trabalham em outras etapas e modalidades da educação básica na mesma rede de ensino. Essas diferenças¹⁵³ são apresentadas no Quadro 22, a seguir.

Quadro 22 – Diferenças entre professoras de creche e demais docentes expressas nos planos de carreira e estatutos do magistério das capitais – 2018

Capital	Diferenças expressas nos planos de carreira e estatutos
Natal/RN	A licença para qualificação pode ser solicitada pelos professores da rede após cinco anos de efetivo exercício; no caso das educadoras infantis, essa solicitação pode ser feita com quatro anos de efetivo exercício

¹⁵³ Pode haver outras diferenças que só seriam possíveis de identificar com uma análise mais detalhada e com entrevistas e visitas às capitais.

Capital	Diferenças expressas nos planos de carreira e estatutos
Salvador/BA	Para os professores que trabalham no EF II, a jornada de trabalho é computada em hora-aula de 50 minutos (para os que trabalham na EI e EF I, em hora-relógio), e esses docentes podem realizar no mínimo 12 horas-aula de regência quando em jornada de 20 horas e 24 horas-aula quando em jornada de 40 horas
Rio Branco/AC	Professores que trabalham na EI - creche ou pré-escola e no EF possuem 25% de hora-atividade. As horas-atividade das professoras de creche são realizadas com as crianças, enquanto para o restante da rede as horas-atividade são realizadas sem as crianças
Curitiba/PR	As professoras de EI não estão incluídas no plano de carreira do Magistério municipal; elas não podem concorrer para trabalhar em centros municipais de atendimento especializado (CMAEs); a carreira está dividida em quatro níveis como a carreira do Magistério, porém inicia em EM e termina em pós-graduação mestrado ou doutorado. A carreira do Magistério tem quatro níveis, iniciando no ensino superior e finalizando no doutorado; os vencimentos são diferentes entre as professoras de EI e os outros professores da rede (tabelas de vencimentos distintas)
Porto Alegre/RS	As professoras que trabalham nas creches 20, 30 ou 40 horas semanais têm quatro horas mensais de hora-atividade, três dias no início e três dias no final do ano letivo; os professores que trabalham 20 horas semanais no EF e EM têm 15 horas-aula de 50 minutos com os alunos e sete horas e meia de hora-atividade por semana; os que trabalham 30 horas semanais têm 22 horas-aula de 50 minutos com os alunos e 11 horas e 20 minutos em hora-atividade por semana; e os de 40 horas semanais têm 30 horas-aula de 50 minutos com os alunos e 15 horas em hora-atividade por semana (Decreto nº 14.521/04)
Belo Horizonte/MG	Os professores municipais têm garantidos 20% de hora-atividade e possuem 24 níveis para movimentação; a remuneração paga à professora de EI é menor que a devida ao professor municipal com a mesma formação e jornada. Para o ingresso como professor municipal exige-se nível superior.
Rio de Janeiro/RJ	Para o ingresso dos professores no EF é exigida formação em nível superior
São Paulo/SP	Para os professores de EI - pré-escola, EF e EM, a jornada de trabalho é de 30 horas-aula de 45 minutos semanalmente; esses professores podem escolher aumentar a jornada de trabalho caso estejam na regência de turmas para 40 horas-aula, desta forma teriam 25 horas-aula com regência e 15 horas-aula de planejamento. As professoras de EI trabalham 30 horas-relógio e, dessas, cinco horas-relógio de planejamento

Capital	Diferenças expressas nos planos de carreira e estatutos
Vitória/ES	Para os professores que lecionam no EF, a hora-atividade corresponde a 25%, enquanto para as professoras da EI é de 20%. A lei estabeleceu que até 2009 essa diferença fosse sanada, mas não foi encontrada nenhuma regulamentação sobre o assunto

Fonte: a autora, com base em: ARACAJU (1988, 2001, 2008); BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); BOA VISTA (2009, 2015); CAMPO GRANDE (2008, 2011); CUIABÁ (2010); CURITIBA (2014); DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); FORTALEZA (1984, 2007, 2013); GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); JOÃO PESSOA (2010); MACAPÁ (2000, 2009); MACEIÓ (1998); MANAUS (2007); NATAL (1965, 2010); PALMAS (2008); PORTO ALEGRE (1988); PORTO VELHO (2009); RECIFE (1999, 2005); RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); RIO DE JANEIRO (2013); SALVADOR (2004, 2014, 2015a); SÃO LUÍS (2008); SÃO PAULO (2003, 2007); TERESINA (2001); VITÓRIA (1982, 2006, 2009a).

A maioria dessas diferenças traz prejuízos às docentes das creches, exceto a existente no município de Natal/RN, que lhes concede o direito de solicitar a licença para qualificação profissional após quatro anos de efetivo exercício, enquanto os professores que trabalham nas outras etapas da educação básica devem esperar cinco anos para fazer a mesma solicitação. Não é possível saber se essas licenças são concedidas, contudo a lei deixa clara essa diferenciação entre os docentes dos diferentes níveis e modalidades.

As diferenças estão concentradas na exigência de formação para o ingresso, como no caso de Belo Horizonte/MG e Rio de Janeiro/RJ, em que a exigência para o trabalho nas creches é a formação mínima em nível médio na modalidade Normal - Magistério e para os outros docentes o ensino superior - licenciatura plena.

Em Belo Horizonte/MG tem-se uma carreira com mais níveis de movimentação para os professores de outras etapas e modalidades, além do valor dos salários iniciais destes corresponder ao dos salários finais das docentes de creche com mesma formação e jornada de trabalho.

Diferenças para as profissionais de creche na jornada de trabalho e sua composição foram encontradas em São Paulo/SP, Vitória/ES, Rio Branco/AC, Salvador/BA e Porto Alegre/RS, desde trabalharem mais horas-relógio até terem menor tempo de hora-atividade, além de não terem opção de jornada em relação aos docentes que atuam em pré-escolas e EF ou não poderem escolher trabalhar em órgãos de atendimento especializado.

Tais diferenças incidem nas relações que essas profissionais estabelecem com o conjunto das redes em que trabalham e em como se veem nesse contexto; também estão ligadas ao histórico dessas profissionais e, possivelmente, com o ingresso recente (pós-LDB/1996) na carreira docente.

6.2 Alguns pontos de destaque

A análise aqui realizada por categorias permite considerar alguns pontos sobre a condição de trabalho das professoras que atuam com as crianças de 0 a 3 anos de idade nas capitais do país.

Um dado importante revelado por esse levantamento foi a existência, em 2018, de planos de carreira e estatutos do magistério em vigor em todas as capitais e Brasília/DF. Essa legislação foi construída, em sua maioria, entre os anos 2000 e 2010, após a inclusão das professoras de creche na Educação.

Em sua nomenclatura, as capitais reconhecem a função de professor às profissionais que atuam com as crianças menores de 3 anos de idade, ao se referirem a elas nas leis estudadas como professores, sendo Natal/RN a única capital que em 2018 ainda usava a nomenclatura “educador infantil”.

No que se refere à existência de profissionais com a função de auxiliar, 21 capitais em 2018 contavam com essas profissionais, revelando falta de clareza sobre as funções das professoras de educação infantil na faixa etária de 0 e 3 anos e, principalmente, desvios nas políticas adotadas para financiamento dessa etapa da EI, visto que essas profissionais não têm formação específica e recebem salários menores, por vezes, para trabalhar por maior quantidade de horas.

Sobre a formação das docentes, a maioria das capitais estudadas (16) exigia o ensino médio na modalidade Normal para o ingresso, porém o percentual de profissionais que possuíam ou estavam cursando o nível superior - Pedagogia era de 68,1% em 2017, sendo que 83,7% das professoras tinham superior completo nesse mesmo ano.

Em pelo menos 13 capitais, as profissionais tinham como regra permanecer mais de 25 anos em efetivo exercício e/ou concluir o doutorado ou o pós-doutorado

para alcançar o final da carreira¹⁵⁴. As dispersões salariais ficaram entre 1,40 (Porto Velho/RO), o que pode representar uma rede pouco atrativa, e 6,21 (Manaus/AM), uma rede que se apresenta atrativa para a permanência, se for possível percorrê-la e atingir seu fim.

Sobre os valores recebidos para o trabalho com crianças menores de 3 anos de idade, percebe-se que as remunerações dessas docentes estavam entre 1,92 e 5,11 salários mínimos, uma variação grande entre as localidades.

A jornada de trabalho das profissionais que atuam junto às crianças pequenas ainda é bastante extensa: 18 capitais mantinham a possibilidade de jornadas de 40 horas semanais, com apenas nove capitais cumprindo a determinação de destinar 1/3 dessa jornada a planejamento do trabalho e formação. Essa diferença foi a mais expressiva entre as capitais, podendo ser o reflexo de como a sociedade, e até a própria categoria profissional, tratam a docência nas creches: uma docência de “segunda linha”, que não necessita de horas para planejamento, estudo, construções coletivas. Esta discussão ainda tem de ser enfrentada na área.

Um bom exemplo de análise de conjunto que se pode fazer é a comparação das carreiras e do atendimento às crianças de 0 a 3 anos nos municípios de Porto Velho/RO e Palmas/TO, cujas destinações de recursos financeiros por aluno/mês (gastos potencial por criança da rede própria mais privada conveniada – Tabela 15) no ano de 2017 guardavam entre si diferenças de mais de 24 vezes.

Analisando essas duas redes de maneira mais completa, Porto Velho/RO apresentou-se com uma rede de 3.659 matrículas, distribuídas em 35 escolas das quais apenas 15 possuíam parques, 23 tinham sala de professores e oito contavam com sala de leitura/biblioteca; o município atendia apenas 11,4% das crianças na faixa etária, somando todas as redes; tinha 129 professoras e um professor, com mais de 95% da rede sendo efetiva e 93,8% com superior completo; não possuía nenhum mestre ou doutor (mas esta não era uma exigência para o final da carreira), mesmo estando prevista em seu plano a licença para formação em pós-graduação.

As docentes recebiam salário-base inicial de R\$ 2.246,34 para 40 horas semanais de trabalho com nível superior (PORTO VELHO, 2017), valor abaixo do PSPN de 2017 (R\$ 2.298,80 para 40h com EM modalidade Normal); deveriam

¹⁵⁴ Lembrando que o número de docentes com essas titulações é extremamente baixo, como já apresentado no quinto capítulo.

trabalhar ao menos 34 anos para conseguir chegar ao final da carreira, que possui dois níveis: I) EM modalidade Normal e II) licenciatura plena, e 18 referências (de 1 a 18); para mudar de nível, movimentação vertical, denominada “promoção” (permitida após um ano de adquirida a estabilidade), deveriam terminar o ensino superior (condição para chegar ao final da carreira) e para a movimentação horizontal, denominada “progressão”, cumprir interstício de dois anos (PORTO VELHO, 2009, art. 9); tinham uma dispersão de 1,40; como vantagens que poderiam agregar valor aos salários-base, havia a gratificação por titulação (no caso da rede, apenas 40 docentes com especialização, o que corresponde a 17% do vencimento), a por localidade (28% do vencimento para quem estiver em distritos ou zona rural) e a gratificação por docência com alunos especiais (11% do vencimento).

Destaca-se, ainda, que a rede cumpria a destinação de pelo menos 1/3 da jornada para estudos em duas de suas opções de jornada (25h – 33% e 40h – 44%). Contava com a figura das “cuidadoras”, que auxiliavam no trabalho com as crianças; mas, como estas permaneciam nas creches por quatro ou cinco horas diárias, as jornadas das professoras contemplavam todo o período, o que pode indicar que aquelas profissionais não se responsabilizavam pela docência em tais instituições.

Em contrapartida, Palmas/TO, que apresentou um gasto por aluno em 2017 de R\$ 839,00, tinha uma rede de 1.629 matrículas, correspondente a 31,5% da população na faixa (dados estimados). Das crianças matriculadas, 3.164 permaneciam por mais de nove horas diárias em uma das 29 creches do município, todas com sala de professores, 89,7% com parque e 51,2% com sala de leitura/biblioteca.

A rede possuía 601 docentes; destes, 496 eram efetivos (82,5%) e apenas 304 tinham o ensino superior (50,6%). Para atingir o final da carreira em Palmas/TO, era necessário ser mestre (menos de 20% da rede de professoras de creche tinha especialização, nenhuma com mestrado ou doutorado); a carreira previa a licença para qualificação profissional. Era composta por quatro níveis (separados por titulação, do nível médio ao mestrado) e dez classes (de A a J). Para se movimentar na carreira, era necessário esperar a estabilidade, e depois de três anos iniciar a progressão vertical (mudança de nível), com a apresentação da titulação e outros critérios, como aprovação em avaliação permanente de desempenho. Para a progressão horizontal (mudança de classe), deveriam esperar dois anos de efetivo

exercício e cumprir algumas exigências, bem próximas das necessárias para a progressão vertical.

Palmas/TO tinha uma carreira não homogênea quando se trata dos coeficientes entre níveis e classes; seu maior coeficiente era de 75,3% do nível I para o II, sendo os outros coeficientes – tanto entre níveis quanto classes – sempre menores que 50%. O salário inicial em Palmas/TO em janeiro de 2018 para uma professora com EM modalidade Normal em uma jornada de 40 horas semanais era de R\$ 2.627, representando 1,1 em relação ao PSPN. Ambas as jornadas – 20h ou 40h – destinavam 20% para hora-atividade, não cumprindo a Lei do PSPN. Acrescido a esse valor, poderiam receber adicional por regência e por titularidade.

Todas as características referentes às carreiras das professoras de creches nas redes das capitais do país descritas no decorrer deste capítulo possibilitam uma análise mais aprofundada de como essa importante etapa da educação básica vem sendo ofertada e como vêm sendo tratadas as profissionais responsáveis por ela.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SITUAÇÃO PROFISSIONAL DAS DOCENTES RESPONSÁVEIS PELOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NAS CAPITALS DO PAÍS

As creches iniciaram o processo legal de incorporação às secretarias municipais de Educação a partir da publicação da LDB/1996, que as estabeleceu como primeira etapa da educação básica. Tal incorporação aconteceu com o compromisso de expansão do atendimento e melhoria da educação ofertada às crianças de 0 a 5 anos no Brasil. Essas instituições, muitas já existentes há décadas¹⁵⁵, estavam vinculadas à Assistência Social ou à Saúde e tinham como característica histórica o atendimento de bebês e crianças pequenas pobres; no cenário público, configurava-se como demanda social de movimentos de mulheres trabalhadoras por espaços seguros para deixar seus filhos no período em que estivessem trabalhando. Com a incorporação, veio a promessa de se considerar esse espaço como escolar, garantindo o direito à educação a todas as crianças cujas famílias assim o desejassem.

Esse processo histórico tem implicações na constituição do que venha a ser compreendido como creche na sociedade e, conseqüentemente, na forma como seus atores – educadores e crianças – são vistos e se veem. No estágio atual, ainda é possível reconhecer nessas instituições ambiguidades no que se refere a sua função. Após quase 20 anos de incorporação, estão na ordem do dia discussões sobre o “almejado” acesso dessas crianças tão pequenas à educação escolar. A necessidade de formação para as profissionais responsáveis pelas crianças nessas instituições, a estrutura física e organizacional destas perante a administração pública, a qualidade (e o que vem a ser isso para uma escola de bebês e crianças pequenas), entre outras questões, dificilmente são utilizadas como indicadores necessários para que, de fato, a escola da primeira infância seja mensurada como espaço em que o cuidar e o educar estejam imbricados e visem ao desenvolvimento pleno da criança.

¹⁵⁵ Kramer (2001) localiza o surgimento das creches no país com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, em 1899 na cidade do Rio de Janeiro, e indica a Creche Sra. Alfredo Pinto como primeira creche popular, criada em 1908 para atender filhos de operários de até 2 anos de idade.

Destacando a fundamental importância de uma creche de qualidade para todas as crianças que conseguem acessá-la, este trabalho se propôs a discutir a situação das professoras dessa instituição escolar nas capitais do país, por intermédio da análise dos planos de carreira e estatutos do magistério, de dados de perfil dessas profissionais e de acesso das crianças a tais instituições. Entende-se que só com docentes capacitados – formados, com condições de trabalho e remunerações condizentes com o seu papel – é possível ter uma escola que, sendo necessariamente pública, possibilite às crianças introduzirem-se neste mundo, apropriando-se dos conhecimentos já produzidos pela humanidade, responsabilizando-se pela sua continuidade, com potencial reflexivo e organizativo para perceber as injustiças sociais de forma crítica e lutar para a mudança.

A hipótese inicial era que as políticas que se apresentaram após a promulgação da CF/1988, da LDB/1996, do Parecer CNE nº 10/97, da Resolução CNE/CEB nº 03/97, do Fundef, do PNE 2001-2010, do Fundeb, da Lei do PSPN, da Resolução CNE nº 02/09, do Parecer CNE/CEB nº 09/09 e do PNE 2014-2024, influenciavam na melhoria da formação, da condição de trabalho e da remuneração das professoras que atuavam nas creches públicas das capitais, mas não o suficiente para igualá-las à situação, já não ideal, dos demais professores da educação básica.

Essa hipótese apareceu motivada pelos primeiros resultados das pesquisas sobre carreira docente realizadas pela Pord, sob coordenação nacional de docentes da Feusp e da UFSC, os quais indicavam divergências no tratamento dado às docentes que trabalhavam nas creches nas redes públicas de Belo Horizonte/MG e São Paulo/SP.

Nesse percurso investigativo, o levantamento bibliográfico permitiu uma análise das produções acadêmicas dos últimos 19 anos, parte do acervo de alguns bancos de dados de relevância na área da Educação (Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP; *RBPAE*; *RBE*; revista *Educação & Sociedade*; *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*; anais da Rede Estrado, da Anped e da Fineduca), e revelou temas importantes a serem investigados nas carreiras docentes, latentes nas discussões entre a academia, a política pública e as professoras.

Tais trabalhos estavam interessados em saber quem era essa figura responsável pelos bebês e crianças pequenas nas escolas da primeira infância;

pesquisaram seu perfil, sua formação, formas de ingresso nas carreiras, discutiram as condições em que seu trabalho era realizado e como as redes de ensino estavam regulamentando seu trabalho. Muitos relacionaram seus temas de interesse com a necessidade de atrair e manter bons professores, a fim de garantir e elevar a qualidade da educação ofertada. No geral, indicaram a existência de planos de carreira¹⁵⁶ para as profissionais das creches, porém com algumas questões que devem ser repensadas, como ausência de horas para estudo, extensa carga horária de trabalho, baixos salários e a existência de diferentes educadores – não docentes – responsáveis pela educação das crianças.

Formação docente foi um dos temas mais citados; já em 2001, o trabalho de Arce preocupava-se com o aligeiramento dado à formação de professores que, em sua análise, era impulsionado pelos referenciais curriculares. Essa temática foi tratada em outros trabalhos, influenciados pela legislação nacional e por discussões internacionais sobre a formação para o exercício do magistério, formação essa indispensável para elevar a qualidade do atendimento e tornar o ofício docente uma profissão.

O processo de formação também se apresenta como uma preocupação nos pareceres e resoluções do CNE, refletido nas diretrizes para o curso de Pedagogia e nas políticas propostas pelo MEC: UAB, Parfor, Proinfantil, Pibid. Da mesma forma, os documentos curriculares e de avaliação da qualidade da educação apontam para aspectos sobre tal formação e para a necessidade de carreiras docentes.

A formação docente sempre esteve presente nas recomendações das reuniões de países da América Latina; segundo Thomazini (2016), desde 1979 até a última analisada por ele, em 2001, quase sempre como um dos fatores que resultavam na baixa qualidade da educação. O autor destaca que essas recomendações nem sempre propuseram ações efetivas para a superação da crise em que se encontrava a educação nos países, tendo as discussões sobre carreira papel secundário, mesmo com diagnósticos de precariedade.

Observando a estrutura da organização de pessoal que atua nas creches, a figura das auxiliares aparece nos estudos vinculada ao papel que deveria ser desempenhado por docentes nessas instituições. Os trabalhos levantaram a

¹⁵⁶ Exceção feita ao trabalho de Kramer, Toledo e Barros (2014) que encontrou alguns municípios sem os planos.

situação precária a que essas profissionais estão submetidas em relação àquelas que ocupam cargos de professora. Alguns revelaram o processo de reconhecimento, por parte da municipalidade, do trabalho dessas mulheres, transformando seus cargos de auxiliar para professora, visto que já o são – o que converge com a defesa que este trabalho fez sobre o papel das profissionais responsáveis pelos bebês e crianças pequenas –, adequando formação, jornada de trabalho, remuneração, entre outros direitos reservados apenas a docentes. Essa transformação aconteceu em São Paulo/SP, Ribeirão Preto/SP e Curitiba/PR, segundo Machado (2015), Nascimento e Silva (2017) e Rosa (2017).

As produções também trataram das condições de trabalho a que estavam submetidas as professoras em diferentes redes. Destacam-se: jornadas de trabalho (GROCHOSKA, 2012b, 2012c; SOUZA, 2017) e sua não adequação à Lei do PSPN, no que se refere à destinação de 1/3 dessa carga horária para planejamento e formação (MINHOTO; CAMARGO; JACOMINI, 2011; NASCIMENTO; SILVA, 2017); condições estruturais e número de alunos por professora (COSTA; OLIVEIRA, 2014); contratação precária de docentes (MELO; ROCHA; PINTO, 2014); e outros pontos que diferenciavam as carreiras das professoras de creche dos demais quadros de professores da rede, como regras para movimentação na carreira (NASCIMENTO; BRITO, 2017), carga horária de trabalho, remunerações, entre outros.

Essa diferença no tratamento dado às professoras das creches, motivo primeiro desta pesquisa, aparece nos trabalhos sobre as redes de Belo Horizonte/MG (MELO; ROCHA; PINTO, 2014; NASCIMENTO; BRITO, 2017; PINTO, 2012; PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012; ROCHA, 2009; VIEIRA, 2010), São Paulo/SP (MINHOTO; CAMARGO; JACOMINI, 2011, 2014; COSTA; OLIVEIRA, 2014; NASCIMENTO; SILVA, 2017; SOUZA, 2017) e em municípios do Estado do Espírito Santo (SILLER, 2009).

Na rede mineira, encontraram-se produções sobre a criação do cargo de educador infantil com carreira e salários inferiores aos dos demais professores, sobre a contratação de docentes não concursados e os convênios firmados entre o município com as mais diversas instituições chamadas “de interesse social”, ressaltando as péssimas condições de trabalho das profissionais que exercem sua função docente nas escolas mantidas por aquelas.

Na rede paulista este tema também é tratado. Nos trabalhos que estudaram a rede municipal de São Paulo/SP, destacaram-se as diferenças no que se refere à duração da hora-aula e à composição da jornada docente entre professoras de creche e professoras de pré-escola e EF. Diferenças salariais também são constatadas entre docente de diferentes etapas em municípios do Espírito Santo.

A preocupação com questões remuneratórias das docentes foram foco de outros trabalhos analisados, que observaram baixos salários e diferenças entre docentes na mesma rede; discrepâncias salariais entre professores das diferentes regiões do país; insatisfação com salários e carga horária de trabalho; comparações entre as remunerações médias mensais de professores e de outras profissões de mesma exigência formativa; e variações remuneratórias nas próprias redes em séries históricas (GROCHOSKA, 2017; SILVA; DUARTE; JESUS, 2012; SONOBE; ALVES; PINTO, 2012).

Tais pesquisas possibilitam pensar como a academia (re)age frente às adversidades encontradas pelas professoras nas diferentes redes de creche no país. Da mesma forma, indicam a necessidade de políticas de valorização que tratem sobre formação inicial e continuada, condições de trabalho – ingresso, jornada, carreira, movimentação – e remuneração. Também sobre o trabalho docente na educação de bebês e crianças pequenas, a indissociabilidade do cuidar e do educar, do fazer e do pensar, com prejuízo de não se realizar a função da escola: formar o “humano-histórico em sua plenitude” (PARO, 2015, p. 63).

Para a efetiva realização dessa função, a creche necessita de um ambiente apropriado fisicamente e com docentes conscientes de seu papel transformador, cujas condições de trabalho lhes permitam dedicação exclusiva a uma única escola; tempo e instrumentos adequados para formação em serviço; possibilidade de reflexões coletivas com seus pares e construção de conhecimento técnico sobre o produto de seu trabalho: o aluno educado; remuneração comparável com profissões que exigem a mesma formação; em suma, a valorização do seu fazer e, consequentemente, da educação básica.

Esse reconhecimento da importância da docência, tema da *Recomendación conjunta de la OIT y la Unesco relativa a la situación del personal docente* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO), de inúmeras leis brasileiras e de importantes pesquisas, ainda necessita se efetivar, principalmente

no que tange às docentes de creches; destacando que pesquisas indicam que esse reconhecimento implica a destinação de recursos orçamentários, em parte, já previstos em algumas leis educacionais como o PNE 2014-2024.

A análise dos planos de carreira e estatutos do magistério das 26 capitais e de Brasília/DF, em conjunto com os dados de matrículas de crianças de 0 a 3 anos de idade em creches, das condições dos prédios e do perfil das profissionais responsáveis pela educação dessas crianças permitem perceber avanços importantes, tanto nas carreiras de tais profissionais como no atendimento das crianças.

No que se refere ao atendimento, como pôde ser observado, o aumento na matrícula ocorreu em todas as idades, com exceção às matrículas de crianças com 3 anos, que caiu de 2015 para 2017, embora essa tenha sido a idade com maiores índices de atendimento no conjunto das redes (Macapá/AP tem 100% de seu atendimento direto de crianças com essa idade). Esse dado revela que as redes estão se estruturando para receber essa população e, conseqüentemente, suas docentes, que também aumentaram de quantidade nesse processo: eram por volta de 4 mil em 2001, passando para 32.960 em 2017.

Aqui faz-se importante destacar as consideráveis diferenças entre o número de matrículas de crianças de até 1 ano e as matrículas das crianças em outras idades. Em 2017, no conjunto das capitais e das redes, tinha-se 31.142 matrículas de bebês de até 1 ano, o que representava menos de 4% do total das matrículas de 0 a 3 anos de idade, fica evidente na análise desses dados que os bebês ainda não têm o seu direito à educação garantido nas capitais estudadas.

A análise do perfil dessas profissionais permitiu perceber que as redes eram compostas majoritariamente por docentes do sexo feminino (96,8%). Em três capitais inexistiam homens nessa função (Boa Vista/RR, Manaus/AM e Macapá/AP); e em Porto Alegre/PR, Cuiabá/MT e Vitória/ES eles estavam mais presentes, confirmando as análises de o Magistério ser uma profissão majoritariamente feminina.

As discussões sobre a importância de ter profissionais concursados, efetivos e formados para exercerem a função docente aparece como fator positivo revelado pela análise desse perfil docente: a maioria eram professoras efetivas (86,9%). João Pessoa/PB era a capital com a menor taxa de efetivas: apenas 7,6% das professoras de creche, enquanto a totalidade de sua rede contava com 54% de

professores nessa condição, porcentagem baixa, mas muito distinta da realidade das creches. Constatou-se, ainda, que 68,1% estavam cursando ou já eram formadas no curso superior de Pedagogia.

O tempo de permanência das crianças nas creches influencia no número de docentes necessárias para atendê-las. Desta forma, as redes cujo atendimento era realizado em período integral precisariam de mais de uma docente por turma. Sobre esses períodos, os dados revelaram que na Região Nordeste 67,2% das matrículas eram em períodos parciais e na Região Sul 81,1% em período integral. No cômputo geral, 67,4% das crianças permaneciam em tempo integral nas escolas; em João Pessoa/PB, Boa Vista/RR, Cuiabá/MT e Campo Grande/MS, 100% das crianças permaneciam nessa situação; já em Macapá/AP e Porto Velho/RO, 100% em período parcial; em todas as outras capitais, havia crianças em ambas as situações.

No exercício realizado no quinto capítulo, quando se pondera o número de crianças por docente (Tabela 12), faz-se uma conta simples, na qual se divide um pelo outro, sem ponderar o tempo que cada um desses sujeitos permanece na escola. Nas redes em que esse atendimento se dá em período integral, essa relação criança/docente tende a aumentar.

Palmas/TO pode ser um desses exemplos: a divisão realizada entre docentes e matrículas daria seis crianças para cada docente; ao se constatar que 82% dessas crianças permanecem na escola por mais de seis horas (máximo da jornada docente em regência), espera-se que tal número quase dobre.

O atendimento em período integral, além de ter um grande impacto orçamentário, posto que significa o aumento no número de docentes e de instituições para atender a mesma quantidade de crianças, necessitando de mais aporte financeiro, também impacta na vida dos adultos responsáveis por esses bebês e crianças pequenas, visto que necessitam providenciar responsáveis por essas crianças no turno oposto ao da escola; lembrando que a educação é um direito dessas, mas que “o atendimento de crianças do nascimento até os 5 anos de idade em creches e pré-escolas” também é um “direito dos trabalhadores urbanos e rurais” (BRASIL, 1988) como expresso na CF/88, art. 7º, XXV.

Muitos dos estabelecimentos não possuem parques infantis (apenas 69,6% deles em 2017), dificultando a efetivação de um dos princípios da educação infantil: o direito ao brincar. Também não possuem espaço para que as professoras possam estudar, reunir-se, planejar suas atividades: 60,4% tinham um espaço que

denominavam de sala dos professores; e apenas 37,9% contavam com sala de leitura/biblioteca. Esses podem ser vistos como alguns dos indicadores das limitações desses equipamentos que por vezes, não estão organizados como instituições educacionais para receber os bebês e as crianças pequenas¹⁵⁷.

A respeito das carreiras das professoras de creche, tivemos sua inclusão nos planos de carreira e estatutos do magistério em todas as capitais estudadas¹⁵⁸ (Natal/RN tem plano próprio para essas docentes, em lei diferente da dos outros docentes da rede), garantindo carreira, critérios para movimentação, salário-base e vantagens fixas e variáveis; o ingresso por meio de concurso público de provas e de provas e títulos em todas as redes; a obrigatoriedade de formação para o ingresso (16 EM modalidade Normal e 11 licenciatura plena); o reconhecimento expresso, na nomenclatura dos cargos, da função docente nesses espaços (apenas Natal/RN denominava “educador infantil”); possibilidade expressa em lei de solicitar licença remunerada para formação em cursos de especialização e pós graduação (19 capitais).

Porém, a análise também revela fissuras na relação entre docentes e administrações públicas, expressas na diferenciação, feita por nove dessas redes, entre as professoras de creches e os de outras etapas e modalidades; na existência de auxiliares¹⁵⁹, com menores salários, mais horas de trabalho e menor formação, realizando seu trabalho junto às professoras ou na sua ausência, descaracterizando-as como docentes, pois são professoras que não têm garantidas as vantagens da profissão, como revelado em alguns trabalhos acadêmicos analisados nesta pesquisa; no não cumprimento da composição da jornada de trabalho entre atividades com as crianças e atividades de formação, em proporção definida pela Lei nº 11.738/2008 (PSPN) (sete capitais cumpriam a destinação em todas as jornadas possíveis na rede e duas delas só cumpriam em uma de suas jornadas); nas dificuldades para se chegar ao final da carreira, com a exigência de título de

¹⁵⁷ Deve-se problematizar a importância do espaço para receber os pequenos, existem desde 2006, os “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil”, publicado pelo MEC, que auxiliam nas discussões sobre o espaço na educação infantil. O documento está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

¹⁵⁸ Recentemente (2012), Belo Horizonte/MG transformou o cargo de educador infantil (foco de inúmeros trabalhos levantados no segundo capítulo) em professor para a EI e o incorporou à carreira docente (Lei nº 7.235/96).

¹⁵⁹ Em 2017, apenas seis capitais não possuíam auxiliares em seu quadro de funcionários: Belo Horizonte/MG, Belém/PA, Macapá/AP, Manaus/AM, Recife/PE e Curitiba/PR.

doutorado e até mesmo de pós-doutorado (12 capitais exigiam doutorado para se atingir o final da carreira e uma, o pós-doutorado); e no tempo mínimo muito extenso (ultrapassando, em 14 capitais, os 25 anos de efetivo exercício necessários para a aposentadoria).

Essas fissuras devem ser problematizadas pela categoria docente que deve encará-las como questões que prejudicam o seu trabalho, impactando diretamente na qualidade da educação infantil; devem reivindicar, enquanto categoria única – docentes e atuais auxiliares – incorporação de todas as trabalhadoras da educação que já exercem o papel docente na carreira como docentes; reorganização de carga horária para garantia da Lei do PSPN no que se refere à 1/3 da jornada destinada a planejamento e estudos – ou ainda, pensando nas especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas e na jornada única de 40 horas semanais, a defesa da composição de 50% da jornada para planejamento e estudos, somando as reivindicações da CNTE que já a alguns anos indicam essa composição como a mais apropriada para o trabalho docente; e a exigência da graduação como formação para se chegar ao final da carreira, sendo a especialização, o mestrado e o doutorado (e até o pós-doutorado), meios de se atingi-la com mais celeridade, sendo ainda o tempo máximo para esse fim, o entre 18 e 20 anos de docência, que deve-se encerrar aos 25 anos de trabalho, com a possibilidade da aposentadoria.

Observando os orçamentos, com todas as limitações decorrentes do fato de a análise compreender apenas um ano (2017), pode-se observar que os gastos com creche representavam baixos percentuais nos montantes gerais de gastos com educação nas capitais, sendo poucas as que investiam mais de 20% na creche (São Paulo/SP, Vitória/ES e Florianópolis/SC). Quando observados os gastos entre creche e pré-escola na subfunção Educação Infantil, essas porcentagens aumentaram um pouco, porém em apenas seis capitais esses gastos ultrapassaram 50% (Fortaleza/CE, São Luís/MA, Palmas/TO, Brasília/DF, São Paulo/SP e Vitória/ES). Esses valores devem ser examinados juntamente com os dados de matrículas totais dessas localidades, podendo indicar alguns “motivos” para os seus montantes, visto que redes maiores tenderão a investir volumes maiores de recursos. Um exemplo pode ser Vitória/ES, que atende 75,9% da população estimada para a faixa etária, sendo 85% desse atendimento feito pela rede municipal.

Outra informação que confirma o peso das remunerações docentes nas despesas totais é a que comparou a porcentagem da folha do pessoal de creche (incluindo todos os servidores vinculados às instituições: professoras, auxiliares, gestão da escola, equipe de apoio) com as despesas totais com creche; em mais de dez capitais, esses montantes representam mais de 75% de todos os gastos.

Um indicador que pode ajudar nas discussões sobre se os recursos destinados às creches são suficientes para manter a qualidade dos serviços prestados é o valor potencial gasto por aluno (montante de despesas empenhadas dividido pelo número de bebês e crianças matriculados). Esses montantes, se comparados com o custo-aluno do Fundeb, indicam algumas tendências das capitais.

Encontraram-se recursos muito abaixo dos estimados pelo custo aluno/ano do Fundeb; em capitais como Porto Velho/RO, essa divisão representava R\$ 182 por aluno/ano (R\$ 15 por mês), reflexo do baixo gasto com despesa em creche (pouco mais de R\$ 670 mil em 2017, ano de referência). Em contrapartida, Palmas/TO, na mesma região geográfica, apareceu com valores 118 vezes maiores que os de Porto Velho/RO: R\$ 21.623 por aluno/ano em 2017.

A rede de Porto Velho/RO tem uma abrangência de atendimento pequena e em período parcial, com professores formados no ensino superior e mal remunerados (docentes licenciados recebem menos que o PSPN para ensino médio), e destinação de mais de 1/3 para planejamento e formação em duas de suas jornadas. Palmas/TO ainda necessita aumentar seu atendimento para atingir a meta do PNE 2014-2024, de 50% da população na faixa, mas tem uma cobertura três vezes maior que a de Porto Velho/RO, sendo que o atendimento se dá em período integral; todavia, metade de seus professores é formada em nível médio. Esses docentes recebem o equivalente ao Piso, trabalham 20 ou 40 horas e apenas 20% da carga horária é destinada a planejamento. Ambas as redes têm elevado número de professores efetivos.

A análise dessas duas realidades permitiu perceber que o atendimento aos bebês e crianças pequenas nas capitais é muito diverso e recebe interferências de diferentes ordens. Palmas/TO e Porto Velho/RO têm características bem distintas, que vão além dos valores destinados às creches, mas que não se desvinculam destes. O que é latente na discussão orçamentária é o necessário aumento nas

destinações de recursos, que por vezes não é observado, às creches, visto a sua constituição e expansão no decorrer desses quase 20 anos.

Os pontos positivos e negativos das carreiras, analisados em conjunto com os dados de matrícula, indicam uma rede de creches ainda em construção, com aparentes avanços, mas ainda com muitas possibilidades de melhoria, de impacto direto no atendimento de bebês e crianças pequenas.

Dois destaques merecem ser feitos, e estão ligados pela mesma ideia: auxiliares para executar o trabalho docente ou parte dele e tempo destinado ao planejamento e formação. Um pela presença e o outro pela ausência, reafirmam o senso comum de que, para trabalhar com bebês e crianças pequenas em creches, não é necessário ter formação específica em Educação: basta “gostar de criança”. Retoma-se aqui o mito da “mulher/mãe educadora nata” analisado por Arce (2001), e por Freire (2016) na versão “tia”, retirando da escola o que lhe é vital: o trabalho docente que exige profissionais conscientes de sua função.

Desta forma, é premissa indispensável que todos os profissionais que trabalham com bebês e crianças pequenas e se responsabilizam por sua educação sejam docentes, formados e com condições concretas de exercer sua função. Entre essas condições, ter tempo dentro da carga horária de trabalho reservado para estudos, reuniões, atendimento às famílias, reflexões, planejamento, entre outras atribuições inerentes à função docente, deve ser uma meta a ser exigida dos gestores de políticas públicas.

Ambas as proposições – docentes responsáveis pelas crianças e parte da jornada destinada a planejamento e formação – não anulam a necessidade de carreiras atrativas, com remunerações condignas e que possibilitem a fixação da docente em uma única escola. As lutas estão juntas e interligadas, e só terão êxito quanto se realizarem mutuamente. Organizando-se coletivamente por melhores condições de trabalho, professoras e professores influenciam também os rumos das políticas públicas para a Educação, tomando em suas mãos os rumos da história educacional do país. Para tal, como diria Freire (2016, p. 133):

[...] não vejo outra saída além da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e das educadoras na defesa de seus direitos. O direito à sua liberdade docente, o direito à sua fala, o direito a melhores condições de trabalho pedagógico, o direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, o direito de ser coerente, o direito a criticar as

autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, o direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver.

Garantida a formação, as condições de trabalho e a remuneração condizente com a importância de sua função/formação, as docentes conseguirão pautar políticas educacionais baseadas em conhecimentos construídos por elas a respeito de como educar bebês e crianças pequenas em instituições coletivas que vão além da familiar, de como se configuram seus currículos, tempos e espaços; da quantidade possível e desejável de bebês e crianças pequenas por turma; de quais idades e de que (e quantas) formas podem-se reorganizar os agrupamentos durante a permanência diária destes nas creches. Nessa medida é que poderão ocupar o lugar legítimo, que é seu, de um profissional docente especialista da Educação, que entende e constrói pelo diálogo o processo educativo e possibilita que o outro também queira fazê-lo.

Que educadores e educadoras se pensem e reestruturem na natureza da atividade docente, colocando-se como intelectuais transformadores.

[...] encarar os professores como intelectuais [...] como profissionais reflexivos [...] vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens [...] também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. (GIROUX, 1997, p. 161)

Que, no atual contexto político e econômico, haja luta e trabalho para a construção de uma escola pública de qualidade, com condições de oferecer aos filhos da classe trabalhadora, única classe que congrega os interesses comuns do ser humano, uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza; DUTRA JÚNIOR, Adhemar; MARTINS, Ricardo; BALZANO, Sonia. **Plano de carreira e remuneração do magistério público**: LDB, Fundef, Diretrizes nacionais e novas concepções de carreira. Brasília, DF: Fundescola/Ministério da Educação, 2000.

ALTET, Marguerite. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org.). **Profissão de professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: EdUnesp, 2016. p. 39-66.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Geovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARACAJU (SE). **Lei complementar nº 51, de 28 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Aracaju e dá providências correlatas. Aracaju, 2001. Disponível em: <<http://www.aracaju.se.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

ARACAJU (SE). **Lei nº 1.350, de 20 de janeiro de 1988**. Dispõe sobre a nova redação do Estatuto do Magistério do Ensino de 1º e 2º graus do município de Aracaju, aprovado pela Lei nº 1.082, de 24 de setembro de 1985, e dá providências correlatas. Aracaju, 1988. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/lei-ordinaria/1988/135/1350/lei-ordinaria-n-1350-1988-dispoe-sobre-a-nova-redacao-do-estatuto-do-magisterio-do-ensino-de-1-e-2-graus-do-municipio-de-aracaju-aprovado-pela-lei-n-1082-de-24-de-setembro-de-1985-e-da-providencias-correlatas>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

ARACAJU (SE). **Lei nº 3.549, de 1 de abril de 2008**. Dispõe sobre a revisão geral anual dos vencimentos dos servidores públicos municipais, da remuneração dos cargos em comissão e das funções gratificadas, a teor do art. 37, inciso x, da Constituição Federal, referente a 2008, bem como altera a classificação dos cargos do quadro de pessoal da Administração Geral do Poder Executivo Municipal e dá outras providências. Aracaju, 2008. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/lei-ordinaria/2008/354/3549/lei-ordinaria-n-3549-2008-dispoe-sobre-a-revisao-geral-anual-dos-vencimentos-dos-servidores-publicos-municipais-da-remuneracao-dos-cargos-em-comissao-e-das-funcoes-gratificadas-a-teor-do-art-37-inciso-x-da-constituicao-federal-referente-a-2008-bem-como-altera-a-classificacao-dos-cargos-do-quadro-de-pessoal-da-administracao-geral-do-poder-executivo-municipal-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

ARCE, Alessandra. Compre o *kit* neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1 ,de 7 de outubro de 2015.** Aprova a resolução das reuniões científicas regionais da Anped. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o-das-Regionais1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil:** próximos passos. Sumário executivo. [s. l.]: Banco Mundial, 21 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de Abreu. Educação e crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra? **EconomiA**, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 265-303, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/vol11/vol11n2p265_303.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, Ângela M. Rabelo F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 11-15. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/1136988-Por-uma-politica-de-formacao-do-profissional-de-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 116-141, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/121>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

BELÉM (PA). **Lei nº 7.502, de 20 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos do município de Belém. Belém, 1990. Disponível em: <<https://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/587659/lei-7502-90>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BELÉM (PA). **Lei nº 7.507, de 14 de janeiro de 1991.** Dispõe sobre o plano de carreira do quadro de pessoal da prefeitura municipal de Belém e dá outras

providências. Belém, 1991a. Disponível em: <<https://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/847728/lei-7507-91>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BELÉM (PA). **Lei nº 7.528, de 5 de agosto de 1991.** Dispõe sobre o estatuto do magistério do município de Belém, revogando a Lei nº 7.385/87. Belém, 1991b. Disponível em: <<https://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/586098/lei-7528-91>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BELÉM (PA). **Lei nº 7.973, de 15 de setembro de 1999.** Incorpora aos quadros da Secretaria Municipal de Educação, os funcionários da Fundação Papa João XXIII lotados nas unidades de educação infantil e dá outras providências Belém, 1999. Disponível em: <https://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/578886/lei-7973-99?ref=topic_feed>. Acesso em: 8 jan. 2019.

BELÉM (PA). **Lei nº 8.791, de 30 de dezembro de 2010.** Cria cargos de provimento efetivo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação - Semec, no grupo ocupacional magistério, e dá outras providências. Belém, 2010. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-ordinaria/2010/880/8791/lei-ordinaria-n-8791-2010-cria-cargos-de-provimento-efetivo-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-semec-no-grupo-ocupacional-magisterio-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BELÉM (PA). Secretaria Municipal de Administração. **Tabela de remuneração de cargos e funções.** Belém, 2016. Disponível em: <<http://www.cinbesa.com.br/site/wp-content/uploads/2017/04/TABELA-DE-REMUNERA%C3%87%C3%83O-DE-CARGOS-E-FUN%C3%87%C3%95ES-PMB-Atualiza%C3%A7%C3%A3o-Ago.16.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

BELO HORIZONTE (MG). **Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da prefeitura municipal de belo horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. Belo Horizonte, 1996. Disponível em: <<https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/237723/lei-7235-96>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BELO HORIZONTE (MG). **Lei nº 7.577, de 21 de setembro de 1998.** Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/237420/lei-7577-98>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BELO HORIZONTE (MG). **Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003.** Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2003/867/8679/lei-ordinaria-n-8679-2003-cria-as-unidades-municipais-de-educacao-infantil-e-o-cargo-de-educador-infantil-altera-as-leis-n-s-7235-96-e-7-577-98-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

BELO HORIZONTE (MG). **Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010.** Concede reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos da Administração

direta e indireta do poder executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2010/981/9815/lei-ordinaria-n-9815-2010-concede-reajustes-remuneratorios-aos-servidores-e-empregados-publicos-da-administracao-direta-e-indireta-do-poder-executivo-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BELO HORIZONTE (MG). **Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012.** Transforma o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a educação infantil e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2012/1057/10572/lei-ordinaria-n-10572-2012-transforma-o-cargo-publico-efetivo-de-educador-infantil-no-cargo-publico-efetivo-de-professor-para-a-educacao-infantil-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BELO HORIZONTE (MG). **Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018.** Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis; cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2018/1113/11132/lei-ordinaria-n-11132-2018-estabelece-a-autonomia-das-unidades-municipais-de-educacao-infantil-umeis-transformando-as-em-escolas-municipais-de-educacao-infantil-emeis-cria-o-cargo-comissionado-de-diretor-de-emei-as-funcoes-publicas-comissionadas-de-vice-diretor-de-emei-e-de-coordenador-pedagogico-geral-o-cargo-comissionado-de-secretario-escolar-os-cargos-publicos-de-bibliotecario-escolar-e-de-assistente-administrativo-educacional-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

BIANCHI, Alvaro. **O laboratório de Gramsci:** filosofia, história e política. São Paulo: Alameda, 2008.

BOA VISTA (RR). **Lei nº 1.145, de 20 de maio de 2009.** Dispõe sobre a estrutura de cargos, carreira e remuneração do quadro de provimento efetivo do professor público da educação básica da prefeitura municipal de Boa Vista-RR, e dá outras providências. Boa Vista, 2009. Disponível em: <http://transparencia.boavista.rr.gov.br/portal/leis_ver.php?d=468>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BOA VISTA (RR). **Lei nº 1.611, de 2 de fevereiro de 2015.** Institui plano de cargos, carreiras e remuneração (PCCR) direcionado aos servidores da prefeitura municipal de Boa Vista, da Fetec, da Emhur, e dá outras providências. Boa Vista, 2015. Disponível em: <http://transparencia.boavista.rr.gov.br/portal/leis_ver.php?d=84>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 1 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016). Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.setorgrafico.org.br/legislacao/emenda_constitucional/EC14.PDF>. Acesso em: 1 dez. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996c. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00009424&seq_ato=000&vlr_ano=1996&sgl_orgao=NI. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 16 fev. 2017.

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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 27 fev. 2017.

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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Balanço do primeiro ano do Fundef.** Brasília, DF, mar. 1999. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/Aval1998.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>> Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de gestão DEB 2009-2014**. Brasília, DF, 2015. v. 1. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-Rgh7cILK9YJ:www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%25C3%2587%25C3%2583O%2520INICIAL%2520E%2520CONTINUADA%2520DE%2520EDUCADORES/POR%2520UMA%2520POL%25C3%258DTICA%2520DE%2520FORMA%25C3%2587%25C3%2583O%2520DO%2520PROFISSIONAL%2520DA%2520EDUCA%25C3%2587%25C3%2583O%2520INFANTIL.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LdRSvNSgTDkJ:portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/4858-orientacoes-curriculares-ed+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sistemica-avaliacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 1. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018

BRASÍLIA (DF). **Tabela magistério público**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.seplag.df.gov.br/tabela-magisterio-publico/>>. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Identidade docente: um processo de avanços e recuos. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 79-102.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 7-19.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230021, abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100216&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 jan. 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa. Salário docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/184.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 129-167, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/106/141>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 215-235, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/13.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?** 2. ed. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/02/CAQieducativo_2Edicao.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

CAMPO GRANDE (MS). **Decreto nº 10.343, de 22 de janeiro de 2008**. Publica a consolidação da Lei Complementar nº 19, de 15 de julho de 1998, institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, com as alterações e inclusões decorrentes das Leis Complementares nº 20 de 2 de dezembro de 1998, nº 97, de 22 de dezembro de 2006 e nº 106, de 22 de novembro de 2007. Campo Grande, 2008. Disponível em: <<http://www.tce.ms.gov.br/storage/docdigital/2010/07/bfe12bfcd9febfec89741e2c8e33c312.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CAMPO GRANDE (MS). **Lei Complementar nº 19, de 15 de julho de 1998**. Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande - PCM/PMCG e dá outras providências. Campo Grande, 1998. Disponível em: <<https://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/257086/lei-complementar-19-98>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CAMPO GRANDE (MS). **Lei Complementar nº 97, de 22 de dezembro de 2006**. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 19, de 15 de junho de 1998, e dá outras providências. Campo Grande, 2006.

CAMPO GRANDE (MS). **Lei Complementar nº 190, de 22 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município de Campo Grande, e dá outras providências. Campo Grande, 2011. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/seges/downloads/lei-complementar-n-190-de-22-de-dezembro-de-2011-estatuto-do-servidor-municipal/>>. Acesso em: 29 dez 2018.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 57-69, ago./dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/26301/17502>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno qualidade inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, Ailton Mota de. Estado, descentralização e sustentabilidade dos governos locais no Brasil. **Economía, Sociedad y Territorio**, México, DF, v. 3, n. 12, p. 539-556, 2002.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. Revista Criança completa 25 anos de circulação. **Revista Criança**, Brasília, DF, n. 44, p. 27-29, nov. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **A valorização dos profissionais da Educação.** Brasília, DF, 20 set. 2017. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:08Xx6BqlXloJ:www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/19042-a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Plano nacional de carreira da Educação. **Revista de Educação da CNTE**, Brasília, DF, n. 1, 1993.

CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **Presentación institucional 2015.** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Diretrizes da carreira:** minutas de Parecer e Resolução. Relatora: conselheira Maria Izabel de Azevedo Noronha. Brasília, DF, 3 dez. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009.** Revisão da Resolução CNE/CEB nº

3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 10, de 3 de setembro de 1997.** Diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998.** Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/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/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vBrGAPgeTIsJ:portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>. Acesso em: 27 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997.** Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 3 dez. 2018.

CORREA, Bianca Cristina. A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/78020/47918>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

CORREA, Bianca Cristina; CASTRO, Júlia; BARBOSA, Caroline. Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 4, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/68624/39143>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; DUARTE, Vanda Catarina. Os efeitos do Fundef nas políticas educacionais dos municípios mineiros. **Educação em Revista: publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 48, p. 143-170, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a08n48.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. A estratégia socialista no “Ocidente”. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci, um estudo sobre o seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 147-164.

CUIABÁ (MT). **Lei complementar nº 220, de 22 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a Lei Orgânica dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação. Cuiabá, 2010. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pgxZ3kad7HcJ:www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/lei%2520organica%2520de%2520cuiaba.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

CUIABÁ (MT). **Lei complementar nº 322, de 20 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o reajuste dos subsídios dos servidores da educação municipal, na forma que menciona, e dá outras providências. Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lQAvs24kKT0J:www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/reajuste.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação**, Brasília, DF, v. 14, n. 21, p. 145-161, out. 2009. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/ProfRibamarCampos/cadernos-de-educacaon212009>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

CURITIBA (PR). **Lei nº 14.580, de 22 de dezembro de 2014**. Reestrutura a carreira dos profissionais da educação infantil da prefeitura municipal de Curitiba. Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zkro4cwbAe8J:https://lei-smunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2014/1458/14580/lei-ordinaria-n-14580-2014-reestrutura-a-carreira-dos-profissionais-da-educacao-infantil-da>>.

prefeitura-municipal-de-curitiba+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>. Acesso em: 1 jan. 2017.

CURITIBA (PR). Secretaria Municipal de Recursos Humanos. **Tabela salarial – janeiro 2017**. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://multimidia.transparencia.curitiba.pr.gov.br/funcionarios/tabela_salarial.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5-9 mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 30 nov. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=74206>. Acesso em: 1 jan. 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.106, de 3 de maio de 2013**. Dispõe sobre a carreira Assistência à Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/74207/Lei_5106_03_05_2013.html>. Acesso em: 3 jan. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 259, de 15 de outubro de 2013**. Disciplina a aplicação da Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=75249>. Acesso em: 1 jan. 2017.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 392-352, set./dez. 2006.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar F. et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público**: LDB, Fundef, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília, DF: Fundescola/MEC, jan. 2000.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 51-71.

FARENZENA, Nalu (Org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília, DF: MEC/Inep, 2005.

Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Custos+e+condi%C3%A7%C3%B5es+de+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+em+escolas+p%C3%ABlicas+aportes+de+estudos+regionais/531bfd69-2821-41ba-b73c-1e13e47179b9?version=1.2>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil no Brasil: reflexões sobre a supervisão e a gestão de recursos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia**, v. 31, n. 2, p. 275-292, maio/ago. 2015. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/61728/36489>. Acesso em: 1 jan. 2019.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; DELMONDES, Asheley Godoy. Jornada de 20 horas no magistério: uma conquista ou um retrocesso histórico? **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 1 jan. 2017.

FERREIRA, Rodolfo. Formação de professores e valorização do trabalho docente: a questão da carreira e da remuneração. **Fórum Crítico da Educação: Revista do Isep**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 51-64, out. 2005.

FLORIANÓPOLIS (SC). **Decreto nº 12.674, de 11 de fevereiro de 2014**. Regulamenta o Art. 117 da Lei Complementar CMF nº 63 de 2003. Florianópolis, 2014. Disponível em:
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_06_2017_15.50.16.3f9143e9639c1199d900565bd73272f8.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

FLORIANÓPOLIS (SC). **Lei Complementar CMF nº 63, de 23 de setembro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis. Florianópolis, 2003. Disponível em:
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_17.45.15.db216bb049acae9f00b0736ae61f1ad3.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

FLORIANÓPOLIS (SC). **Lei complementar nº 467, de 28 de junho de 2013**. Extingue e cria cargos da carreira do magistério e estabelece outras providências. Florianópolis, 2013. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2013/46/467/lei-complementar-n-467-2013-extingue-e-cria-cargos-da-carreira-do-magisterio-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 1 jan. 2017.

FLORIANÓPOLIS (SC). **Lei nº 2.915, de 19 de julho de 1988**. Institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal e dá outras providências. Florianópolis, 1988. Disponível em:
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.21.38.531bdfcdc35ceb34110af3f75b9e8ac5.pdf. Acesso em: 1 jan. 2017.

FLORIANÓPOLIS (SC). **Lei nº 7.796, de 22 de dezembro de 2008**. Altera os anexos i, ii e iii da lei nº 2915 de 1988, que institui o plano de vencimento e de carreira do magistério público municipal e dá outras providências. Florianópolis, 2008. Disponível em:

<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xkXWu3bP8LEJ:https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2008/779/7796/lei-ordinaria-n-7796-2008-altera-os-anexos-i-ii-e-iii-da-lei-n-2915-de-1988-que-institui-o-plano-de-vencimento-e-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

FORTALEZA (CE). **Lei complementar nº 150, de 28 de junho de 2013.** Cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal da educação cargos de provimento efetivo de assistente da educação infantil, para serem preenchidos por meio de concurso público, e dá outras providências. Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.hemoce.ce.gov.br/images/Artigos/lei%200150_28.06.13_abono%20de%20folga%20municipio%20fortaleza.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2017.

FORTALEZA (CE). **Lei nº 5.895, de 13 de novembro de 1984.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza, e dá outras providências. Fortaleza, 1984. Disponível em: <http://sindiute.org.br/wp-content/uploads/2014/07/estatuto_do_magisterio.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FORTALEZA (CE). **Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007.** Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade Educação e dá outras providências. Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://sindiute.org.br/wp-content/uploads/2015/02/planodecargosecarreiras.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

FORTALEZA (CE). **Matriz salarial hierárquica do plano de cargos, carreiras e salários – PCCS do ambiente de especialidade Educação, instituído pela Lei nº 9.249/2007.** Núcleo de Atividades Específicas da Educação: 40 horas semanais. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://portaldoservidor.fortaleza.ce.gov.br/images/institucional/cargos-e-carreiras/Tabelas_Salariais_2015/Educacao_2015.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

FÓRUM DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO – EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Carta aos membros do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.** Campinas, 26 jun. 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/128556/mod_resource/content/1/Carta%20ao%20CEE%20-%20f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade da carreira docente no Brasil: estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. **Consulta remuneração dos profissionais da Educação**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/siope/consultarRemuneracaoMunicipal.do>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. **Demonstrativo da função Educação**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFuncaoEducacao.do>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. **Relatório resumido da execução orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal**. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Rose Neubauer. Características de professores(as) de primeiro grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, 1994.

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. **O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153200>. Acesso em: 1 jan. 2019.

GINSBURG, Mark B. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. **Revista de Educación**, Madrid, N° extraordinario: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación, p. 315-352, 1990. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1990/re199010.pdf?documentId=0901e72b8136909d>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOBBI, Márcia. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A base nacional comum curricular de educação infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 118-135, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401/2138>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

GOIÂNIA (GO). **Decreto nº 302, de 2 de fevereiro de 2016**. Define a tabela de vencimentos dos profissionais de Educação. Goiânia, 2016. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2016/dc_20160202_000000302.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

GOIÂNIA (GO). **Lei complementar nº 91, de 26 de junho de 2000**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia, 2000a. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2000/lc_20000626_000000091.html>. Acesso em: 30 nov. 2018.

GOIÂNIA (GO). **Lei nº 7.997, de 20 de junho de 2000**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia, 2000b. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2000/lo_20000620_000007997.html>. Acesso em: 8 jan. 2019.

GOIÂNIA (GO). **Lei nº 9.128, de 29 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Trabalhadores Administrativos da Educação do Município de Goiânia e dá outras providências. Goiânia, 2011. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2011/lo_20111229_000009128.html>. Acesso em: 8 jan. 2019.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos Intelectuais. In: **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 13-53.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 13 (1932-1934). Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 13-109.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROCHOSKA, Márcia Andreia. **Carreira do Magistério**: a concepção explícita nos planos da Região Metropolitana de Curitiba. Trabalho apresentado no II Seminário Anpae Região Sul. Pelotas, 2012a.

GROCHOSKA, Márcia Andreia. Os desafios frente aos planos de carreira do magistério dos municípios do 1º anel da Região Metropolitana de Curitiba perante a aprovação da Lei do Fundeb. In: ANPED SUL: Seminário da Pesquisa em Educação

da Região Sul, 9., 29 jul - 1 ago. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anped, 2012b. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/915/123>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

GROCHOSKA, Márcia Andreia. As legislações e a composição dos quadros de profissionais que atuam na Educação: um desafio. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 9., 18-20 jul. 2012, Santiago. **Anais eletrônicos...** Santiago: Red Estrado, 2012c. Disponível em: <http://redeestrado.org/?page_id=134> Acesso em: 31 dez. 2018.

GROCHOSKA, Márcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor:** carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40112/R%20-%20T%20-%20MARCIA%20ANDREIA%20GROCHOSKA.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de indicadores sociais:** crianças e adolescentes 1997. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Crianças_e_Adolescentes/1997/Características_Gerais/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População:** projeções e estimativas da população do Brasil e das unidades da federação. Brasília, DF. Disponível em: <www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade:** 2000-2060. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default.shtm>. Acesso em: 6 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Consulta matrícula.** Brasília, DF, 12 abr. 2018a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do censo escolar.** Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica.** Brasília, 2002. Disponível

em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida; GIL, Juca; CASTRO, Edimária Carvalho de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 437-459, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/86367/49650>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica P.; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 10, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/download/51386/31840>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica P.; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Financiamento e remuneração docente na educação básica. In: PINTO, José Marcelino; SOUZA, Silvana Aparecida de (Org.). **Para onde vai o dinheiro?** Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014. p. 169-205.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238/14191>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

JOÃO PESSOA (PB). **Lei complementar nº 60, de 29 de março de 2010**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa, e dá outras providências. João Pessoa, 2010. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-complementar/2010/6/60/lei-complementar-n-60-2010-dispoe-sobre-o-plano-de>>.

cargos-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 1 jan. 2017.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. 1999. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 11-36, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a02.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

LEME, Luciana França. **Atratividade do magistério para o ensino básico: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2007.

LIMA, Laís Leni Oliveira. Identidade política das trabalhadoras da educação infantil: mediações que implicam essa constituição. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32., 2009, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: <32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT09-5226--Int.pdf>. Acesso em 02/01/2017.

LINHARES, Luciano Lempek; MESQUIDA, Peri; SOUZA, Laertes L. de. Althusser: a escola como aparelho ideológico de Estado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2007. p. 1.494-1.508. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/books/0050361862c2034a4723b>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.159-1.180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

MACAPÁ (AP). **Lei complementar nº 14, de 26 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de Macapá, das autarquias e das fundações públicas e dá outras providências. Macapá, 2000. Disponível em: <<http://professorcharlesimeao.blogspot.com.br/2009/07/lei-complementar-n0142000-pmmque-dispoe.html>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

MACAPÁ (AP). **Lei nº 65, de 31 de outubro de 2009.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação pública do município de Macapá. Macapá, 2009.

MACEIÓ (AL). **Lei nº 4.731, de 2 de julho de 1998.** Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração do magistério do sistema público municipal de educação. Maceió, 2009. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/al/m/maceio/lei-ordinaria/1998/473/4731/lei-ordinaria-n-4731-1998-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-do-sistema-publico-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

MACEIÓ (AL). **Lei nº 5.490, de 29 de dezembro de 2005.** Altera o artigo 8º do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Sistema Público Municipal de Educação – Lei nº 4731, de 02 de julho de 1998 e dá outras providências. Maceió, 2005. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/al/m/maceio/lei-ordinaria/2005/549/5490/lei-ordinaria-n-5490-2005-altera-o-artigo-8-do-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-dos-sistema-publico-municipal-lei-n-4731-de-02-de-julho-de-1998-e-da-outras-providencias?q=5.490>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MACEIÓ (AL). **Lei nº 5.637, de 27 de setembro de 2007.** Cria novos cargos para o quadro de funcionários efetivos da Secretaria Municipal de Educação - Semed e dá outras providências. Maceió, 2007. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/al/m/maceio/lei-ordinaria/2007/564/5637/lei-ordinaria-n-5637-2007-cria-nos-encargos-para-o-quadro-de-funcionarios-efetivos-da-secretaria-municipal-de-educacao-semed-e-da-outras-providencias?q=5637>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MACHADO, Ilze Maria Coelho. **Elementos do desenvolvimento profissional na constituição da carreira do docente de educação infantil no município de Curitiba.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3387>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MANAUS (AM). **Lei nº 1.126, de 5 de junho de 2007.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e subsídios dos profissionais do magistério do município e adota outras providências. Manaus, 2007. Disponível em: <<https://cm-manaus.jusbrasil.com.br/legislacao/824901/lei-1126-07>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

MANAUS (AM). **Lei nº 2.135, de 10 de junho de 2016.** Reajusta a retribuição pecuniária básica dos servidores da Secretaria Municipal de Educação - Semed. Manaus, 2016. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2016/214/2135/lei-ordinaria-n-2135-2016-reajusta-a-retribuicao-pecuniaria-basica-dos-servidores-da-secretaria-municipal-de-educacao-semed>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

MELO, Savana Diniz Gomes; ROCHA, Francilene Macedo; PINTO, Samilla Nayara dos Santos. Política salarial docente em Minas Gerais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, 10., Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em

disputa, 12-15 ago. 2014, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: Red Estrado, 2014. Disponível em: <http://redeestrado.org/?page_id=134>. Acesso em: 31 dez. 2018.

MENEZES, Luís Carlos (Org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MENEZES FILHO, Naércio. **Os determinantes do desempenho escolar no Brasil**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/51086475/Menezes-Filho-2007-Os-Determinantes-do-Desempenho-Escolar-no-Brasil>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253459/1/Monlevade_JoaoAntonioCabralde_D.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo B. **O Fundef e seus pecados capitais**. 2. ed. Brasília, DF: Ideia, 1998.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Financiamento da educação infantil no Brasil: contribuições para um debate contemporâneo**. São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, Emeli Malaquias; BRITO, Vera Alves de. Ruptura da carreira docente unificada na rede de Belo Horizonte. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, 5., 24-25 ago. 2017, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Fineduca, 2017. Disponível em: <<http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/AnaisV/Planos-Carreira/Ruptura%20da%20carreira%20docente%20unificada%20na%20rede%20municipal%20de%20Belo%20Horizonte.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. A carreira das professoras de CEI na educação municipal de São Paulo: 15 anos de incorporação das creches na rede. 2017. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, 5., 24-25 ago. 2017, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Fineduca, 2017. Disponível em: <<http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/AnaisV/Planos-Carreira/A%20carreira%20das%20professoras%20de%20CEI%20na%20educação%20municipal%20de%20São%20Paulo%2015%20anos%20de%20incorporação%20das%20creches%20na%20rede.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

NATAL (RN). **Decreto nº 9.789, de 30 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o enquadramento dos educadores infantis no âmbito da Administração Pública Municipal, na forma que escabele a Lei Complementar 114, de 17 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/legislacao/Decreto_20120831_9789_.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2017.

NATAL (RN). **Lei complementar nº 114, de 17 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Cargo de Educador Infantil e dá outras providências. Natal, 2010. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/legislacao/LeiComplementar20100617_114.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2017.

NATAL (RN). **Lei ordinária nº 1.517, de 23 de dezembro de 1965.** Dispõe sobre o regime jurídico dos funcionários públicos municipais. Natal, 1965. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/ps/mains/abrirLegislacao/lei1517_65.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

NATAL (RN). Portaria nº 003/2015 – GP. **Diário Oficial do Município**, Natal, ano XV, n. 2.950, p. 1, 22 jan. 2015. Disponível em: <http://portal.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20150122.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas.** São Paulo: EdUnesp, 2016. p. 71-93.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. **Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5140253>. Acesso em: 1 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TY1KQ-tp->

0J:<<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/capitulo%25201.pdf>&c
d=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 25 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA. Anotações sobre o Marco de Ação de Dakar. In: **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo. 2. ed. Brasília, DF: Unesco: Consed, 2001a. p. 13-26. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA. O marco de ação de Dakar educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. In: **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo. 2. ed. Brasília, DF: Unesco: Consed, 2001b. p. 7-11. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA. Educação para todos nas Américas: marco de ação regional. Adotado pela Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, Santo Domingo, República Dominicana, 10-12 fev. 2000. In: **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo. 2. ed. Brasília, DF: Unesco: Consed, 2001c. p. 28-36. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente**. Aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente (1966). Paris: Unesco: OIT, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **La situación del personal docente: un instrumento para mejorarla: la Recomendación internacional de 1966**. Ginebra, 1984. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000715/071564so.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a glance 2017: OECD indicators**. Paris, 2017.

Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Paridades de poder de compra:** perguntas frequentes (FAQs). 2019. Disponível em: <<http://www.oecd.org/sdd/purchasingpowerparities-frequentlyaskedquestionsfaqs.htm>>. Acesso em 23 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page1>. Acesso em: 1 dez. 2018.

PALMAS (TO). **Lei nº 1.445, de 14 de agosto de 2006.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Palmas – PCCR. Palmas, 2006. Disponível em: <<https://cm-palmas.jusbrasil.com.br/legislacao/242967/lei-1445-06>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

PALMAS (TO). **Lei nº 1.540, de 14 de abril de 2008.** Altera a Lei nº 1.445, de 14 de agosto de 2006, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas – PCCR, da forma que especifica. Palmas, 2008. Disponível em: <<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDIN%C3%81RIA%20N%C2%BA%201540%20de%2014-03-2008%2015-4-8.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

PALMAS (TO). **Lei nº 2.057, de 4 de junho de 2014.** Dispõe sobre o reajuste dos vencimentos-base dos profissionais do magistério público municipal de Palmas, de acordo com o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, na forma que especifica. Palmas, 2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/to/p/palmas/lei-ordinaria/2014/206/2057/lei-ordinaria-n-2057-2014-dispoe-sobre-o-reajuste-dos-vencimentos-base-dos-profissionais-do-magisterio-publico-municipal-de-palmas-de-acordo-com-o-piso-salarial-profissional-nacional-para-os-profissionais-do-magisterio-publico-da-educacao-basica-na-forma-que-especifica>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

PALMAS (TO). **Medida provisória nº 6, de 26 de janeiro de 2018.** Dispõe sobre a revisão geral anual dos vencimentos e subsídios dos servidores públicos da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo Municipal. Palmas, 2018. Disponível em: <<http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/1927-26-1-2018-18-44-50.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. O custo do ensino público no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 43, p. 3-29, nov. 1982.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Estudo comparativo de custo-aluno nos diversos graus e modalidades de ensino.** São Paulo: ATPCE: FCC, 1981.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. **“Não! A auxiliar não é a professora”**: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5389316>. Acesso em: 1 jan. 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 197-227, jul./dez. 2006. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/18877/10996> . Acesso em: 2 dez. 2017.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. A política de educação infantil e a regulação do trabalho docente. 2012. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 9., 18-20 jul. 2012, Santiago. **Anais eletrônicos...** Santiago: Red Estrado, 2012. Disponível em: <http://redeestrado.org/?page_id=134> Acesso em: 31 dez. 2018.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 611-874, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

POLO, José Carlos. Planejamento e orçamento no município. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GLÁGIO, Mônica (Org.). **Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – Prasem III.** Brasília, DF, Fundescola/MAC, 2001. p. 295-329.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PORTO ALEGRE (RS). **Lei nº 6.151, de 13 de julho de 1988.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal; dispõe sobre o respectivo Plano de Pagamento e dá outras providências. Porto Alegre, 1988. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?s1=000019908.DOCN.&l=20&u=/netahtml/sirel/simples.html&p=1&r=1&f=G&d=aos&SECT1=TEXT>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

PORTO VELHO (RO). **Lei complementar nº 360, de 4 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da

Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho - Rondônia, e dá outras providências. Porto Velho, 2009. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/uploads/docman/lc_360_2009_com_alteracoes_feitas_pelas_lc_n._370,_n._386.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

PORTO VELHO (RO). **Lei complementar nº 683, de 16 de outubro de 2017.** Dispõe sobre o reajuste anual dos vencimentos dos cargos do quadro de servidores públicos da Administração Direta, Autarquias e Fundações do Município de Porto Velho e dispõe sobre a Lei Complementar nº 526, de 4 de abril de 2014. Porto Velho, 2017. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ro/p/porto-velho/lei-complementar/2017/69/683/lei-complementar-n-683-2017-dispoe-sobre-o-reajuste-anual-dos-vencimentos-dos-cargos-do-quadro-de-servidores-publicos-da-administracao-direta-autarquias-e-fundacoes-do-municipio-de-porto-velho-e-dispoe-sobre-a-lei-complementar-n-526-de-04-de-abril-de-2014>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje.** Tradução de Antônio Roberto Neiva Blundi. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RECIFE (PE). **Lei nº 16.520, de 20 de outubro de 1999.** Recife, 1999. Disponível em: <<https://cm-recife.jusbrasil.com.br/legislacao/264800/lei-16520-99>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

RECIFE (PE). **Lei nº 17.161, de 28 de dezembro de 2005.** Cria cargos efetivos no âmbito da administração direta para atuação na rede de ensino público do município do Recife. Recife, 2005. Disponível em: <<https://cm-recife.jusbrasil.com.br/legislacao/260414/lei-17161-05>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

RECIFE (PE). **Lei nº 18.219, de 30 de março de 2016.** Altera as Leis nºs 18.217 de 23 de março de 2016 e 18.033 de 3 de julho de 2014. Recife, 2016. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pe/r/recife/lei-ordinaria/2016/1821/18219/lei-ordinaria-n-18219-2016-altera-as-leis-n-s-18217-de-23-de-marco-de-2016-e-18-033-de-03-de-julho-de-2014>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

RIO BRANCO (AC). **Lei complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017.** Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências. Rio Branco, 2017. Disponível em: <<http://portalcmg.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-COMPLEMENTAR-N%C2%BA-35-DE-19.12.2017-Institui-o-Plano-de-Cargos-Carreira-e-Remunera%C3%A7%C3%A3o-dos-servidores-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-PCCR-SEME.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

RIO BRANCO (AC). **Lei nº 1.794, de 30 de dezembro de 2009.** Institui o Regime Jurídico Estatutário dos Servidores Públicos do Município de Rio Branco, suas autarquias e fundações públicas, transforma empregos em cargos públicos, e submete os contratados temporários ao regime administrativo. Rio Branco, 2009. Disponível em: <<http://portalcmg.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/LEI-N%C2%BA-1.794-DE-30-DE-DEZEMBRO-DE-2009.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

RIO BRANCO (AC). **Lei nº 1.892, de 3 de abril de 2012.** Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco e revoga a Lei Municipal nº 1.795, de 30 de dezembro de 2009. Rio Branco, 2012. Disponível em: <http://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos/1892_de_03-04-2012_PCCR.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2017.

RIO BRANCO (AC). **Lei nº 2.039, de 9 de abril de 2014.** Altera as Leis Municipais nºs 1.892, de 3 de abril de 2012, e 1.959, de 20 de fevereiro de 2013. Rio Branco, 2014. Disponível em: <http://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos/lei_municipal_n_2.039.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2017.

RIO BRANCO (AC). **Lei nº 2.127, de 14 de setembro de 2015.** Altera as Leis Municipais nº 1.892, de 3 de abril de 2012, 2.039, de 9 de abril de 2014, 2.101, de 29 de dezembro de 2014 e revoga a Lei Municipal nº 2.008, de 25 de setembro de 2013. Rio Branco, 2015. Disponível em: <<http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/LEI-N%C2%BA-2.127-de-14-de-setembro-de-2015-Altera-as-Leis-do-PCCR-do-Munic%C3%ADpio.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Lei nº 5.623, de 1 de outubro de 2013.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/d80e5d992b53402803257bf90059dc60?OpenDocument>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho: uma análise da experiência de Belo Horizonte.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05012010-113240/pt-br.php>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

ROSA, Naiara Caroline Vaz. **A valorização profissional docente no município de Ribeirão Preto:** um estudo sobre creches. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5016526>. Acesso em: 1 jan. 2019.

SALVADOR (BA). **Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015.** Regulamenta a Lei nº 8.722, publicada em 22 de dezembro de 2014, que dispõe sobre o plano de carreira e a remuneração dos servidores da educação do município de Salvador e dá outras providências. Salvador, 2015a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2616/26168/decreto-n-26168-2015-regulamenta-a-lei-n-8722-publicada-em-22-dezembro-de-2014-que>>.

dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 1 jan. 2017.

SALVADOR (BA). **Lei complementar nº 36, de 30 de abril de 2004.** Dispõe sobre o estatuto dos servidores do magistério público do município do Salvador. Salvador, 2004. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-complementar/2004/3/36/lei-complementar-n-36-2004-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-servidores-do-magisterio-publico-do-municipio-do-salvador>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

SALVADOR (BA). **Lei nº 8.722, de 17 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador. Salvador, 2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/873/8722/lei-ordinaria-n-8722-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

SALVADOR (BA). **Lei nº 8.863, de 24 de agosto de 2015.** Majora os vencimentos dos servidores ativos do grupo ocupacional dos profissionais de saúde, grupo agentes de saúde, grupo fisco e grupo magistério, inativos e pensionistas, da administração direta e indireta do Poder Executivo Municipal, na forma que indica, e dá outras providências. Salvador, 2015b. Disponível em: <<https://www.aplbsindicato.org.br/tabela-salarial-do-magisterio-publico-municipal/>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

SANTOS, João Batista Silva dos. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo:** análise da política de pessoal da perspectiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39226/Publico-39226.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

SÃO LUÍS (MA). **Lei nº 4.615, de 19 de junho de 2006.** Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de São Luís e dá outras providências. Disponível em: <<http://camara-municipal-de-sao-luis.jusbrasil.com.br/legislacao/830148/lei-4615-06>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

SÃO LUÍS (MA). **Lei nº 4.931, de 7 de abril de 2008.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimento dos profissionais do magistério do sistema de ensino público da prefeitura de São Luís e dá outras providências. São Luís, 2008. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2008/493/4931/lei-ordinaria-n-4931-2008-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimento-dos-profissionais-do-magisterio-do-sistema-de-ensino-publico-da-prefeitura-de-sao-luis-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 78/08.** Fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual, ressalvada a autonomia universitária. São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2008/651-06-Delib-78-08-Ind-78-08.pdf>>.
Acesso em: 1 dez. 2018.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 13.574, de 12 de maio de 2003.** Dispõe sobre a transformação e inclusão, no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social, e dá outras providências. São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://cm-sao-paulo.jusbrasil.com.br/legislacao/811483/lei-13574-03>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://cm-sao-paulo.jusbrasil.com.br/legislacao/710125/lei-14660-07>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, 2007.

SECCO, Lincoln. **Gramsci e a revolução.** São Paulo: Alameda, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>> . Acesso em: 16 dez. 2017.

SILLER, Rosali Rauta; COCO, Valdete. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2009, Caxambu. GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Federalismo, descentralização, municipalização e direito à educação básica no Brasil.** Vitória: Anpae, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/33.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

SILVA, Carlos Alexandre Soares da; DUARTE, Alexandre William Barbosa; JESUS, Ana Maria Clementino. Determinantes salariais da docência: uma análise dos fatores que influenciam a remuneração docente na educação básica pública no Brasil. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 9., 18-20 jul. 2012, Santiago. **Anais eletrônicos...** Santiago: Red Estrado, 2012. Disponível em: <http://redeestrado.org/?page_id=134> Acesso em: 31 dez. 2018.

SILVA, Carmen Sílvia Bissolli. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, Íria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 75-93.

SILVA, Isabel de Oliveira. Experiência social, ação coletiva e construção de identidades: um estudo sobre profissionais da educação infantil. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 187-204.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Tabela de salários**. Campo Grande, 2018. Disponível em: <<http://www.acpms.com.br/tabela-de-salarios>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU. **Tabela salarial 2016**. Aracaju, 2016. Disponível em: <<http://sindipema.org.br/tabela-salarial>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. **Tabela de vencimentos – 2016 / (reajuste de 4,9% a partir do mês de novembro)**. São Luís, 2016. Disponível em: <<https://sindeducacao.org/tabela-de-vencimentos-2016-reajuste-de-49-a-partir-do-mes-de-novembro>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. **Tabela salarial - rede municipal - 2016**. Maceió, 2016. Disponível em: <<https://sintenal.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/2016/06/TABELAsalarialmunicipal201645.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DO ENSINO PÚBLICO - SUBSEDE DE CUIABÁ. **Tabela salarial rede municipal – dezembro 2018**. Cuiabá, 2018. Disponível em: <<http://sintepcba.org.br/tabela-salarial/rede-municipal>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Tabela salarial - 2017: professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. Goiânia, 2017. Disponível em: <<http://sintego.org.br/midias/downloads/18052017090350.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna: OIT/Unesco, 2003.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE ORÇAMENTOS PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO; FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Consulta remuneração dos profissionais da Educação**. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/siope/consultarRemuneracaoMunicipal.do>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

SONOBE, Aline Kazuko; ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração, plano de carreira e condições de trabalho dos docentes da rede

municipal de Ribeirão Preto-SP. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 9., 18-20 jul. 2012, Santiago. **Anais eletrônicos...** Santiago: Red Estrado, 2012. Disponível em: <http://redeestrado.org/?page_id=134> Acesso em: 31 dez. 2018.

SOUZA, Eliano Macedo. O estatuto do magistério da rede municipal de São Paulo – Lei 14.666/2007. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, 5., 24-25 ago. 2017, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Fineduca, 2017. Disponível em: <<http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/AnaisV/Planos-Carreira/O%20ESTATUTO%20DO%20MAGISTÉRIO%20DA%20REDE%20MUNICIPAL%20DE.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TERESINA (PI). **Lei complementar nº 5.199, de 27 de fevereiro de 2018.** Dispõe sobre o reajuste do vencimento do professor de primeiro ciclo, professor de segundo ciclo e pedagogo, do magistério público da rede de ensino do município de Teresina, em cumprimento à Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e dá outras providências. Teresina, 2018. Disponível: <<http://juslabor.blogspot.com/2018/02/lei-complementar-n-5199-de-27-de.html>>. Acesso em: 9 jan. 2019.

TERESINA (PI). **Lei Complementar nº 3.951, de 17 de dezembro de 2009.** Altera dispositivos da lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que “dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos e salários do magistério público da rede ensino do município de teresina”, e dá outras providências. Teresina, 2009. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BkzK5ilyCfUJ:www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/lei-complementar-3951-2009+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

TERESINA (PI). **Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001.** Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos e salários do magistério público da rede de ensino do município de Teresina. Teresina, 2001. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pi/t/teresina/lei-ordinaria/2001/297/2972/lei-ordinaria-n-2972-2001-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-cargos-e-salarios-do-magisterio-publico-da-rede-de-ensino-do-municipio-de-teresina-2001-01-17.html>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

THOMAZINI, Leandro. **Carreira e vencimento de professores da educação básica no Estado de São Paulo.** 2016. 246 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39225/Publico-39225.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

TORRES, Maria Goreti; MOUTA, Catarina; MENESES, Ana Luísa. Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. **Cadernos de**

Educação de Infância, Lisboa, n. 61, jan./mar. 2002. Disponível em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/investigacao_61.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: PUC-SP, 1996. p. 125-194.

UCZAK, Lucia Hugo. **O Preal e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94732/000916431.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Biblioteca digital de teses e dissertações da USP**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

VALLE, Bertha. Formulação dos planos de cargos e salários e estatutos do magistério: a nova legislação. In: SOUZA, Donald B.; FARIA, Lia C. (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro; DPeA, 2003. p. 123-145.

VIEIRA, Emília Peixoto; CASTRO, Neísa Pereira dos Santos; JESUS, Marcela Santos de; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; e LONGO, Larissa Vasconcelos. As políticas públicas para a educação infantil nos municípios do território sul da Bahia. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización, 16-18 nov. 2016, México, DF. Eixo 2: Políticas educativas en América Latina: cambios y permanencias. **Anais eletrônicos...** México: Red Estrado, 2016. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/336.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2018.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Trabalho docente na educação infantil no Brasil: discriminações e desigualdades. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 8., Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y democratización del conocimiento, 4-6 ago. 2010, Lima. **Anais eletrônicos...** Lima: Red Estrado, 2010. Disponível em: <http://redeestrado.org/?page_id=134>. Acesso em: 1 jan. 2019.

VITÓRIA (ES). **Decreto nº 13.615, de 28 de novembro de 2007**. Estabelece a descrição das atribuições dos cargos do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município de Vitória. Vitória, 2007. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2007/D13615.PDF>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

VITÓRIA (ES) **Decreto nº 14.484, de 23 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a autorização e regulamentação do afastamento remunerado para os profissionais integrantes do magistério, da Secretaria de Educação, participarem de curso de pós-graduação stricto sensu – mestrado, doutorado e pós-doutorado, e dá outras providências. Revoga o Decreto nº 13.317/07. Proc. 2544738/09 - Alterado o § 1º e acrescido o § 4º ao Art. 3º pelo Decreto nº 14.958/11. Vitória, 2009a. Disponível em:

<<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2009/D14484.PDF>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

VITÓRIA (ES). **Lei nº 2.994, de 17 de dezembro de 1982.** Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Vitória. Vitória, 1982. Disponível em: <<http://sistema.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L29941982.html>>. Acesso em: 29 dez 2018.

VITÓRIA (ES). **Lei nº 6.754, de 16 de novembro de 2006.** Institui o plano de cargos, carreira e vencimentos do servidor do magistério público do município de Vitória. Vitória, 2006. Disponível em: <<https://camara-municipal-da-vitoria.jusbrasil.com.br/legislacao/573696/lei-6754-06>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

VITÓRIA (ES). **Lei nº 7.364, de 4 de abril de 2008.** Amplia o número de referências na tabela de vencimentos do magistério público do município de Vitória. Vitória, 2008. Disponível em: <<http://www.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L73642008.html>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

VITÓRIA (ES). **Lei nº 7.860, de 21 de dezembro de 2009.** Altera a lei nº 6.754, de 16 de novembro de 2006, que instituiu o plano de cargos, carreira e vencimentos do servidor do magistério público do município de Vitória e dá outras providências. Vitória, 2009b. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/es/v/vitoria/lei-ordinaria/2009/786/7860/lei-ordinaria-n-7860-2009-altera-a-lei-n-6754-de-16-de-novembro-de-2006-que-instituiu-o-plano-de-cargos-carreira-e-vencimentos-do-servidor-do-magisterio-publico-do-municipio-de-vitoria-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

VITÓRIA (ES). **Lei nº 8.063, de 29 de dezembro de 2010.** Altera a Lei nº 6.754, de 16 de novembro de 2006, dá outras providências. Vitória, 2010. Disponível em: <<http://177.137.226.18/Arquivo/Documents/legislacao/html/L80632010.html>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

VITÓRIA (ES). **Tabela salarial do quadro permanente do Magistério.** Vitória, 2018. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20140731_tabela_magisterio_maio.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2007. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/creditos.html>. Acesso em: 17 jul. 2015.

ANEXO A – DOCUMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ⁽¹⁾

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dispõe sobre a regulamentação das Formações Continuidas e Permanentes para os Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Maceió.

A Secretária Municipal de Educação de Maceió no uso de suas atribuições e prerrogativas legais e considerando:

- a) a necessidade de estabelecer linhas gerais para organização da implementação das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Maceió;
- b) a necessidade de orientar e subsidiar o trabalho pedagógico no que tange à carga horária hora-atividade dos docentes em regência de sala de aula, conforme disponibilidade de 1/3 de sua carga horária, que é destinada para atividades de planejamento, estudo e avaliação;
- c) o disposto na Constituição Federal em seus artigos 206 e 214;
- d) o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9 394/96, especialmente no artigo 13, no seu inciso V; artigos 61 e 62, bem como o art. 67, que tratam das atribuições, perfis e formação dos profissionais do ensino e da educação;
- e) a Lei 11.738, de 11 de Julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do *caput* do Art. 60 do Ato das Disposições);
- f) a resolução do Conselho Nacional de Educação/CNE, nº 2 de 01 de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada;
- g) o disposto na Lei Orgânica do Município de Maceió em seu artigo 135, inciso V, que trata de oportunizar formações aos profissionais da educação;

⁽¹⁾ Minuta recebida da Secretaria de Educação em 5 de jul. 2018, por e-mail: <educinfantil.semedmcz@gmail.com>.

h) o disposto na Lei Municipal nº 4.973/2000 que institui o Estatuto dos Servidores Municipais de Maceió, Art. 57, inciso I, determinando a perda da remuneração dos dias em que faltar ao serviço, respeitando-se o que disciplina o artigo 58 dessa mesma lei e que rege o contrato de trabalho estabelecido pelos profissionais de educação (docentes) compreendendo a soma da carga horária de hora-aula com a carga horária hora-atividade;

i) o disposto na Lei nº 4 731 de 02 de julho de 1998 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério do Sistema Público Municipal de Educação de Maceió, em seus artigos 6º, 8º e 10;

j) o disposto na Resolução 02/2010 – COMED/Maceió que disciplina os critérios de Avaliação para concessão de progressão na carreira do Magistério Público Municipal de Maceió e dá outras providências;

k) a Lei municipal nº 6.482, de 22/10/2015, art. 1º, §5º, inciso XXIV, que estabelece a participação do diretor, bem como dos demais profissionais da educação lotados na unidade escolar por ele gerida, nas formações oferecidas pela rede;

l) a necessidade de orientar a organização e o funcionamento da hora-atividade dos professores em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino e estabelecer a distribuição dessa hora-atividade, a partir das diversas ações e/ou atividades que a integram, resolve:

Art. 1º – Ofertar a Formação Continuada tendo como referência a valorização profissional dos servidores da Rede Pública Municipal conforme LDBEN, Lei nº 9.394/96 e Resolução nº 02/2015 do CNE.

Art. 2º – Estabelecer a forma de distribuição da carga horária correspondente à hora-atividade para os/as docentes que integram a rede municipal de ensino de Maceió, conforme tabela abaixo:

CARGA HORÁRIA SEMANA	H/AULA (semana I) 2/3 da CH	H/ATIVIDADE 1/3 da CH		FORMAÇÃO CONTINUADA SEMED (mensal)	*HTPC ESCOLA (mensal)	Trabalho Pedagógico Individual / ESCOLA (mensal)	Trabalho Pedagógico Individual/ LOCAL DE LIVRE ESCOLHA (mensal)
		SEMANAL	MENSAL				
20h	13h	07h	28h	08h	04h	06h	10h
25h	17h	08h	32h	08h	04h	07h	13h
40h	27h	13h	52h	08h	04h	12h	28h

*HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, realizado no espaço da escola, de forma coletiva, mediado pela Coordenação Pedagógica. Pode ocorrer de forma semanal (01 hora X 04), quinzenal (02 horas X 02) ou mensal (04 horas X 01), em comum acordo com o corpo docente, gestão e coordenação pedagógica.

Art. 3º - Estabelecer diretrizes para a organização da Formação Continuada e Permanente dos/as Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Maceió, em suas etapas e modalidades, conforme definido a seguir:

I - Da Educação Infantil:

§ 1º - Os/As docentes deverão participar da formação desenvolvida pelos/as técnicos/as do Departamento de Educação Infantil, de forma nucleada (escolas-polos) e/ou na sede da SEMED, em dois encontros por mês, conforme cronograma estabelecido pelo Departamento;

§ 2º - Os/As coordenadores/as participarão da formação em dois encontros por mês, nos turnos matutino ou vespertino, de forma intersetorial;

II - Do Ensino Fundamental:

§ 1º - **Do 1º ao 3º ano:** os docentes deverão participar da formação desenvolvida pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – aos sábados, uma vez ao mês, conforme cronograma estabelecido pela Coordenação Municipal do Programa;

§ 2º - **Do 4º ao 5º ano:** os docentes deverão participar da formação realizada pelo Departamento de Ensino Fundamental, sendo as terças-feiras para o 5º ano e as quintas-feiras para o 4º ano, quinzenalmente, nas 1ª e 3ª semanas do mês, nos turnos matutino, vespertino e noturno;

§ 3º - **Do 6º ao 9º ano:** os docentes deverão participar da formação realizada pelo Departamento de Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar, às segundas-feiras, quinzenalmente, nas 1ª e 3ª semanas do mês, nos turnos matutino, vespertino e noturno;

§ 4º - Os/As coordenadores/as participarão da formação às quartas-feiras, quinzenalmente, nos turnos matutino e vespertino, de forma intersetorial;

Parágrafo único: Nas unidades escolares onde houver programas específicos didáticos e complementares, o docente deverá participar dos encontros mensais promovidos pela rede municipal de ensino, descontando-se esta carga horária do Trabalho Pedagógico Individual/ ESCOLA.

III - Da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA:

§ 1º - Anos Iniciais - a formação será coordenada pelo Departamento de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, nos componentes curriculares de Linguagem e Matemática, para professores e coordenadores, conforme cronograma estabelecido pelo Departamento;

§ 2º - Anos Finais – a formação será coordenada pelo Departamento de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, por área de conhecimento, em dois encontros por mês,

para professores e coordenadores, conforme as orientações a seguir:

- a) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física) – Quarta-feira, às 19h;
- b) Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Educação e Trabalho e Ensino Religioso) – Quinta-feira, às 19h;
- c) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – Sexta-feira, às 19h;

§ 3º - Os/As coordenadores/as participarão da formação às terças-feiras, quinzenalmente, alternando entre SEMED e polos de formação;

IV - Da Educação Especial:

§ 1º - Para os/as docentes do Atendimento Educacional Especializado – AEE, a formação ocorrerá em dois encontros por mês, às sextas-feiras;

§ 2º - Para os/as auxiliares de sala da educação especial, a formação ocorrerá mensalmente, às sextas-feiras;

§ 3º - As formações com as outras etapas e modalidades de ensino ocorrerão de forma intersetorial e serão trabalhadas na perspectiva da inclusão educacional.

Parágrafo primeiro: As formações continuadas dar-se-ão em articulação com diversas instituições: secretarias, institutos federais, faculdades, universidades, dentre outras.

Parágrafo segundo - O componente curricular Educação Física realizará a formação, às quintas-feiras, em dois encontros por mês nos turnos matutino e vespertino;

Art. 4º - Estabelecer diretrizes para a organização da Formação Continuada e Permanente dos/as demais Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Maceió

I - Diretor/a e vice-diretor/a – A formação será realizada pelo Departamento de Gestão Democrática, em articulação com os demais departamentos, às quartas-feiras nos turnos matutino e vespertino;

II - Arte e Cultura - Ocorrerá de forma alinhada com os Departamentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, bem como com o pessoal de apoio, por meio de desenvolvimento de projetos formativos intersetoriais.

III – Núcleo de Tecnologia Municipal – Oferece cursos e oficinas no laboratório do Núcleo de Tecnologia Municipal - NTM e nos laboratórios de informática das escolas que são Polos de formação para professores, coordenadores pedagógicos e diretores da rede municipal de ensino e promove a inclusão digital do pessoal de apoio administrativo das unidades escolares e da Administração Central. Na sede do NTM, os encontros ocorrem de segunda a sexta, nos dois turnos, matutino e vespertino. Nas escolas polo, as formações podem ocorrer nos horários matutino, vespertino, noturno ou intermediário, de terça a quinta, sempre respeitando a disponibilidade de horário da escola.

IV - Secretário e apoio administrativo – A formação será realizada pela Coordenação de Normas e Legislação, quinzenalmente, às quartas-feiras nos turnos matutino, vespertino e noturno, de forma intersetorial.

V – Cozinheiros escolares - a formação será realizada pela Coordenação de Alimentação e Nutrição Escolar, conforme as orientações a seguir:

- a) Para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA: os encontros ocorrem bimestralmente, totalizando oito módulos, com carga horária de 04h cada; e um encontro geral com carga horária de 08h;
- b) PROJOVEM, ocorre de forma interligada às turmas, conforme calendário do Departamento.

Art. 5º – O profissional do ensino (docente) da Rede Municipal disponibilizará a sua carga horária para a formação continuada dentro do 1/3 da hora-atividade e deverá ter frequência trimestral igual ou superior a 80% (oitenta por cento) desta carga horária na formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Maceió. O não atendimento ao estabelecido neste inciso incorrerá no encaminhamento dessa infrequência à Coordenação Geral de Recursos Humanos - CGRH para as devidas providências. O controle e informação da frequência da formação continuada fica sob a responsabilidade de cada departamento.

Art. 6º – A formação continuada terá cronograma de acordo com as especificidades de cada departamento de ensino.

Art 7º – Cada unidade de ensino, ao organizar o horário escolar anual, deverá fazer constar os horários destinados à formação continuada dos profissionais da educação, estabelecidos nos artigos e incisos anteriores desta Portaria. Ressalta-se o cumprimento da frequência das atividades e ações prescritas no quadro constante no art. 2º, para a informação precisa da infrequência destes servidores à CGRH.

Art. 8º - Os/As docentes deverão participar da formação continuada em horário contrário ao da regência de sala de aula, sem prejuízo aos estudantes da rede.

Art. 9º – Determinar que o não atendimento desta Portaria implicará em apuração de responsabilidades, conforme Estatuto do Servidor Público Municipal;

Art. 10 - Esta portaria entrará em vigor a partir da data de sua publicação no Diário Oficial do Município de Maceió/AL.

Ana Dayse Resende Dorea
Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE A – QUADRO DE CAPITAIS QUE ESCLARECERAM DÚVIDAS POR E-MAIL

Quadro 1 – Capitais que responderam por e-mail alguma dúvida surgida após a leitura dos planos de carreira e estatutos com indicação de quem forneceu a resposta

Capital	Quem forneceu a informação
ARACAJU/SE	Luciana Ramos (Funcionária do Sindicato - SINDIPENA)
NATAL/RN	Janaina Lopes Barbosa (Pesquisadora da PORD)
CURITIBA/PR	Victória lança (Autora de artigo no livro da PORD)
FLORIANÓPOLIS/SC	Karen Martins (Professora da Rede Municipal de Florianópolis) Camila Mendes de Jesus (Supervisora da Rede Municipal de Florianópolis)
CAMPO GRANDE/MS	Nidia Aparecida de Moura
VITÓRIA/ES	Rosenery Pimentel
MACAPÁ/AP	Iara Marques
MACEIÓ/AL	Angelina Melo de Araújo Filha Maria Ângela Pereira Soares Nádia Santos da Silva (Funcionárias da Secretaria de Educação)
SALVADOR/BA	Thiago dos Santos Molina (Professor da Rede Municipal de Salvador)
JOÃO PESSOA/PB	Rose Assis (Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro)
RIO BRANCO/AC	Pelegrino Santos Vercosa (Professor da Universidade Federal do Acre)

Fonte: a autora, com base nas informações criadas e recebidas.

APÊNDICE B – QUADROS DOS ANAIS REDE ESTRADO, ANPED E FINEDUCA

Quadro 2 – Trabalhos apresentados nos Encontros da Rede Estrado que se relacionam com o tema plano de carreira

Nº ano	Título	Autoria	Temática
VI 2006	As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?	M. Helena G. Frem Dias-da-Silva; M. José Silva Fernandes	Condições de trabalho; trabalho coletivo
VI 2006	Organização mundial e educação: reformas e políticas mineralizando as escolas e seus reflexos no trabalho docente	Jeannette F. P. Ramos; Maria Gláucia M. T. Albuquerque	Precarização das condições de trabalho
VII 2008	Condições de trabalho docente: o caso dos professores de sociologia de campinas (SP)	Ana Lucia Lennert	Condições de trabalho; ensino médio
VII 2008	Políticas de valorização do magistério público da educação básica no Brasil: um estudo de caso na Bahia	Cristiane da Conceição Gomes; Maria Couto Cunha; Rosemeire Silva Baraúna	Valorização do magistério; políticas municipais
VII 2008	Reformas educativas e trabalho docente: valorização ou precarização?	Melânia Mendonça Rodrigues	Valorização do magistério
VII 2008	Relações de gênero e valorização do trabalho docente	Elda Alvarenga; Leonara M. Tartaglia	Valorização do magistério; gênero
VIII 2010	Valorização e profissionalização de professores, carreira profissional docente, qualificação docente e formação de professores: temáticas de teses produzidas no período de 1996 a 2006	Elena Maria Billig Mello	Valorização do magistério; carreira docente; qualificação; formação
VIII 2010	Plano de carreira dos docentes de minas gerais: choque de gestão e cultura do desempenho no governo Aécio Neves	Lúcia Elena Pereira Franco Brito Robson França	Plano de carreira
VIII 2010	As políticas educacionais e a valorização da profissão docente: uma reflexão a partir da legislação e de documentos nacionais e internacionais	Maria da Consolação Rocha	Valorização do magistério
VIII 2010	Remuneração docente no Brasil: antecedentes do piso salarial profissional nacional	Rubens Barbosa de Camargo; Juca Gil; Andréa Barbosa Gouveia; Maria Angélica Pedra Minhoto	Remuneração

Nº ano	Título	Autoria	Temática
VIII 2010	A condição do trabalho docente no Espírito Santo	Eliza Bartolozzi Ferreira; Silvana Ventorim; Valdete Coco	Condição de trabalho
VIII 2010	Políticas de valorização dos profissionais da educação no tempo presente: alternativas em construção?	Lucia de Fátima Valente	Valorização do magistério
VIII 2010	Trabalho docente na educação infantil no Brasil: discriminações e desigualdades	Lívia Maria Fraga Vieira	Valorização do magistério
VIII 2010	O financiamento da educação básica e a remuneração docente	Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito	Remuneração; plano de carreira
IX 2012	Remuneração dos professores da educação infantil na região Centro-Oeste, Brasil	Ricardo José Sena	Remuneração
IX 2012	Remuneração, plano de carreira e condições de trabalho dos docentes da rede municipal de Ribeirão Preto-SP	Aline Kazuko Sonobe; Thiago Alves; José Marcelino de Rezende Pinto	Remuneração; plano de carreira; condições de trabalho
IX 2012	Determinantes salariais da docência: uma análise dos fatores que influenciam a remuneração docente na educação básica pública no Brasil	Carlos Alexandre Soares da Silva; Alexandre Willian Barbosa Duarte; Ana Maria Clementino de Jesus	Remuneração
IX 2012	A política de educação infantil e a regulação do trabalho docente	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto	Regulação do trabalho
IX 2012	Do trabalho temporário ao eventual_ caminhos de busca do emprego de professor nas escolas estaduais de São Paulo	Juliana Basílio	Efetivos e não efetivos; estáveis e eventuais
IX 2012	Regulação e precarização do trabalho docente no município de Marituba-PA	Pedro Henrique; Verônica Lima; Michele Borges de Carneiro; William Pessoa da Mota Júnior	Regulação do trabalho; precarização
IX 2012	Plano de carreira, subsídio e PSPN	Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito; Maria da Consolação Rocha; Daniel Santos Braga	Plano de carreira; valorização; PSPN

Nº ano	Título	Autoria	Temática
IX 2012	As legislações e a composição dos quadros de profissionais que atuam na educação: um desafio	Marcia Grochoska Andreia	Planos de carreira
IX 2012	Trabalho docente nas políticas de governo	Maria Augusto Helena	Política de bônus
IX 2012	Estatutos do magistério sul mato-grossense: prescrições para o trabalho docente (1979-2010)	Maria Espíndola Fernandes; Margarita Victoria Rodríguez Dilneia	Estatuto do magistério
IX 2012	A remuneração salarial nas redes públicas de ensino de Mato Grosso do Sul	Solange Jarcem Fernandes; Maria Dilneia Espíndola Fernandes	Remuneração
IX 2012	Autonomia e demandas psicológicas no trabalho uma pesquisa com as professoras da educação infantil	Maria de Fátima Duarte Martins; Vanessa Bugs Gonçalves; Carmem Lúcia Fetter; José Roberto Feijó	Saúde do trabalhador
IX 2012	Carreira docente em risco? A percepção dos professores sobre a (des)valorização da profissão	Amanda Menger	Atratividade; carreira docente
IX 2012	Trabalho docente e precariedade: contornos da política educacional paulista	Selma Venco; Walkiria Rigolon	Temporários
IX 2012	Carreira do magistério nas redes públicas de ensino: condições de acesso e remuneração inicial nas redes municipais do estado de Minas Gerais	André Ricardo Barbosa Duarte; Alexandre William Barbosa Duarte; Tiago Antônio da Silva Jorge	Carreira docente; remuneração
X 2014	Condições de trabalho docente em instituições públicas municipais e privadas concessionadas ao poder público	Beatriz Aparecida da Costa; Jaqueline dos Santos Oliveira	Condição de trabalho
X 2014	Condições de trabalho das educadoras em turmas de pré da rede municipal de Curitiba	Thays Teixeira de Oliveira; Celso João Ferretti	Condição de trabalho
X 2014	Valorização do magistério da educação básica: um estudo sobre planos de carreira	Márcia Aparecida Jacomini; Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Plano de carreira
X 2014	A implementação do piso salarial profissional nacional (Lei federal nº 11.738/08) na carreira docente da rede	Polyana Oliveira Cardozo; Magna França	PSPN

Nº ano	Título	Autoria	Temática
	estadual de ensino do Rio Grande do Norte		
X 2014	Piso salarial profissional: a luta dos professores/as no alto sertão da Bahia.	Maria Esperança Fernandes Carneiro; Marinalva Nunes Fernandes; Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita	Piso salarial
X 2014	Diretrizes políticas para a carreira do magistério público: a experiência da rede municipal de Natal/RN	Magna França; Iris Bezerra da Hora	Plano de carreira
X 2014	A implementação do PSPN entre os professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte com formação em nível médio e superior	Edmilson Jovino de Oliveira; Amilka Dayane Dias Melo; Fádyla Késsia Rocha de Araújo	PSPN
X 2014	As políticas de formação e valorização do professor e os impactos sobre o trabalho docente: o Pará em questão	Antônia Vanessa Freitas Silveira; Olgaíses Maués	Valorização
X 2014	Precarização docente: professores não-efetivos na rede estadual de São Paulo	João Batista Silva dos Santos; Rubens Barbosa de Camargo; Maria Angélica Pedra Minhoto	Temporários; condição de trabalho
X 2014	A precariedade na contratação do trabalhador docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo	Rosemary Mattos	Temporários
X 2014	Subsídio em Minas Gerais: efeitos quanto ao cumprimento da lei do piso salarial profissional nacional	Samilla Nayara dos Santos Pinto; Luciana Cristina Nogueira Honório Rodrigues	PSPN; subsídio
X 2014	Política salarial docente em Minas Gerais	Savana Diniz Gomes Melo; Francilene Macedo Rocha; Samilla Nayara dos Santos Pinto	Remuneração
X 2014	Precarização do trabalho docente: trajetória de estatutos a planos de carreira e remuneração do magistério público da educação básica	Rogério Fernandes Gurgel	Estatuto e plano de carreira
X 2014	Formas de ingresso e possibilidades de jornada de trabalho no magistério público estadual de São Paulo em 2010:	Rubens Barbosa de Camargo; Ana Paula Santiago do Nascimento; Renata	Jornada de trabalho

Nº ano	Título	Autoria	Temática
	descrição e análises preliminares	Rodrigues de Amorim Medina	
X 2014	A influência das políticas públicas educacionais para o processo de profissionalização na Educação Infantil	Vanessa Cristina Alvarenga	Condição de trabalho
X 2014	Profissão docente: desprestígio profissional e baixos salários, continuidades e descontinuidades na história deste ofício	Ângela Cristina Fortes Lório	Valorização

Fonte: a autora, com base nos dados do site <<http://redeestrado.org>>. Acesso em: 29 out. 2016.

Quadro 3 – Trabalhos apresentados na Anped de 2000 a 2016 que se relacionam com a carreira docente e com as creches

Ano	Nº reunião e GT	Título	Autor	Temática
2004	27ª 5	As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil	Rodolfo Ferreira	Carreira; remuneração; valorização
2005	28ª 9	As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente	Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto	Precarização
2005	28ª 9	A precarização do trabalho docente	Edna Garcia Maciel Fiod	Precarização; temporários
2009	31ª 7	O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos	Rosali Rauta Siller	Ingresso
2010	33ª 5	O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões.	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes; Margarita Victoria Rodriguez	PSPN
2011	34ª 5	Análise das características do trabalho e da remuneração docente no Brasil a partir das bases de dados demográficas e educacionais	Thiago Alves; Jose Marcelino de Rezende Pinto	Remuneração
2011	34ª 5	Políticas de formação e valorização dos professores da educação básica: (in) consistências das ações e estratégias do PAR nos municípios	Zenilde Durli; Elton Luiz Nardi; Marilda Pasqual Schneider	PAR

Ano	Nº reunião e GT	Título	Autor	Temática
2011	34 ^a 5	Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: descrição e análise legislativa em perspectiva histórica	Maria Angélica Pedra Minhoto; Rubens Barbosa de Camargo; Márcia Aparecida Jacomini	Carreira docente; remuneração
2012	35 ^a 5	Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas	Juliana Aparecida Alves Subirá	Remuneração
2013	35 ^a 5	As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil	Andreza Barbosa	Salário
2013	36 ^a 9	Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente	Walkiria Rigolon; Selma Venco	Precarização
2015	37 ^a 5	Plano Nacional de Educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17	Márcia Aparecida Jacomini; Thiago Alves; Rubens de Barbosa de Camargo	Remuneração; valorização
2015	37 ^a 5	A contratação temporária de docentes na rede pública de ensino: análise das decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal	Isabela Rahal de Rezende Pinto	Temporários
2015	37 ^a 5	A reforma da gestão pública e a remuneração docente	Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito	Remuneração
2015	37 ^a 7	Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense	Márcia Buss-Simão	Ingresso; carreira
2015	37 ^a 7	A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade	Bianca Correa	Estatuto e plano de carreira

Fonte: a autora, com base nos dados disponíveis em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

**Quadro 4 – Trabalhos apresentados no Fineduca de 2016 e 2017
no eixo Carreira (2016)/Planos, Carreira e Remuneração (2017)**

Ano	Título	Autor(es)	Temática
IV 2016	A remuneração dos professores da educação básica na rede municipal de ensino de Belém	Fernanda Maryelle Pereira; Rosana Maria Gemaque Rolim	Remuneração; rede municipal de Belém
IV 2016	Tendências na composição da remuneração de professores da educação básica em municípios paraenses.	Raimundo Walber da Silva Pinheiro; Nilene Fernandes Soares	Composição da remuneração; rede municipal de Belém
IV 2016	A remuneração docente no município de Anastácio-MS: implicações da meta 17 e suas estratégias alinhadas às políticas de planos	Silvia Cristiane Alfonso Viédes; Alzira do Socorro Luciola	Remuneração; carreira; Meta 17 do PNE
IV 2016	Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários	Bianca Correa; Julia de Castro; Caroline Barbosa	Cargos; jornadas de trabalho; salários
IV 2016	Valorização do magistério na educação infantil	Valquíria Pinheiro Silva; Emília Peixoto Vieira	Valorização do magistério
IV 2016	Valorização docente em municípios sul-mato-grossenses: contribuições do Plano de Ações Articuladas (PAR)	Elisangela Alves da Silva Scaff; Fabiana Rodrigues dos Santos	Valorização do magistério
IV 2016	Resultados das políticas de valorização e remuneração do magistério público em Santa Catarina	Marcos Edgar Bassi; Maria da Graça Nóbrega Bollman	Remuneração; rede municipal de Florianópolis
IV 2016	Vencimento dos professores da rede municipal de Natal no contexto da política de fundos contábeis (2004-2015) e a relação com o salário mínimo nacional	Janaína Lopes Barbosa; Edmilson Jovino de Oliveira; Maria Aparecida dos Santos Ferreira; Magna França	Vencimentos; rede municipal de Natal
IV 2016	O vencimento dos profissionais do magistério em duas décadas (1996-2015): limites e alcances da valorização	Andréa Barbosa Gouveia; Aline Kazuko Sonobe; Bruna Caroline Camargo; Diana Cristina Abreu; Luiza Freire; Márcia Andreia Grochoska; Marina de Godoy	Vencimentos; rede municipal de Curitiba
V 2017	A carreira das professoras de CEI na educação municipal de São Paulo: 15 anos de incorporação das creches na rede	Ana Paula Santiago do Nascimento; Cleber Nelson de Oliveira Silva	Carreira; rede municipal de São Paulo

Ano	Título	Autor(es)	Temática
V 2017	A carreira dos professores da rede municipal de ensino de Macapá-AP: a valorização do magistério em questão	Ilma de Andrade Barleta; Ana Beatriz Rodrigues; Silma Pinto Santiago	Condições de trabalho (destaque para os salários); carreira, remuneração e formação; rede municipal de Macapá
V 2017	A movimentação na carreira docente expressa nos planos de cargos, carreira e remuneração de municípios do Pará	Raimundo Walber da Silva Pinheiro	Movimentação na carreira; rede municipal de Belém
V 2017	Implantação do piso salarial profissional nacional na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: enfrentamentos para/em sua materialização	Lissa Isabela Silvana; Solange Jarcem Fernande	Piso salarial; rede municipal de Campo Grande
V 2017	O plano de carreira e remuneração do magistério público de Campo Grande/MS e o seu efeito na remuneração docente: análise de demonstrativos de pagamentos - 1996 a 2016	Solange Jarcem Fernandes; Viviane Gregorio Barbosa de Campos	Remuneração; rede municipal de Campo Grande
V 2017	Remuneração de professores da educação básica na cidade de São Paulo: análise de folhas de pagamento	Márcia Aparecida Jacomini; José Quibao Neto; Kátia Aparecida dos Santos Imbó	Folha de pagamento; rede municipal de São Paulo
V 2017	A remuneração do magistério público no município de Rio Branco/Acre e suas repercussões na valorização docente	Lúcia de Fátima Melo; Victor Manoel Alab de Oliveira;	Remuneração; rede municipal de Rio Branco
V 2017	Ruptura da carreira docente unificada na rede municipal de Belo Horizonte	Emeli Malaquias Nascimento; Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito	Carreira docente; rede municipal de Belo Horizonte
V 2017	A política de carreira do magistério e algumas implicações na rede municipal de ensino de Ananindeua-PA	Marilene da Silva Feijão Pereira; Adriely Cordeiro Lima	Carreira docente
V 2017	A valorização docente: estudo sobre os planos municipais de educação da microrregião de Irati-PR	Elisandra Aparecida Czekalski; Michelle Fernandes	Valorização do magistério
V 2017	Carreira e remuneração: elementos para a valorização do professor	Marcia Andreia Grochoska	Carreira; remuneração
V 2017	O plano de carreira do magistério público do município de Castanhal-PA e suas relações com as diretrizes nacionais de carreira instituídas pela resolução CNE/CEB nº 2/2009	Adriely Cordeiro Lima; Dalva Valente Guimarães Gutierrez; Soraya de Nazaré Camargo Vargas	Carreira docente

Ano	Título	Autor(es)	Temática
V 2017	O estatuto do magistério da rede municipal de São Paulo – Lei 14.666/2007	Eliano Macedo Souza	Estatuto; rede municipal de São Paulo
V 2017	O plano de carreira e remuneração docente na rede municipal de ensino de Uberlândia: avanços e retrocessos	Mariane Gomes Pereira; Lúcia de Fátima Valente	Carreira; remuneração
V 2017	Remuneração média dos docentes: uma análise comparativa entre as redes públicas do Paraná	Thiago Alves; Etiane de Fátima Theodoroski; Viviane Andreia Sgarioni Cassemiro	Remuneração
V 2017	Remuneração de professores municipais no Paraná: uma leitura a partir da RAIS 2014	Andréa B. Gouveia; Marcos Ferraz	Remuneração

Fonte: a autora, com dados dos Anais do Fineduca de 2016 e 2017.

APÊNDICE C – TABELAS COM DADOS UTILIZADOS NO TEXTO

Tabela 1 – Tabela utilizada para a elaboração do Gráfico 1 (Matrículas de 0 a 3 anos segundo dependência administrativa nas capitais brasileiras – 2017)

Região	Local				Privada - Particular ou convenio com o estado			TOTAL
		Federal	Estadual	Municipal	Privada convenio com o município	Privada ou convenio com o estado	Privada com e sem convenio	
Nordeste	Aracaju/SE	-	-	2.086	88	1.901	1.989	4.075
	Fortaleza/CE	14	-	16.555	346	18.323	18.669	35.238
	João Pessoa/PB	53	-	5.993	-	2.851	2.851	8.897
	Maceió/AL	-	-	2.224	68	4.963	5.031	7.255
	Natal/RN	94	-	6.018	112	4.536	4.648	10.760
	Recife/PE	-	-	5.378	910	11.087	11.997	17.375
	Salvador/BA	-	-	6.846	4.236	9.695	13.931	20.777
	São Luís/MA	-	-	3.227	8.959	3.189	12.148	15.375
	Teresina/PI	-	-	7.728	277	2.691	2.968	10.696
Norte	Belém/PA	-	-	3.462	59	4.229	4.288	7.750
	Boa Vista/RR	-	-	1.568	429	1.233	1.662	3.230
	Macapá/AP	-	22	93	109	743	852	967
	Manaus/AM	-	13	3.463	131	4.385	4.516	7.992
	Porto Velho/RO	-	389	1.629	30	1.036	1.066	3.084
	Palmas/TO	-	7	3.659	140	838	978	4.644
	Rio Branco/AC	-	-	4.235	-	523	523	4.758
Centro-Oeste	Brasília/DF	-	858	-	10.611	14.558	25.169	26.027
	Campo Grande/MS	-	284	11.769	2.552	2.896	5.448	17.501
	Cuiabá/MT	-	227	7.171	1.437	1.599	3.036	10.434
	Goiânia/GO	40	-	8.699	2.444	4.616	7.060	15.799
Sul	Curitiba/PR	67	-	14.739	5.508	9.553	15.061	29.867
	Florianópolis/SC	74	43	5.831	699	3.314	4.013	9.961
	Porto Alegre/RS	75	90	2.093	9.806	10.040	19.846	22.104
Sudeste	Belo Horizonte/MG	-	-	16.758	11.951	13.738	25.689	42.447
	Rio de Janeiro/RJ	379	53	54.464	19.577	37.468	57.045	111.941
	São Paulo/SP	146	126	52.285	215.447	54.709	270.156	322.713
	Vitória/ES	45	-	9.638	103	1.553	1.656	11.339

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Nota: No caso do Distrito Federal, os convênios com o ente federado estão descritos no item “convênio com o município”.

Tabela 2 – Tabela utilizada para a elaboração da Tabela 6 (Percentual de atendimento de crianças até 3 anos nas capitais, por faixa etária e por dependência administrativa – 2001, 2007, 2015, 2017)

Ano	Idade	Federal	Estadual	Municipal	Total pública	Privada convênio c/ o município	Privada particular ou convênio c/ o estado	Total privada	Total
2001		-	-	-	-	-	-	-	-
2007	Menos de 1 ano	21	120	534	675	1.042	643	1.685	2.360
2015		129	142	6.264	6.535	9.912	9.006	18.918	25.453
2017		66	134	7.218	7.418	16.461	7.263	23.724	31.142
2001		-	-	-	-	-	-	-	-
2007	1 ano	209	795	16.253	17.257	13.539	6.337	19.876	37.133
2015		228	349	42.256	42.833	54.829	32.219	87.048	129.881
2017		252	235	42.193	42.680	60.643	30.895	91.538	134.218
2001		-	-	-	-	-	-	-	-
2007	2 anos	262	1.454	35.600	37.316	39.145	15.190	54.335	91.651
2015		344	800	76.946	78.090	87.037	83.120	170.157	248.247
2017		345	630	85.986	86.961	101.641	80.786	182.427	269.388
2001		485	3.469	27.882	31.836	-	-	60.786	92.622
2007	Até 3 anos ou nascidos depois de 1998*	492	2.369	52.387	55.248	53.726	22.170	75.896	131.144
2015		701	1.291	125.466	127.458	151.778	124.345	276.123	403.581
2017		663	999	135.397	137.059	178.745	118.944	297.689	434.748
2001		291	4.438	27.718	32.447	-	-	74.293	106.740
2007	3 anos (1998)	346	2.629	62.953	65.928	84.362	29.940	114.302	180.230
2015		415	1.333	118.012	119.760	106.603	136.828	243.431	363.191
2017		324	1.113	122.214	123.651	117.284	107.323	224.607	348.258

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Tabela 3 – Tabela utilizada para a elaboração do Gráfico 2 (Matrículas de todas as redes nas capitais e Brasília/DF por período de duração – parcial e integral – 2017)

	Parcial	Integral
Total	32,6%	67,4%
Região Sudeste	23,4%	76,6%
Região Sul	18,9%	81,1%
Região Centro-Oeste	32,8%	67,2%
Região Norte	54,9%	45,1%
Região Nordeste	67,2%	32,8%
<hr/>		
Teresina/PI	95,7%	4,3%
São Luís/MA	74,0%	26,0%
Salvador/BA	48,8%	51,2%
Recife/PE	65,5%	34,5%
Natal/RN	89,1%	10,9%
Maceió/AL	84,6%	15,4%
João Pessoa/PB	32,7%	67,3%
Fortaleza/CE	65,2%	34,8%
Aracaju/SE	63,8%	36,2%
<hr/>		
Rio Branco/AC	37,9%	62,1%
Porto Velho/RO	94,1%	5,9%
Palmas/TO	29,2%	70,8%
Manaus/AM	64,7%	35,3%
Macapá/AP	100,0%	0,0%
Boa Vista/RR	48,3%	51,7%
Belém/PA	52,1%	47,9%
<hr/>		
Goiânia/GO	30,7%	69,3%
Brasília/DF	54,0%	46,0%
Cuiabá/MT	11,8%	88,2%
Campo Grande/MS	14,3%	85,7%
<hr/>		
Vitória/ES	86,2%	13,8%
São Paulo/SP	12,3%	87,7%
Rio de Janeiro/RJ	37,3%	62,7%
Belo Horizonte/MG	53,2%	46,8%
<hr/>		
Porto Alegre/RS	11,1%	88,9%
Florianópolis/SC	36,6%	63,4%
Curitiba/PR	18,8%	81,2%

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Tabela 4 – Tabela utilizada para a elaboração das Tabelas 7 e 8 (7 - Percentuais de matrículas por período de atendimento em creches – rede municipal e Brasília/DF – capitais – 2017 e 8 - Percentual de matrículas municipais em creches por tempo de permanência por região – 2017)

	Até 4 h	4 a 5	5 a 6	6 a 7	Parcial	7 a 8	8 a 9	9 a 10	10 a 11	11 a 12	12	mais de 12h	Integral
Nordeste	Aracaju/SE	774	2		776			9.385	270	95			9.750
	Fortaleza/CE	4.712			4.712		18	11.879					11.897
	João Pessoa/PB	1	16		17		45	6.002	107				6.154
	Maceió/AL	1.179			1.179		59	1.026					1.085
	Natal/RN	5.047	5		5.052		984	12					996
	Recife/PE	2	199		201			3.702	1.047	90	341		5.180
	Salvador/BA	1.064			1.064		42	5.790					5.832
	São Luís/MA	2.924	125	12	3.061		228	21					249
	Teresina/PI	67	7.280		7.347		243	94	85				422
Norte	Belém/PA	788		20	808			2.950					2.950
	Boa Vista/RR	-	7		7			1.180	388				1.568
	Macapá/AP	108	2		110								-
	Manaus/AM	1.732	63		1.795		798	829	45				1.672
	Palmas/TO	470	50		520		7	3.157					3.164
	Porto Velho/RO	2.314	396		2.710								-
	Rio Branco/AC	1.607	49		1.656		1.932	979					2.911
Centro-Oeste	Brasília/DF	99	544		643			300					300
	Campo Grande/MS	135	732		867	1		11.769					11.770
	Cuiabá/MT	177			177			7.121			50		7.171
	Goiânia/GO	9	420		429			238	8.187	155	20		8.600
Sul	Curitiba/PR	740	2		742		21	35	19.450		52		19.558
	Florianópolis/SC	42	10	1.312	1.364				4.778				4.778
	Porto Alegre/RS	158	3		161						2.015		2.015
Sudeste	Belo Horizonte/MG	53	9.886		9.939				6.960			51	7.011
	Rio de Janeiro/RJ	28	.612	24	130	9.794	247	44.048	363	84			44.742
	São Paulo/SP	6	4	1.283	1.293	109		50.930					51.039
	Vitória/ES	18	8.765		8.783				875				875

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Tabela 5: Tabela utilizada para a elaboração do Gráfico 3 (Distribuição dos professores das redes municipais das capitais por grupo etário (contagem por pessoa) – 2017)

		< 30 anos	30-39	40-49	50-59	>=60
Nordeste	Aracaju/SE	4	47	23	19	2
	Fortaleza/CE	152	692	617	341	31
	João Pessoa/PB	34	149	116	49	7
	Maceió/AL	4	44	108	46	18
	Natal/RN	18	154	181	72	5
	Recife/PE	13	115	123	64	11
	Salvador/BA	27	249	325	148	22
	São Luís/MA	35	139	157	59	14
	Teresina/PI	272	397	213	73	21
Norte	Belém/PA	44	220	142	70	19
	Boa Vista/RR	10	36	18	4	-
	Macapá/AP	-	3	3	4	-
	Manaus/AM	10	127	170	50	14
	Palmas/TO	46	235	230	77	13
	Porto Velho/RO	7	39	47	33	4
	Rio Branco/AC	31	94	59	20	-
Centro-Oeste	Brasília/DF	7	50	45	18	3
	Campo Grande/MS	316	650	488	122	15
	Cuiabá/MT	33	362	307	155	36
	Goiânia/GO	57	197	194	118	-
Sul	Curitiba/PR	40	151	84	57	4
	Florianópolis/SC	148	590	472	190	13
	Porto Alegre/RS	296	745	784	443	67
Sudeste	Belo Horizonte/MG	232	1.792	1.964	935	100
	Rio de Janeiro/RJ	403	1.053	622	263	31
	São Paulo/SP	280	3.088	3.285	2.067	487
	Vitória/ES	34	686	636	380	76
Total		2.553	12.104	11.413	5.877	1.013

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

Tabela 6 – Formação das professoras que trabalham em creches nas capitais do país – 2017

		1 - Fundamental incompleto		2 Fundamental completo		3 - Ensino Médio completo		4 - Superior completo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nordeste	Aracaju/SE	0	0,0	0	0,0	2	2,1	93	97,9
	Fortaleza/CE	0	0,0	0	0,0	271	14,8	1.562	85,2
	João Pessoa/PB	0	0,0	2	0,6	117	33,0	236	66,5
	Maceió/AL	0	0,0	0	0,0	34	15,5	186	84,5
	Natal/RN	0	0,0	0	0,0	93	21,6	337	78,4
	Recife/PE	0	0,0	0	0,0	7	2,1	319	97,9
	Salvador/BA	0	0,0	0	0,0	12	1,6	759	98,4
	São Luís/MA	0	0,0	0	0,0	66	16,3	338	83,7
	Teresina/PI	0	0,0	0	0,0	483	49,5	493	50,5
Norte	Belém/PA	0	0,0	1	0,2	296	49,3	304	50,6
	Boa Vista/RR	0	0,0	0	0,0	36	52,9	32	47,1
	Macapá/AP	0	0,0	0	0,0	3	30,0	7	70,0
	Manaus/AM	0	0,0	0	0,0	18	4,9	353	95,1
	Palmas/TO	0	0,0	1	0,2	296	49,3	304	50,6
	Porto Velho/RO	0	0,0	0	0,0	8	6,2	122	93,8
	Rio Branco/AC	0	0,0	0	0,0	7	3,4	197	96,6
Centro-Oeste	Brasília/DF	0	0,0	0	0,0	10	8,1	113	91,9
	Campo Grande/MS	0	0,0	0	0,0	85	5,3	1.506	94,7
	Cuiabá/MT	0	0,0	0	0,0	17	3,0	549	97,0
	Goiânia/GO	0	0,0	0	0,0	72	8,1	821	91,9
Sul	Curitiba/PR	0	0,0	2	0,1	532	22,8	1.801	77,1
	Florianópolis/SC	0	0,0	0	0,0	124	8,8	1.289	91,2
	Porto Alegre/RS	0	0,0	0	0,0	8	2,4	328	97,6
Sudeste	Belo Horizonte/MG	0	0,0	0	0,0	1.061	21,1	3.962	78,9
	Rio de Janeiro/RJ	1	0,0	2	0,1	1.185	50,0	1.184	49,9
	São Paulo/SP	7	0,1	6	0,1	474	5,1	8.720	94,7
	Vitória/ES	0	0,0	1	0,1	50	2,8	1.761	97,2
Total		8	0,0	15	0,0	5.367	16,2	27.676	83,7

(continua)

(continuação)

		Especialização		Mestrado		Doutorado		Curso	Para	Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Creche	%	
Nordeste	Aracaju/SE	77	81,1	3	3,2	1	1,1	8	8,4	95
	Fortaleza/CE	426	23,2	3	0,2	4	0,2	180	9,8	1.833
	João Pessoa/PB	59	16,6	6	1,7	1	0,3	101	28,5	355
	Maceió/AL	126	57,3	2	0,9	1	0,5	51	23,2	220
	Natal/RN	127	29,5	2	0,5	0	0,0	82	19,1	430
	Recife/PE	265	81,3	8	2,5	2	0,6	114	35,0	326
	Salvador/BA	315	40,9	4	0,5	1	0,1	67	8,7	771
	São Luís/MA	228	56,4	0	0,0	0	0,0	67	16,6	404
	Teresina/PI	318	32,6	1	0,1	0	0,0	25	2,6	976
Norte	Belém/PA	212	35,3	5	0,8	1	0,2	10	1,7	601
	Boa Vista/RR	2	2,9	1	1,5	0	0,0	26	38,2	68
	Macapá/AP	1	10,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0	10
	Manaus/AM	118	31,8	1	0,3	0	0,0	20	5,4	371
	Palmas/TO	115	19,1	0	0,0	0	0,0	110	18,3	601
	Porto Velho/RO	40	30,8	0	0,0	0	0,0	17	13,1	130
	Rio Branco/AC	94	46,1	1	0,5	0	0,0	56	27,5	204
Centro-Oeste	Brasília/DF	64	52,0	0	0,0	0	0,0	12	9,8	123
	Campo Grande/MS	518	32,6	9	0,6	0	0,0	215	13,5	1.591
	Cuiabá/MT	165	29,2	2	0,4	2	0,4	144	25,4	566
	Goiânia/GO	348	39,0	5	0,6	1	0,1	79	8,8	893
Sul	Curitiba/PR	410	17,6	0	0,0	1	0,0	242	10,4	2.335
	Florianópolis/SC	791	56,0	79	5,6	13	0,9	606	42,9	1.413
	Porto Alegre/RS	184	54,8	35	10,4	11	3,3	48	14,3	336
Sudeste	Belo Horizonte/MG	865	17,2	13	0,3	1	0,0	241	4,8	5.023
	Rio de Janeiro/RJ	356	15,0	19	0,8	4	0,2	284	12,0	2.372
	São Paulo/SP	3.895	42,3	33	0,4	2	0,0	1.429	15,5	9.207
	Vitória/ES	1.352	74,6	105	5,8	1	0,1	647	35,7	1.812
Total		11.471	34,7	337	1,0	47	0,1	4.882	14,8	33.066

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

APÊNDICE D – FICHAS COM AS DESCRIÇÕES DAS CAPITAIS – 2017

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: **ARACAJÚ**ESTADO: **SERGIPE**

DADOS DOS ALUNOS		DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:		QUANTIDADE DE ESCOLAS:	29
MENOS DE 1 ANO:	33	NÚMERO DE CLASSES:	120
1 ANO:	312	% COM PARQUES INFANTIS:	41,4
2 ANOS:	564	% COM SALA DE PROFESSORES:	34,5
3 ANOS:	1.177	% COM SALA DE LEITURA:	51,7
TOTAL:	2.086		
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):		DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
INTEGRAL:	61,6	RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	17
PARCIAL:	38,4	RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	0,8
		RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	2,1
DADOS DOS DOCENTES		DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
NÚMERO DE DOCENTES:	95	FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
% EFETIVAS:	65,3	FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Mestrado
% MULHERES:	97,9	JORNADA DE TRABALHO:	32h; 40h
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	97,9	TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	38%; 25%
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	86,3	AMPLITUDE:	24 anos
% ESPECIALIZAÇÃO:	81,1	DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	Não encontrada.
% MESTRADO:	3,2	DISPERSÃO:	1,99 (sem gratificação); 3,45 (com gratificação)
% DOUTORADO:	1,1	CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	VERTICAL: Habilitação ou Titulação
IDADE %			HORIZONTAL: Avaliação de desempenho; participação em programas de desenvolvimento para a carreira; interstício.
> 30 ANOS:	4,2	LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	Não encontrada.
30 A 39 ANOS:	49,5	GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	Dedicação exclusiva; Natalina; Triênio; Adicional de Férias.
40 A 49 ANOS:	24,2	RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (dez/2016):	0,9
50 A 59 ANOS:	20	RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (dez/2016):	2,4
+ = 60 ANOS:	2,1		
NÚMERO DE AUXILIARES:	155	NOMENCLATURA UTILIZADA	
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Não encontrado	DOCENTE:	Professor
CARGA HORÁRIA:	Não encontrado	AUXILIAR:	Cuidador
MATRÍCULAS POR REDE			
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	13,5		
% MUNICIPAL:	51,2		
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	2,2		
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	46,7		
GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL			
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO			1,1
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI			25,3
% EI SOBRE O TOTAL			4,3
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE			

Fonte: a autora, com base em ARACAJU (1988, 2001, 2008); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: FORTALEZA

ESTADO: CEARÁ

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	3
1 ANO:	1.973
2 ANOS:	6.010
3 ANOS:	8.569
TOTAL:	16.555

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	68,3
PARCIAL:	31,7

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	172
NÚMERO DE CLASSES:	1.061
% COM PARQUES INFANTIS:	36,6
% COM SALA DE PROFESSORES:	99,4
% COM SALA DE LEITURA:	93,6

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	16
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1,7
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	2,7

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	1.833
% EFETIVAS:	89,4
% MULHERES:	99,6
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	85,2
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	61,1
% ESPECIALIZAÇÃO:	23,2
% MESTRADO:	0,2
% DOUTORADO:	0,2
IDADE %	
> 30 ANOS:	8,3
30 A 39 ANOS:	37,8
40 A 49 ANOS:	33,7
50 A 59 ANOS:	18,6
+ = 60 ANOS:	1,7
NÚMERO DE AUXILIARES:	982
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Magistério
CARGA HORÁRIA:	240 h (mensais)

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Licenciatura Plena
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Doutorado
JORNADA DE TRABALHO:	100h; 120h; 240h (mensal).
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	17% (240h)
AMPLITUDE:	35 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	Não encontrada.
DISPERSÃO:	3,23
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL:	Tempo; qualificação: cursos e conselho de escola.
HORIZONTAL:	Habilitação ou Titulação
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	Não encontrada.
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	Gratificação de regência de classe ou permanência ao serviço
RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (dez/2015):	1,1
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (dez/2015):	2,8

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	28
% MUNICIPAL:	47
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	1
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	52

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor Pedagogo
AUXILIAR:	Assistente de Educação Infantil

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	5,6
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	56,6
% EI SOBRE O TOTAL	9,9
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	60,6

Fonte: a autora, com base em FORTALEZA (1984, 2007, 2013); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: **JOÃO PESSOA**ESTADO: **PARAÍBA****DADOS DOS ALUNOS****NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	219
1 ANO:	1.189
2 ANOS:	2.293
3 ANOS:	2.292
TOTAL:	5.993

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	100
PARCIAL:	0

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	80
NÚMERO DE CLASSES:	268
% COM PARQUES INFANTIS:	72,5
% COM SALA DE PROFESSORES:	92,5
% COM SALA DE LEITURA:	30

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	22
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1,3
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	2,3

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	355
% EFETIVAS:	7,6
% MULHERES:	90,1
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	66,5
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	47
% ESPECIALIZAÇÃO:	16,6
% MESTRADO:	1,7
% DOUTORADO:	0,3
IDADE %	
> 30 ANOS:	9,6
30 A 39 ANOS:	42
40 A 49 ANOS:	32,7
50 A 59 ANOS:	13,8
+ = 60 ANOS:	2
NÚMERO DE AUXILIARES:	261
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Não encontrado
CARGA HORÁRIA:	Não encontrado

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Doutorado
JORNADA DE TRABALHO:	30h
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	33%
AMPLITUDE:	21 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
DISPERSÃO:	3,53
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL:	Titulação
HORIZONTAL:	Avaliação da qualificação do trabalho e interstício
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
Afastamento para o curso de pós-graduação: mestrado e doutorado; participar de congressos, simpósios e demais encontros técnicos ou científicos; congressos e eventos sindicais e profissionais.	
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
Adicional de 30% de hora-atividade.	
RELAÇÃO COM O PISO (xxxx):	
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO (xxxx):	

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	23,3
% MUNICIPAL:	67,4
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	0
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	32

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor Básico I
AUXILIAR:	Não encontrado

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	0,8
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	51,7
% EI SOBRE O TOTAL	1,6
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	---

Fonte: a autora, com base em JOÃO PESSOA (2010); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: MACEIÓ

ESTADO: ALAGOAS

DADOS DOS ALUNOS		DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:		QUANTIDADE DE ESCOLAS:	39
MENOS DE 1 ANO:	19	NÚMERO DE CLASSES:	162
1 ANO:	136	% COM PARQUES INFANTIS:	25,6
2 ANOS:	756	% COM SALA DE PROFESSORES:	66,7
3 ANOS:	1.313	% COM SALA DE LEITURA:	51,3
TOTAL:	2.224		
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):		DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
INTEGRAL:	46,9	RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	14
PARCIAL:	53,1	RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1,4
		RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	2,3
DADOS DOS DOCENTES		DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
NÚMERO DE DOCENTES:	220	FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
% EFETIVAS:	64,1	FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Doutorado
% MULHERES:	96,8	JORNADA DE TRABALHO:	20h; 25h; 40h.
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	84,5	TEMPO PARA PLANEJAMENTO: 25% (20h e 40h); 20% (25h)	
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	75	AMPLITUDE:	10 anos
% ESPECIALIZAÇÃO:	57,3	DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
% MESTRADO:	0,9	Não encontrada.	
% DOUTORADO:	0,5	DISPERSÃO:	3,01
IDADE %		CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
> 30 ANOS:	1,8	VERTICAL: Titulação	
30 A 39 ANOS:	20	HORIZONTAL: Interstício; Avaliação de desempenho	
40 A 49 ANOS:	49,1	LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
50 A 59 ANOS:	20,9	Não encontrada.	
+ = 60 ANOS:	8,2	GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
NÚMERO DE AUXILIARES:	156	Regência de Classe	
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Não Encontrado	RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (jan/2016):	1,1
CARGA HORÁRIA:	Não Encontrado	RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (jan/2016):	2,8
MATRÍCULAS POR REDE		NOMENCLATURA UTILIZADA	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	13,8	DOCENTE:	Professor
% MUNICIPAL:	30,7	AUXILIAR:	Auxiliar de Sala
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	0,9		
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	68,4		
GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL			
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO			0,3
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI			32,1
% EI SOBRE O TOTAL			0,8
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE			100

Fonte: a autora, com base em MACEIÓ (1998); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: NATAL

ESTADO: RIO GRANDE DO NORTE

DADOS DOS ALUNOS		DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:		QUANTIDADE DE ESCOLAS:	69
MENOS DE 1 ANO:	13	NÚMERO DE CLASSES:	364
1 ANO:	423	% COM PARQUES INFANTIS:	97,1
2 ANOS:	2.137	% COM SALA DE PROFESSORES:	58
3 ANOS:	3.445	% COM SALA DE LEITURA:	31,9
TOTAL:	6.018		
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):		DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
INTEGRAL:	15	RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	17
PARCIAL:	85	RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1,2
		RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	1,9
DADOS DOS DOCENTES		DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
NÚMERO DE DOCENTES:	430	FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
% EFETIVAS:	71,2	FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Especialização
% MULHERES:	99,3	JORNADA DE TRABALHO:	30h.
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	78,4	TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	20%
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	67,9	AMPLITUDE:	28 anos
% ESPECIALIZAÇÃO:	29,5	DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
% MESTRADO:	0,5	A licença para qualificação pode ser solicitada pelos professores da rede após 5 (cinco) anos de efetivo exercício, e no caso dos Educadores Infantis essa solicitação pode ser feita com 4 (quatro) anos de efetivo exercício.	
% DOUTORADO:	0	DISPERSÃO:	2,85
IDADE %		CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
> 30 ANOS:	4,2	VERTICAL: Titulação	
30 A 39 ANOS:	35,8	HORIZONTAL: Interstício; Pontuação com base: Avaliação, desempenho e qualificação	
40 A 49 ANOS:	42,1	LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
50 A 59 ANOS:	16,7	Licença qualificação profissional para curso de pós-graduação: especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.	
+ = 60 ANOS:	1,2	GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
NÚMERO DE AUXILIARES:	278	Dedicação exclusiva; Titulação; um terço de férias.	
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Não encontrado	RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (jan/2016):	1
CARGA HORÁRIA:	Não encontrado	RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (jan/2016):	2,6
MATRÍCULAS POR REDE		NOMENCLATURA UTILIZADA	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	27,7	DOCENTE:	Educador Infantil
% MUNICIPAL:	55,9	AUXILIAR:	Auxiliar
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	1		
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	42,2		

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL	
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	9,8
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	38,3
% EI SOBRE O TOTAL	25,6
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	51,9

Fonte: a autora, com base em NATAL (1965, 2010); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: RECIFE

ESTADO: PERNAMBUCO

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	379
1 ANO:	1.173
2 ANOS:	1.744
3 ANOS:	2.082
TOTAL:	5.378

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	95,7
PARCIAL:	4,3

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	81
NÚMERO DE CLASSES:	322
% COM PARQUES INFANTIS:	63
% COM SALA DE PROFESSORES:	50,6
% COM SALA DE LEITURA:	34,6

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	17
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	1

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	326
% EFETIVAS:	92,3
% MULHERES:	99,7
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	97,9
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	80,7
% ESPECIALIZAÇÃO:	81,3
% MESTRADO:	2,5
% DOUTORADO:	0,6

IDADE %

> 30 ANOS:	4
30 A 39 ANOS:	35,3
40 A 49 ANOS:	37,7
50 A 59 ANOS:	19,6
+ = 60 ANOS:	3,4

NÚMERO DE AUXILIARES:

FORMAÇÃO EXIGIDA:	---
CARGA HORÁRIA:	---

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Doutorado
JORNADA DE TRABALHO:	145h (mensais)
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	15%

AMPLITUDE: 25 anos

DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:

Não encontrada.

DISPERSÃO: 2,42

CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:

VERTICAL: Habilitação ou Titulação

HORIZONTAL: Tempo de efetivo exercício.

LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:

Afastamento para curso de pós-graduação, Lato Sensu e Stricto Sensu.

GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES

Ajuda de custo para difícil acesso; Abono educador; Gratificação Ensino Especial.

RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (set/2016): 0,7

RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (set/2016): 1,7

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	23,7
% MUNICIPAL:	31
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	5,2
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	63,8

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor I
AUXILIAR:	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	4,5
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	27,3
% EI SOBRE O TOTAL	16,3
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	42,8

Fonte: a autora, com base em RECIFE (1999, 2005); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: SÃO LUÍS

ESTADO: MARANHÃO

DADOS DOS ALUNOS		DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:		QUANTIDADE DE ESCOLAS:	70
MENOS DE 1 ANO:	1	NÚMERO DE CLASSES:	274
1 ANO:	39	% COM PARQUES INFANTIS:	8,6
2 ANOS:	264	% COM SALA DE PROFESSORES:	18,6
3 ANOS:	2.923	% COM SALA DE LEITURA:	24,3
TOTAL:	3.227		
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):		DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
INTEGRAL:	7,5	RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	12
PARCIAL:	92,5	RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1,5
		RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	1,6
DADOS DOS DOCENTES		DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
NÚMERO DE DOCENTES:	404	FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
% EFETIVAS:	71,3	FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Licenciatura Plena
% MULHERES:	98,3	JORNADA DE TRABALHO:	24h
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	83,7	TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	20%
CONCLUÍDO OU CURSANDO:	61,6	AMPLITUDE:	24 anos
% ESPECIALIZAÇÃO:	56,4	DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
% MESTRADO:	0	Não encontrada.	
% DOUTORADO:	0	DISPERSÃO:	2,63
IDADE		CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
> 30 ANOS:	8,7	VERTICAL: Habilitação	
30 A 39 ANOS:	34,4	HORIZONTAL: Avaliação de desempenho; interstício;	
40 A 49 ANOS:	38,9	LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
50 A 59 ANOS:	14,6	Licença para cursos de especialização, mestrado e doutorado.	
+ = 60 ANOS:	3,5	GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
NÚMERO DE AUXILIARES:	40	Difícil Acesso; Um terço de Férias; Anuênio; Titulação.	
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Ensino Médio	RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (nov/2016):	0,7
CARGA HORÁRIA:	40h	RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (nov/2016):	1,9
MATRÍCULAS POR REDE		NOMENCLATURA UTILIZADA	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	28,1	DOCENTE:	Professor
% MUNICIPAL:	21	AUXILIAR:	Cuidador Escolar
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	58,3		
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	20,7		

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL	
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	5
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	60,8
% EI SOBRE O TOTAL	8,2
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	11,7

Fonte: a autora, com base em SÃO LUÍS (2008); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: TERESINA

ESTADO: PIAUÍ

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	16
1 ANO:	106
2 ANOS:	1.296
3 ANOS:	6.310
TOTAL:	7.728

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	5,3
PARCIAL:	94,7

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	167
NÚMERO DE CLASSES:	421
% COM PARQUES INFANTIS:	17,4
% COM SALA DE PROFESSORES:	41,9
% COM SALA DE LEITURA:	10,8

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	18
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	2,3
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	2,5

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	976
% EFETIVAS:	89,5
% MULHERES:	99,4
% FORMAÇÃO SUPERIOR (FS):	50,5
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	97
% ESPECIALIZAÇÃO:	32,6
% MESTRADO:	0,1
% DOUTORADO:	0
IDADE %	
> 30 ANOS:	27,9
30 A 39 ANOS:	40,7
40 A 49 ANOS:	21,8
50 A 59 ANOS:	7,5
+ = 60 ANOS:	2,2
NÚMERO DE AUXILIARES:	57
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Não encontrado
CARGA HORÁRIA:	Não encontrado

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	26,2
% MUNICIPAL:	72,3
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	2,6
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	25,2

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor de Primeiro Ciclo
AUXILIAR:	Não encontrada

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Licenciatura Plena
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Licenciatura Plena
JORNADA DE TRABALHO:	20h; 40h.
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	20%
AMPLITUDE:	25 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
Não encontrada.	
DISPERSÃO:	2,16
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL: Disponibilidade orçamentária; estar no último nível da classe anterior a classe pretendida; tempo.	
HORIZONTAL: Aprovação no probatório; disponibilidade orçamentária; certificação na aferição de conhecimentos; sem penalidades.	
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
Afastamento para frequentar curso de pós-graduação, treinamento, aperfeiçoamento ou especialização; treinamento curso ou estágio de aperfeiçoamento compatível com sua atividade.	
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
Gratificação em Zona Rural; Gratificação Intra-Turno (difícil acesso); Incentivo à docência; Tempo integral; Incentivo a Titulação; Prêmio por publicação; Auxílio financeiro e de outra ordem para publicar trabalho de conteúdo técnico-pedagógico; Especial do Magistério; Gratificação de Regência; Especial de Exercício (local insalubre ou inseguro); GDE - Complemento; Adicional por tempo de serviço; Complementação especial; Décimo terceiro vencimento.	
RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (jan/2017):	1,3
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (jan/2017):	3,3

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	4,8
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	25
% EI SOBRE O TOTAL	19,2
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	--

Fonte: a autora, com base em TERESINA (2001); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: **BELÉM**ESTADO: **PARÁ**

DADOS DOS ALUNOS		DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:		QUANTIDADE DE ESCOLAS:	57
MENOS DE 1 ANO:	2	NÚMERO DE CLASSES:	154
1 ANO:	275	% COM PARQUES INFANTIS:	36,8
2 ANOS:	1.038	% COM SALA DE PROFESSORES:	31,6
3 ANOS:	2.147	% COM SALA DE LEITURA:	35,1
TOTAL:	3.462		
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):		DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
INTEGRAL:	83,4	RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	22
PARCIAL:	16,6	RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	3,2
		RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	3,2
DADOS DOS DOCENTES		DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
NÚMERO DE DOCENTES:	495	FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
% EFETIVAS:	71,5	FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Licenciatura Plena
% MULHERES:	99,2	JORNADA DE TRABALHO:	155h; 215h (mensais)
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	50,6	TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	35% (155h); 30% (215h)
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	88,3	AMPLITUDE:	16 anos
% ESPECIALIZAÇÃO:	35,3	DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
% MESTRADO:	0,8	Não encontrada.	
% DOUTORADO:	0,2	DISPERSÃO:	1,8
IDADE %		CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
> 30 ANOS:	8,9	VERTICAL: Antiguidade e merecimento.	
30 A 39 ANOS:	44,4	HORIZONTAL: Titulação, processo seletivo.	
40 A 49 ANOS:	28,7	LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
50 A 59 ANOS:	14,1	Licença para curso de aperfeiçoamento ou especialização; participar de congressos.	
+ = 60 ANOS:	3,8	GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
NÚMERO DE AUXILIARES:	---	Localidade; Regência de Classe; Participação em banca examinadora; Triênio; Prêmio pela produção de obra e publicação; Gratificação de Magistério (25 ano de trabalho); Adicional de Férias; Natalina; Incentivo ao aperfeiçoamento; Adicional de escolaridade; Abono Complementar (contam na tabela de vencimento).	
FORMAÇÃO EXIGIDA:	---	RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (ago/2016):	0,8
CARGA HORÁRIA:	---	RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (ago/2016):	2
MATRÍCULAS POR REDE		NOMENCLATURA UTILIZADA	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	10,2	DOCENTE:	Professor Pedagógico
% MUNICIPAL:	44,7	AUXILIAR:	---
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	0,8		
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	54,6		
GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL			
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO			5,2
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI			34,1
% EI SOBRE O TOTAL			15,2
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE			76,5

Fonte: a autora, com base em BELÉM (1990, 1991a, 1991b, 1999); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: BOA VISTA

ESTADO: RORAIMA

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	-
1 ANO:	5
2 ANOS:	587
3 ANOS:	976
TOTAL:	1.568

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	100
PARCIAL:	0

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	39
NÚMERO DE CLASSES:	57
% COM PARQUES INFANTIS:	64,1
% COM SALA DE PROFESSORES:	15,4
% COM SALA DE LEITURA:	0

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	28
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1,2
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	2,3

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	68
% EFETIVAS:	33,8
% MULHERES:	100
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	47,1
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	60,3
% ESPECIALIZAÇÃO:	2,9
% MESTRADO:	1,5
% DOUTORADO:	0
IDADE %	
> 30 ANOS:	14,7
30 A 39 ANOS:	52,9
40 A 49 ANOS:	26,5
50 A 59 ANOS:	5,9
+ = 60 ANOS:	0
NÚMERO DE AUXILIARES:	65
FORMAÇÃO EXIGIDA:	---
CARGA HORÁRIA:	---

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Licenciatura Plena
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Doutorado
JORNADA DE TRABALHO:	25h
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	36%
AMPLITUDE:	27 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	Não encontrada.
DISPERSÃO:	2,45
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL:	Titulação; desempenho funcional; tempo de serviço.
HORIZONTAL:	Interstício; Avaliação de desempenho
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	Afastamento para qualificação profissional.
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	Zona Rural
RELAÇÃO COM O PISO (xxxx):	
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO (xxxx):	

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	16,5
% MUNICIPAL:	48,5
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	13,3
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	38,2

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor
AUXILIAR:	Assistente/cuidador escolar

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	2,8
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	12,5
% EI SOBRE O TOTAL	22,5
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	85,2

Fonte: a autora, com base em BOA VISTA (2009, 2015); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: MACAPÁ

ESTADO: AMAPÁ

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	0
1 ANO:	0
2 ANOS:	0
3 ANOS:	93
TOTAL:	93

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	0
PARCIAL:	100

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	2
NÚMERO DE CLASSES:	5
% COM PARQUES INFANTIS:	50
% COM SALA DE PROFESSORES:	0
% COM SALA DE LEITURA:	0

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	19
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	2
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	2

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	10
% EFETIVAS:	100
% MULHERES:	100
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	70
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	30
% ESPECIALIZAÇÃO:	10
% MESTRADO:	0
% DOUTORADO:	0
IDADE %	
> 30 ANOS:	0
30 A 39 ANOS:	30
40 A 49 ANOS:	30
50 A 59 ANOS:	40
+ = 60 ANOS:	0
NÚMERO DE AUXILIARES:	---
FORMAÇÃO EXIGIDA:	---
CARGA HORÁRIA:	---

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	4,8
% MUNICIPAL:	9,6
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	11,3
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	76,8

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Licenciatura Plena
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Doutorado
JORNADA DE TRABALHO:	40h
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	40%
AMPLITUDE:	31 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
Não encontrada.	
DISPERSÃO:	2,06
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL: Avaliação de desempenho; interstício	
HORIZONTAL: Titulação.	
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
Afastamento caso o curso de pós-graduação ser realizado fora do Estado do Amapá.	
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
Interiorização; Regência de Classe; Dedicção Exclusiva; Auxílio natalidade; Auxílio família; Auxílio dependente Especial; Auxílio Funeral; Reclusão; Transporte; Alimentação; Abono de Férias; Gratificação Natalina; Anuênio; Adicional de Férias; Adicional de nível superior; Bolsa de Estudos.	
RELAÇÃO COM O PISO (xxxx):	
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO (xxxx):	

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor
AUXILIAR:	---

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	0,3
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	2,1
% EI SOBRE O TOTAL	16,8
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	100

Fonte: a autora, com base em MACAPÁ (2000, 2009); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: MANAUS

ESTADO: AMAZONAS

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	8
1 ANO:	294
2 ANOS:	832
3 ANOS:	2.329
TOTAL:	3.463

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	43,8
PARCIAL:	56,2

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	52
NÚMERO DE CLASSES:	254
% COM PARQUES INFANTIS:	36,5
% COM SALA DE PROFESSORES:	34,6
% COM SALA DE LEITURA:	15,4

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	14
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1,5
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	1,5

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	371
% EFETIVAS:	89,5
% MULHERES:	100
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	95,1
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	90,6
% ESPECIALIZAÇÃO:	31,8
% MESTRADO:	0,3
% DOUTORADO:	0
IDADE %	
> 30 ANOS:	2,7
30 A 39 ANOS:	34,2
40 A 49 ANOS:	45,8
50 A 59 ANOS:	13,5
+ = 60 ANOS:	3,8
NÚMERO DE AUXILIARES:	---
FORMAÇÃO EXIGIDA:	---
CARGA HORÁRIA:	---

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Licenciatura Plena
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Licenciatura Plena
JORNADA DE TRABALHO:	20h; 40h.
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	20%
AMPLITUDE:	48 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
	Não encontrada.
DISPERSÃO:	6,21
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
	VERTICAL: Interstício; Avaliação de desempenho; Titulação.
	HORIZONTAL: Interstício; Cursos; Avaliação de desempenho.
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
	Não encontrada.
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
	Auxílio publicação
RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (mai/2018):	1,4
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (mai/2018):	3,6

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	7
% MUNICIPAL:	43,3
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	1,6
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	54,9

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor de Nível Superior
AUXILIAR:	---

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	1,6
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	9,7
% EI SOBRE O TOTAL	16,2
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	44,6

Fonte: a autora, com base em MANAUS (2007); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: PALMAS

ESTADO: TOCANTINS

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	66
1 ANO:	579
2 ANOS:	1.067
3 ANOS:	1.947
TOTAL:	3.659

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	84,2
PARCIAL:	15,8

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	29
NÚMERO DE CLASSES:	115
% COM PARQUES INFANTIS:	89,7
% COM SALA DE PROFESSORES:	100
% COM SALA DE LEITURA:	51,7

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	32
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	5,2
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	6,4

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	601
% EFETIVAS:	82,5
% MULHERES:	98
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	50,6
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	39,6
% ESPECIALIZAÇÃO:	19,1
% MESTRADO:	0
% DOUTORADO:	0
IDADE %	
> 30 ANOS:	7,7
30 A 39 ANOS:	39,1
40 A 49 ANOS:	38,3
50 A 59 ANOS:	12,8
+ = 60 ANOS:	2,2
NÚMERO DE AUXILIARES:	131
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Magistério
CARGA HORÁRIA:	40h

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	31,5
% MUNICIPAL:	78,8
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	3
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	18

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Mestrado
JORNADA DE TRABALHO:	20h; 40h.
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	20%
AMPLITUDE:	23 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	Não encontrada.
DISPERSÃO:	3,34
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL:	Titulação; interstício; Avaliação de desempenho; assiduidade.
HORIZONTAL:	Tempo de efetivo exercício; qualificação profissional; avaliação de desempenho; Assiduidade.
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	Licença para qualificação profissional, para cursos de atualização; formação, aperfeiçoamento, profissionalização específica, pós-graduação e estágio; participação em congressos e outras reuniões de natureza científica, cultural, técnica ou sindical.
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	Gratificação de Docência; Um terço de Férias; Por Titularidade.
RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (jan/2018):	1,1
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (jan/2018):	2,8

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor
AUXILIAR:	Cuidador

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	15,4
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	53,8
% EI SOBRE O TOTAL	28,6
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	86,6

Fonte: a autora, com base em PALMAS (2008); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: PORTO VELHO

ESTADO: RONDÔNIA

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	-
1 ANO:	-
2 ANOS:	198
3 ANOS:	1.431
TOTAL:	1.629

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	0
PARCIAL:	100

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	35
NÚMERO DE CLASSES:	97
% COM PARQUES INFANTIS:	42,9
% COM SALA DE PROFESSORES:	65,7
% COM SALA DE LEITURA:	22,9

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	17
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1,3
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	1,6

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	130
% EFETIVAS:	94,6
% MULHERES:	99,2
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	93,8
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	83,1
% ESPECIALIZAÇÃO:	30,8
% MESTRADO:	0
% DOUTORADO:	0
IDADE %	
> 30 ANOS:	5,4
30 A 39 ANOS:	30
40 A 49 ANOS:	36,2
50 A 59 ANOS:	25,4
+ = 60 ANOS:	3,1
NÚMERO DE AUXILIARES:	21
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Ensino Médio
CARGA HORÁRIA:	Não encontrado

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Licenciatura Plena
JORNADA DE TRABALHO:	20h; 25h; 30h; 40h.
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	0% (20h); 20% (25h); 33% (30h); 44% (40h)
AMPLITUDE:	34 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	Não encontrada.
DISPERSÃO:	1,40 (20h); 1,42 (25h); 1,44 (30h); 1,46 (40h).
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	VERTICAL: Habilitação; Tempo. HORIZONTAL: Interstício.
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	Licença para mestrado e doutorado.
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	Localidade distritos e zona rural; Por especialização.
RELAÇÃO COM O PISO (xxxx):	
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO (xxxx):	

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	11,4
% MUNICIPAL:	52,8
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	1
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	33,6

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor
AUXILIAR:	Cuidador de Aluno

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	0,3
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	1,6
% EI SOBRE O TOTAL	16
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	---

Fonte: a autora, com base em PORTO VELHO (2009); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: RIO BRANCO

ESTADO: ACRE

DADOS DOS ALUNOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:	
MENOS DE 1 ANO:	1
1 ANO:	99
2 ANOS:	1.442
3 ANOS:	2.693
TOTAL:	4.235
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):	
INTEGRAL:	68,7
PARCIAL:	31,3

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
QUANTIDADE DE ESCOLAS:	39
NÚMERO DE CLASSES:	203
% COM PARQUES INFANTIS:	64,1
% COM SALA DE PROFESSORES:	66,7
% COM SALA DE LEITURA:	38,5

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	21
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	2,6

DADOS DOS DOCENTES	
NÚMERO DE DOCENTES:	204
% EFETIVAS:	77,5
% MULHERES:	95,6
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	96,6
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	86,8
% ESPECIALIZAÇÃO:	46,1
% MESTRADO:	0,5
% DOUTORADO:	0
IDADE %	
> 30 ANOS:	15,2
30 A 39 ANOS:	46,1
40 A 49 ANOS:	28,9
50 A 59 ANOS:	9,8
+ = 60 ANOS:	0
NÚMERO DE AUXILIARES:	314
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Ensino Médio
CARGA HORÁRIA:	Não encontrado

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
FORMAÇÃO INGRESSO:	Licenciatura Plena
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Especialização
JORNADA DE TRABALHO:	25h
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	0%
AMPLITUDE:	24 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
Todos os professores da rede possuem 25% de hora-atividade, porém os que trabalham nas creches fazem a hora-atividade trabalhando com as crianças (na prática não possuem esse direito).	
DISPERSÃO:	1,95
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL: Tempo; Titulação; Assiduidade.	
HORIZONTAL: Tempo de Efetivo Exercício.	
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
Licença para capacitação para frequência de curso de especialização, mestrado ou doutorado em instituições credenciadas	
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
Indenização de Campo - área rural; Sexta-parte; Vantagens por desempenho; adicional de titulação.	
RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (jan/2019):	0,9
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (jan/2019):	2,3

MATRÍCULAS POR REDE	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	20,6
% MUNICIPAL:	89
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	0
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	11

NOMENCLATURA UTILIZADA	
DOCENTE:	Professor de Educação Infantil
AUXILIAR:	Assistente da Creche

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL	
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	18,4
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	30,2
% EI SOBRE O TOTAL	60,9
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	74,2

Fonte: a autora, com base em RIO BRANCO (2009, 2012, 2015, 2017); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: BRASÍLIA

ESTADO: DISTRITO FEDERAL

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	63
1 ANO:	89
2 ANOS:	153
3 ANOS:	553
TOTAL:	858

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	34,3
PARCIAL:	65,7

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	16
NÚMERO DE CLASSES:	77
% COM PARQUES INFANTIS:	100
% COM SALA DE PROFESSORES:	100
% COM SALA DE LEITURA:	75

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	11
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1,6
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	1,7

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	123
% EFETIVAS:	56,9
% MULHERES:	91,9
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	91,9
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	58,5
% ESPECIALIZAÇÃO:	52
% MESTRADO:	0
% DOUTORADO:	0
IDADE %	
> 30 ANOS:	5,7
30 A 39 ANOS:	40,7
40 A 49 ANOS:	36,6
50 A 59 ANOS:	14,6
+ = 60 ANOS:	2,4
NÚMERO DE AUXILIARES:	8
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Ensino Médio
CARGA HORÁRIA:	30h

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Licenciatura Plena
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Doutorado
JORNADA DE TRABALHO:	20h; 40h.
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	30% (20h); 37,5% (40h)
AMPLITUDE:	21 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	Não encontrada.
DISPERSÃO:	1,76
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL:	Tempo de serviço; formação continuada.
HORIZONTAL:	Habilitação ou Titulação.
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	Afastamento para curso de mestrado ou doutorado; Formação continuada no horário de trabalho do servidor.
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	Atividade em zona rural; Atividade Pedagógica
RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (mar/2015):	1,9
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (mar/2015):	4,9

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	19,2
% DISTRITAL:	3,3
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	40,8
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ DISTR.):	55,9

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor de Educação Básica
AUXILIAR:	Monitor de Gestão Educacional

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	---
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	---
% EI SOBRE O TOTAL	---
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	---

Fonte: a autora, com base em DISTRITO FEDERAL (2013a, 2013b, 2013c); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: CAMPO GRANDE

ESTADO: MATO GROSSO DO SUL

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	259
1 ANO:	2.390
2 ANOS:	4.388
3 ANOS:	4.732
TOTAL:	11.769

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	100
PARCIAL:	0

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	99
NÚMERO DE CLASSES:	577
% COM PARQUES INFANTIS:	85,9
% COM SALA DE PROFESSORES:	74,7
% COM SALA DE LEITURA:	8,1

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	21
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	2,7
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	5,5

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	1.591
% EFETIVAS:	40,5
% MULHERES:	89,9
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	94,7
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	69,8
% ESPECIALIZAÇÃO:	32,6
% MESTRADO:	0,6
% DOUTORADO:	0
IDADE %	
> 30 ANOS:	19,9
30 A 39 ANOS:	40,9
40 A 49 ANOS:	30,7
50 A 59 ANOS:	7,7
+ = 60 ANOS:	0,9
NÚMERO DE AUXILIARES:	1.639
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Não encontrada
CARGA HORÁRIA:	Não encontrada

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Licenciatura Plena
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Doutorado
JORNADA DE TRABALHO:	20h; 40h.
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	30%
AMPLITUDE:	35 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
	Não encontrada.
DISPERSÃO:	3,59
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
	VERTICAL: Elevação de grau de escolaridade.
	HORIZONTAL: Tempo; Avaliação de desempenho; 5% dos concorrentes.
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
	Licença para o curso de pós-graduação
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
	Difícil provimento e Exercício em zona rural; Regência de Classe; Adicional por tempo - 5 anos; Natalina; Abono de Férias; Salário-Família. Auxílio creche; Auxílio Especial.

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	40,6
% MUNICIPAL:	67,2
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	14,6
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	16,5

RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (dez/2018):	1,7
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (dez/2018):	4,3

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor
	Atendente de Berçário; Assistente de
AUXILIAR:	Educador Infantil

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	5,3
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	22,2
% EI SOBRE O TOTAL	24,1
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	36,4

Fonte: a autora, com base em CAMPO GRANDE (2008, 2011). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: CUIABÁ

ESTADO: MATO GROSSO

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	347
1 ANO:	983
2 ANOS:	2.633
3 ANOS:	3.208
TOTAL:	7.171

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	100
PARCIAL:	0

DADOS DOS DOCENTES**NÚMERO DE DOCENTES:** 566

% EFETIVAS: 55,5

% MULHERES: 84,3

% FORMAÇÃO SUPERIOR: 97

% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO: 61,1

% ESPECIALIZAÇÃO: 29,2

% MESTRADO: 0,4

% DOUTORADO: 0,4

IDADE %

> 30 ANOS: 10,1

30 A 39 ANOS: 34,8

40 A 49 ANOS: 34,3

50 A 59 ANOS: 20,8

+ = 60 ANOS: 0

NÚMERO DE AUXILIARES: 1.317

FORMAÇÃO EXIGIDA: Magistério

CARGA HORÁRIA: Não encontrada

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA: 34,5

% MUNICIPAL: 68,7

% PRIVADA COM CONVÊNIO: 13,8

% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.): 15,3

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS**QUANTIDADE DE ESCOLAS:** 67**NÚMERO DE CLASSES:** 258

% COM PARQUES INFANTIS: 46,3

% COM SALA DE PROFESSORES: 23,9

% COM SALA DE LEITURA: 22,4

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO**RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:** 28**RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:** 2,2**RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:** 7,3**DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS****FORMAÇÃO INGRESSO:** Licenciatura Plena**FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:** Doutorado**JORNADA DE TRABALHO:** 20h; 40h.

TEMPO PARA PLANEJAMENTO: 20%

AMPLITUDE: 30 anos**DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:**

Não encontrada.

DISPERSÃO: 2,09**CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:**

VERTICAL: Interstício; Habilitação ou Titulação.

HORIZONTAL: Interstício; Avaliação de desempenho.

LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:

Licença para qualificação : mestrado e doutorado, integral ou parcial.

GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES

Verba indenizatória - escola do campo; Terço de férias.

RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (dez/2018): 2**RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (dez/2018):** 5,2**NOMENCLATURA UTILIZADA****DOCENTE:** Professor**AUXILIAR:** Técnico em Desenvolvimento Infantil**GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL**

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO 13,3

% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI 42,3

% EI SOBRE O TOTAL 31,5

% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE 88

Fonte: a autora, com base em CUIABÁ (2010); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: GOIÂNIA

ESTADO: GOIÁS

DADOS DOS ALUNOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:	
MENOS DE 1 ANO:	367
1 ANO:	1.744
2 ANOS:	3.027
3 ANOS:	3.561
TOTAL:	8.699
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):	
INTEGRAL:	95,2
PARCIAL:	4,8

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
QUANTIDADE DE ESCOLAS:	137
NÚMERO DE CLASSES:	536
% COM PARQUES INFANTIS:	96,4
% COM SALA DE PROFESSORES:	51,8
% COM SALA DE LEITURA:	10,2

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	16
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	1,7
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	3,5

DADOS DOS DOCENTES	
NÚMERO DE DOCENTES:	893
% EFETIVAS:	93,7
% MULHERES:	99,3
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	91,9
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	75,8
% ESPECIALIZAÇÃO:	39
% MESTRADO:	0,6
% DOUTORADO:	0,1
IDADE %	
> 30 ANOS:	3,7
30 A 39 ANOS:	40,5
40 A 49 ANOS:	34,4
50 A 59 ANOS:	17,4
+ = 60 ANOS:	4
NÚMERO DE AUXILIARES:	958
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Ensino Médio
CARGA HORÁRIA:	30h

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Licenciatura Plena
JORNADA DE TRABALHO:	20h; 30h; 40h; 60h.
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	30%
AMPLITUDE:	38 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
Não encontrada.	
DISPERSÃO:	2,18
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL: Habilitação.	
HORIZONTAL: Interstício; Avaliação de desempenho; programa de atualização e aperfeiçoamento	
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
Licença para frequentar curso de formação, aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação.	
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
Difícil Acesso; Regência de Classe; Quinquênio, Adicional de Férias, Décimo terceiro, Locomoção; Adicional por titularidade.	
RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (jan/2017):	1,1
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (jan/2017):	2,7

MATRÍCULAS POR REDE	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	25,7
% MUNICIPAL:	55,1
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	15,5
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	29,2

NOMENCLATURA UTILIZADA	
DOCENTE:	Profissional da Educação
AUXILIAR:	Auxiliar de Atividades Educativas

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL	
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	11,3
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	42,1
% EI SOBRE O TOTAL	26,9
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	85,3

Fonte: a autora, com base em GOIÂNIA (2000a, 2000b, 2011); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: CURITIBA

ESTADO: PARANÁ

DADOS DOS ALUNOS		DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:		QUANTIDADE DE ESCOLAS:	198
MENOS DE 1 ANO:	1.160	NÚMERO DE CLASSES:	664
1 ANO:	4.036	% COM PARQUES INFANTIS:	89,4
2 ANOS:	6.353	% COM SALA DE PROFESSORES:	88,4
3 ANOS:	3.190	% COM SALA DE LEITURA:	11,1
TOTAL:	14.739		
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):		DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
INTEGRAL:	99,3	RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	22
PARCIAL:	0,7	RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	3,5
		RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	3,5
DADOS DOS DOCENTES		DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
NÚMERO DE DOCENTES:	2.335	FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
% EFETIVAS:	99,9	FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Mestrado
% MULHERES:	99	JORNADA DE TRABALHO:	40h.
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	77,1	TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	20%
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	72,3	AMPLITUDE:	24 anos
% ESPECIALIZAÇÃO:	17,6	DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
% MESTRADO:	0	As professoras de EI não estão incluídas no plano de carreira do Magistério municipal; elas não podem concorrer para trabalhar em centros municipais de atendimento especializado (CMAEs); a carreira está dividida em quatro níveis como a carreira do Magistério, porém inicia em EM e termina em pós-graduação mestrado ou doutorado. A carreira do Magistério tem quatro níveis, iniciando no ensino superior e finalizando no doutorado; os vencimentos são diferentes entre as professoras de EI e os outros professores da rede (tabelas de vencimentos distintas).	
% DOUTORADO:	0	DISPERSÃO:	3,6
IDADE %		CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
< 30 ANOS:	11,9	VERTICAL: Interstício; Educação continuada; assiduidade; cumprimento de deveres funcionais.	
30 A 39 ANOS:	44,9	HORIZONTAL: Habilitação ou Titulação.	
40 A 49 ANOS:	25	LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
50 A 59 ANOS:	17	Afastamento para pós-Graduação Stricto Sensu de mestrado ou Doutorado.	
+ = 60 ANOS:	1,2	GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
NÚMERO DE AUXILIARES:	---	Difícil Provimento	
FORMAÇÃO EXIGIDA:	---	RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (jan/2017):	1
CARGA HORÁRIA:	---	RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (jan/2017):	2,5
MATRÍCULAS POR REDE		NOMENCLATURA UTILIZADA	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	35,5	DOCENTE:	Professor de Educação Infantil
% MUNICIPAL:	49,3	AUXILIAR:	---
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	18,4		
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	32		

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL	
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	14,4
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	48,7
% EI SOBRE O TOTAL	29,5
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	59,2

Fonte: a autora, com base em CURITIBA (2014); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: FLORIANÓPOLIS

ESTADO: SANTA CATARINA

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	310
1 ANO:	1.342
2 ANOS:	1.956
3 ANOS:	2.223
TOTAL:	5.831

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	77,2
PARCIAL:	22,8

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	83
NÚMERO DE CLASSES:	400
% COM PARQUES INFANTIS:	98,8
% COM SALA DE PROFESSORES:	92,8
% COM SALA DE LEITURA:	50,6

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	15
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	3,5
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	5,3

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	1.413
% EFETIVAS:	59,9
% MULHERES:	92,1
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	91,2
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	71,7
% ESPECIALIZAÇÃO:	56
% MESTRADO:	5,6
% DOUTORADO:	0,9
IDADE %	
> 30 ANOS:	10,5
30 A 39 ANOS:	41,8
40 A 49 ANOS:	33,4
50 A 59 ANOS:	13,4
+ = 60 ANOS:	0,9
NÚMERO DE AUXILIARES:	723
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Não encontrada
CARGA HORÁRIA:	Não encontrada

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Licenciatura Plena
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Doutorado
JORNADA DE TRABALHO:	20h; 40h
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	33%
AMPLITUDE:	19 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
DISPERSÃO:	2,64
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL:	Interstício; aperfeiçoamento; Titulação.
HORIZONTAL:	Assiduidade; Tempo de Serviço.
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	Licença aperfeiçoamento para professores efetivos que estejam em mestrado e doutorado
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	Regência; Dedicção Exclusiva; Anuênio
RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (jun/2016):	1
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (jun/2016):	2,6

MATRÍCULAS POR REDE

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	58,1
% MUNICIPAL:	58,5
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	7
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	33,3

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor
AUXILIAR:	Professor Auxiliar de Educação Infantil; Auxiliar de sala.

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	23,4
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	41
% EI SOBRE O TOTAL	57
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	69,8

Fonte: a autora, com base em FLORIANÓPOLIS (1988, 2003, 2014); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: PORTO ALEGRE

ESTADO: RIO GRANDE DO SUL

DADOS DOS ALUNOS**NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:**

MENOS DE 1 ANO:	111
1 ANO:	456
2 ANOS:	699
3 ANOS:	827
TOTAL:	2.093

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):

INTEGRAL:	96
PARCIAL:	4

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS

QUANTIDADE DE ESCOLAS:	38
NÚMERO DE CLASSES:	133
% COM PARQUES INFANTIS:	89,5
% COM SALA DE PROFESSORES:	63,2
% COM SALA DE LEITURA:	78,9

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO

RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	16
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	2,5
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	5,6

DADOS DOS DOCENTES

NÚMERO DE DOCENTES:	336
% EFETIVAS:	100
% MULHERES:	58,3
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	97,6
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	41,5
% ESPECIALIZAÇÃO:	54,8
% MESTRADO:	10,4
% DOUTORADO:	3,3

IDADE %

> 30 ANOS:	12,7
30 A 39 ANOS:	31,9
40 A 49 ANOS:	33,6
50 A 59 ANOS:	19
+ = 60 ANOS:	2,9

NÚMERO DE AUXILIARES:	410
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Ensino Médio
CARGA HORÁRIA:	30h

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS

FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Especialização
JORNADA DE TRABALHO:	20h.
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	5%
AMPLITUDE:	30 anos

DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:

As professoras que trabalham nas creches 20, 30 ou 40 horas semanais têm quatro horas mensais de hora-atividade, três dias no início e três dias no final do ano letivo; os professores que trabalham 20 horas semanais no EF e EM têm 15 horas-aula de 50 minutos com os alunos e sete horas e meia de hora-atividade por semana; os que trabalham 30 horas semanais têm 22 horas-aula de 50 minutos com os alunos e 11 horas e 20 minutos em hora-atividade por semana; e os de 40 horas semanais têm 30 horas-aula de 50 minutos com os alunos e 15 horas em hora-atividade por semana (Decreto nº 14.521/04)

DISPERSÃO:	2,92
------------	------

CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:

VERTICAL: Antiguidade e merecimento; porcentagem de vagas.
HORIZONTAL: Habilitação ou Titulação.

LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:

Não encontrada.

GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES

Difícil Acesso; Educação Especial

RELAÇÃO COM O PISO (xxxx):**RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO (xxxx):****MATRÍCULAS POR REDE**

% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	37,2
% MUNICIPAL:	9,5
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	44,4
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	45,4

NOMENCLATURA UTILIZADA

DOCENTE:	Professor
AUXILIAR:	Monitor

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL

% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	12,5
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	47,4
% EI SOBRE O TOTAL	26,3
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	54

Fonte: a autora, com base em PORTO ALEGRE (1988); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL:

BELO HORIZONTE

ESTADO:

MINAS GERAIS

DADOS DOS ALUNOS		DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:		QUANTIDADE DE ESCOLAS:	148
MENOS DE 1 ANO:	757	NÚMERO DE CLASSES:	1.635
1 ANO:	1.990	% COM PARQUES INFANTIS:	53,4
2 ANOS:	4.478	% COM SALA DE PROFESSORES:	87,8
3 ANOS:	9.533	% COM SALA DE LEITURA:	40,5
TOTAL:	16.758		
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):		DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
INTEGRAL:	37,2	RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	10
PARCIAL:	62,8	RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	3,1
		RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	3,1
DADOS DOS DOCENTES		DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
NÚMERO DE DOCENTES:	5.023	FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
% EFETIVAS:	100	FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Magistério
% MULHERES:	99,8	JORNADA DE TRABALHO:	22,5h.; 40h
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	78,9	TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	Não consta.
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	67,7	AMPLITUDE:	43 anos
% ESPECIALIZAÇÃO:	17,2	DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
% MESTRADO:	0,3	Os professores Municipais tem garantido 20% de hora-atividade; e possuem 24 níveis para movimentação; as remunerações pagas ao Professor para Educação infantil é menor que a devida ao Professor Municipal com a mesma formação e jornada. Para o ingresso como Professor Municipal se exige nível superior.	
% DOUTORADO:	0	DISPERSÃO:	1,98
IDADE %		CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
> 30 ANOS:	4,6	VERTICAL: Efetivo exercício; interstício; assiduidade; pontualidade e Avaliação.	
30 A 39 ANOS:	35,7	HORIZONTAL: Não existe movimentação horizontal.	
40 A 49 ANOS:	39,1	LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	Não encontrada
50 A 59 ANOS:	18,6	GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
+ = 60 ANOS:	2	Abono de Estímulo a Fixação Profissional; Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica; Vale-refeição.	
NÚMERO DE AUXILIARES:	---	RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (set/2018):	0,6
FORMAÇÃO EXIGIDA:	---	RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (set/2018):	1,5
CARGA HORÁRIA:	---		
MATRÍCULAS POR REDE		NOMENCLATURA UTILIZADA	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	42,6	DOCENTE:	Professor para a Educação Infantil
% MUNICIPAL:	39,5	AUXILIAR:	---
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	28,2		
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	32,4		

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL	
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	8,3
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	32,5
% EI SOBRE O TOTAL	25,6
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	5,4

Fonte: a autora, com base em BELO HORIZONTE (1996, 2003, 2012); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: RIO DE JANEIRO

ESTADO: RIO DE JANEIRO

DADOS DOS ALUNOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:	
MENOS DE 1 ANO:	502
1 ANO:	9.097
2 ANOS:	19.082
3 ANOS:	25.783
TOTAL:	54.464
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):	
INTEGRAL:	81,9
PARCIAL:	18,1

DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
QUANTIDADE DE ESCOLAS:	519
NÚMERO DE CLASSES:	2.585
% COM PARQUES INFANTIS:	84,6
% COM SALA DE PROFESSORES:	41,6
% COM SALA DE LEITURA:	75

DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	21
RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	0,9
RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	3,2

DADOS DOS DOCENTES	
NÚMERO DE DOCENTES:	2.372
% EFETIVAS:	98,4
% MULHERES:	97,6
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	49,9
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	35,6
% ESPECIALIZAÇÃO:	15
% MESTRADO:	0,8
% DOUTORADO:	0,2
IDADE (%)	
> 30 ANOS:	17
30 A 39 ANOS:	44,4
40 A 49 ANOS:	26,2
50 A 59 ANOS:	11,1
+ = 60 ANOS:	1,3
NÚMERO DE AUXILIARES:	5.783
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Ens. Fundamental
CARGA HORÁRIA:	Não encontrada

DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Mestrado/Pós-Doutorado
JORNADA DE TRABALHO:	22,5h; 40h.
TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	Não consta.
AMPLITUDE:	25 anos
DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
Para o ingresso dos professores no Ensino Fundamental é exigida formação em nível superior.	
DISPERSÃO:	1,78 (22,5h); 1,92 (40h).
CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
VERTICAL: Tempo.	
HORIZONTAL: Habilitação ou Titulação e tempo.	
LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
Não encontrada.	
GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
Difícil Acesso; Triênio; Bônus Cultura	
RELAÇÃO COM O PISO (xxxx):	
RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO (xxxx):	

MATRÍCULAS POR REDE	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	41,6
% MUNICIPAL:	48,7
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	17,5
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	33,5

NOMENCLATURA UTILIZADA	
DOCENTE:	Professor de Educação Infantil
AUXILIAR:	Agente de Educação Infantil

GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL	
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	3,7
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI	39,8
% EI SOBRE O TOTAL	9,4
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE	63,9

Fonte: a autora, com base em RIO DE JANEIRO (2013); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: SÃO PAULO

ESTADO: SÃO PAULO

DADOS DOS ALUNOS		DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:		QUANTIDADE DE ESCOLAS:	409
MENOS DE 1 ANO:	2.249	NÚMERO DE CLASSES:	4.712
1 ANO:	10.611	% COM PARQUES INFANTIS:	92,2
2 ANOS:	17.545	% COM SALA DE PROFESSORES:	58,2
3 ANOS:	21.880	% COM SALA DE LEITURA:	12,7
TOTAL:	52.285		
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):		DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
INTEGRAL:	97,2	RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	11
PARCIAL:	2,8	RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	2
		RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	2
DADOS DOS DOCENTES		DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
NÚMERO DE DOCENTES:	9.207	FORMAÇÃO INGRESSO:	Magistério
% EFETIVAS:	95	FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	EM, Normal e Licenciatura Plena
% MULHERES:	98,6	JORNADA DE TRABALHO:	30h.
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	94,7	TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	17%
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	80,4	AMPLITUDE:	24 anos
% ESPECIALIZAÇÃO:	42,3	DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
% MESTRADO:	0,4	Para os professores de EI - pré-escola, EF e EM, a jornada de trabalho é de 30 horas-aula de 45 minutos semanalmente; esses professores podem escolher aumentar a jornada de trabalho caso estejam na regência de turmas para 40 horas-aula, desta forma teriam 25 horas-aula com regência e 15 horas-aula de planejamento. As professoras de EI trabalham 30 horas-relógio e, dessas, cinco horas-relógio de planejamento	
% DOUTORADO:	0	DISPERSÃO:	2,27
IDADE %		CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
< 30 ANOS:	3	VERTICAL: Tempo de efetivo exercício; Títulos; Cursos de Formação; Enquadramento por habilitação - graduação.	
30 A 39 ANOS:	33,5	HORIZONTAL: Avaliação de desempenho; Títulos e Cursos de Formação; Interstício; Existência de Vaga.	
40 A 49 ANOS:	35,7	LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
50 A 59 ANOS:	22,5	Afastamento com ou sem vencimentos a critério da administração para cursos de graduação, pós-graduação ou especialização - na forma do regulamento.	
+ = 60 ANOS:	5,3	GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
NÚMERO DE AUXILIARES:	3	Local de Trabalho; Prêmio de desempenho educacional	
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Não Encontrada	RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (mai/2018):	1,2
CARGA HORÁRIA:	30h (vacância)	RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (mai/2018):	3,1
MATRÍCULAS POR REDE		NOMENCLATURA UTILIZADA	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	60,2	DOCENTE:	Professor de Educação Infantil
% MUNICIPAL:	16,2	AUXILIAR:	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	66,8		
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	17		
GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL			
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO			33,7
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI			64,6
% EI SOBRE O TOTAL			52,1
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE			39,6

Fonte: a autora, com base em SÃO PAULO (2003, 2007); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).

FICHA DESCRITIVAS - 2017

CAPITAL: VITÓRIA

ESTADO: ESPÍRITO SANTO

DADOS DOS ALUNOS		DADOS DOS ESTABELECIMENTOS	
NÚMERO DE ALUNOS POR FAIXA:		QUANTIDADE DE ESCOLAS:	48
MENOS DE 1 ANO:	376	NÚMERO DE CLASSES:	515
1 ANO:	2.375	% COM PARQUES INFANTIS:	58,3
2 ANOS:	3.321	% COM SALA DE PROFESSORES:	97,9
3 ANOS:	3.566	% COM SALA DE LEITURA:	33,3
TOTAL:	9.638		
TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA (%):		DADOS DE CONDIÇÃO DE TRABALHO	
INTEGRAL:	9,5	RELAÇÃO CRIANÇAS/CLASSE:	19
PARCIAL:	90,5	RELAÇÃO DOCENTE/CLASSE:	3,5
		RELAÇÃO ADULTO/CLASSE:	4,9
DADOS DOS DOCENTES		DADOS DOS PLANOS E ESTATUTOS	
NÚMERO DE DOCENTES:	1.812	FORMAÇÃO INGRESSO:	Licenciatura Plena
% EFETIVAS:	83,3	FORMAÇÃO FIM DA CARREIRA:	Doutorado
% MULHERES:	87,8	JORNADA DE TRABALHO:	25h; 40h.
% FORMAÇÃO SUPERIOR:	97,2	TEMPO PARA PLANEJAMENTO:	33%
% PEDAGOGIA - CONCLUÍDO OU CURSANDO:	34,9	AMPLITUDE:	51 anos
% ESPECIALIZAÇÃO:	74,6	DIFERENÇAS COM OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES:	
% MESTRADO:	5,8	Para os professores que lecionam no EF, a hora-atividade corresponde a 25%, enquanto para as professoras da EI é de 20%. A lei estabeleceu que até 2009 essa diferença fosse sanada, mas não foi encontrada nenhuma regulamentação sobre o assunto	
% DOUTORADO:	0,1	DISPERSÃO:	3,05
IDADE %		CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO:	
> 30 ANOS:	1,9	VERTICAL: Habilitação ou Titulação.	
30 A 39 ANOS:	37,9	HORIZONTAL: Cursos e avaliação de desempenho; Antiguidade.	
40 A 49 ANOS:	35,1	LICENÇAS PARA FORMAÇÃO:	
50 A 59 ANOS:	21	Afastamento para participar de curso de mestrado, doutorado e pós-doutorado	
+ = 60 ANOS:	4,2	GRATIFICAÇÕES; AUXÍLIOS; BONIFICAÇÕES	
NÚMERO DE AUXILIARES:	734	Adicional por tempo de serviço.	
FORMAÇÃO EXIGIDA:	Ensino Médio	RELAÇÃO COM O PISO EM 2018 (mai/2018):	1,3
CARGA HORÁRIA:	30h	RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO EM 2018 (mai/2018):	3,5
MATRÍCULAS POR REDE		NOMENCLATURA UTILIZADA	
% ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO NA FAIXA:	75,9	DOCENTE:	Professor de Educação Básica I
% MUNICIPAL:	85	AUXILIAR:	Assistente de Educação Infantil.
% PRIVADA COM CONVÊNIO:	0,9		
% PRIVADA (SEM CONVÊNIO C/ MUNIC.):	13,7		
GASTOS COM EDUCAÇÃO INFANTIL			
% EI - CRECHE/TOTAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO		25,1	
% EI - CRECHE/TOTAL DA SUBFUNÇÃO EI		60	
% EI SOBRE O TOTAL		41,9	
% DOS GASTOS COM PESSOAL SOBRE OS GASTOS COM CRECHE		78,3	

Fonte: a autora, com base em VITÓRIA (1982, 2006, 2009a); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018b).