

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
Departamento de Educação, Informação e Comunicação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

JULIA NEVES TEIXEIRA DE CASTRO

**Condição de trabalho docente e qualidade na educação infantil: análise do Plano de  
Carreira de Ribeirão Preto/SP**

Ribeirão Preto

2020

JULIA NEVES TEIXEIRA DE CASTRO

**Condição de trabalho docente e qualidade na educação infantil: análise do Plano de  
Carreira de Ribeirão Preto/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof. Dra. Bianca Cristina Correa

Ribeirão Preto

2020

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.

CASTRO, Julia Neves Teixeira de.

Condição de trabalho docente e qualidade na educação infantil: análise do Plano de Carreira de Ribeirão Preto/SP/Julia Neves Teixeira de Castro, 2020. 128f.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Professora Dra. Bianca Cristina Correa.

1. Educação infantil. 2. Condições de trabalho docente. 3. Valorização docente.

Nome: CASTRO, Julia Neves Teixeira de.

Título: Condição de trabalho docente e qualidade na educação infantil: análise do Plano de Carreira de Ribeirão Preto/SP.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca examinadora

Professor(a) Dr(a) \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor(a) Dr(a) \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor(a) Dr(a) \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor(a) Dr(a) \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço à professora Bianca, por todos os conhecimentos e aprendizagens compartilhadas ao longo do caminho.

Às professoras que compuseram minha banca de qualificação e defesa – Prof. Dra. Adriana Dragone, Profa. Dra. Elaine Araújo e Profa. Dra. Márcia Jacomini. Obrigada pela contribuição que deram para o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras e à diretora da educação infantil municipal que entrevistei. Obrigada pela participação, colaboração e atenção que tiveram com a pesquisa.

Às companheiras do GEPPEI, pelos inúmeros momentos de partilha, apoio e descontração, tão necessários ao longo do percurso.

À Izabela, minha amiga tão especial e companheira desde o início, em nossos percursos acadêmicos e profissionais. Sou tão feliz por ter te encontrado! Obrigada por estar presente em todos os momentos.

À minha família, pelo amor e apoio incondicionais. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, vocês são minha base e minha força.

Ao Ulrich, meu amor e parceiro, por me apoiar em todas as minhas escolhas. Obrigada por estar ao meu lado em todas as situações, a caminhada é mais leve e feliz com você.

## RESUMO

CASTRO, J. N. T. **Condição de trabalho docente e qualidade na educação infantil: análise do Plano de Carreira de Ribeirão Preto/SP**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa em nível de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Este projeto faz parte de uma pesquisa mais ampla, coordenada pela Professora Doutora Bianca Correa e realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação para a Infância (GEPPEI), intitulada “Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo”. O recorte específico desta pesquisa teve como objetivo analisar as condições de trabalho das professoras de educação infantil do município de Ribeirão Preto, localizado no interior de São Paulo e se baseou, principalmente, no Plano de Carreira do município. Para a revisão da bibliografia, recorremos à legislação vigente sobre educação infantil e valorização docente e também às produções acadêmicas na área, além disso apresentamos dados de trabalhos internacionais que tratam das condições de trabalho docente nos países europeus. Como recursos metodológicos, além da análise do Plano de Carreira e das legislações municipais, realizamos a análise de microdados educacionais por meio do programa SPSS, que nos possibilitou dados mais detalhados sobre, por exemplo, formação docente, número de alunos por escola e por turma e matrículas por dependência administrativa. Além disso, realizamos entrevistas com duas professoras da educação infantil municipal e uma diretora para entender como, na prática, veem a execução do Plano de Carreira. Desse modo, ao longo do trabalho, pudemos constatar que, apesar dos avanços nas legislações nacionais e municipais, é preciso que as políticas e práticas educacionais estejam em constante atualização para garantir condições de trabalho adequadas para as docentes de educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Condição de trabalho docente. Valorização docente.

## ABSTRACT

CASTRO, J. N. T. **Teacher's working conditions and quality in early childhood education: an analysis of the Ribeirão Preto's career plan.** 2020. Thesis (Masters)—Ribeirão Preto College of Philosophy, Sciences and Literature, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

This thesis presents the results of a Master's research conducted for the Graduate Program in Education of the Ribeirão Preto College of Philosophy, Sciences and Literature, University of São Paulo. This project is part of a larger research study, coordinated by Professor Bianca Correa and the Study and Research Group on Public Policies in Child Education (GEPPEI), named "Management of public units and systems of child education: an analysis of a microregion in the state of São Paulo." The specific profile in this research was chosen in order to analyze labor condition of teachers in early childhood education in the city of Ribeirão Preto (in the country of the state of São Paulo), and was mainly based in the city's career plan for teachers. For the bibliographic review, we focused on current legislation regarding child education e teacher's appreciation as well as academic production in this area of study. Furthermore, we present data of international research on labor conditions in European countries. In terms of methodology, in addition to analyzing municipal legislation and career plans, we conducted an analysis of educational microdata through SPSS, which yielded detailed data on teacher's education, number of students per school and class, and enrollment per administrative region. We also conducted interviews with two child education teachers in the city and one school principal in order to understand, in practical terms, what they think about the career plan. Therefore, throughout this work, we could find that despite the improvements on municipal and national policies, we need educational politics and praxis to be under constant reevaluation in order to guarantee adequate work conditions for teachers in child education.

Keywords: Early childhood education. Teacher's working conditions. Teacher's appreciation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APROFERP	Associação dos Professores de Ribeirão Preto
CBN	Central Brasileira de Notícias
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção de 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
GEPPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação para a Infância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IMP	Informações dos Municípios Paulistas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PEB I	Professores de Educação Básica I
PEB II	Professores de Educação Básica II
PEB III	Professores de Educação Básica III

PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SME	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	Trabalho Docente com Aluno
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDI	Trabalho Docente Individual
UEI	Unidade de Educação Infantil
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Configuração da educação dos doze municípios participantes da pesquisa .....	18
Gráfico 2 - Porcentagem de atendimento no Brasil de 2004 a 2016 .....	43
Gráfico 3 - Porcentagem de despesas em educação infantil e ensino fundamental no município de Ribeirão Preto entre os anos de 2002 a 2013 .....	65
Gráfico 4 - Evolução de matrículas em creches e pré-escolas do município de Ribeirão Preto (2008-2018) .....	69
Gráfico 5 - Evolução de matrículas na educação infantil e por idade no município de Ribeirão Preto (2008-2018) .....	70
Gráfico 6 - Evolução das matrículas por dependência administrativa no município de Ribeirão Preto .....	71
Gráfico 7 - Evolução dos professores da educação básica formados no ensino superior .....	83
Gráfico 8 - Porcentagem de professores de creche e pré-escola com graduação em Ribeirão Preto, 2007-2017 .....	84
Gráfico 9 - Formação dos docentes da educação básica, separados por etapa de ensino, em Ribeirão Preto, 2018 .....	86
Gráfico 10 - Porcentagem de professoras em determinadas faixas etárias em creches e pré-escolas, 2018 .....	87
Gráfico 11 - Formação das professoras de creche e pré-escola por dependência administrativa, 2018 .....	88
Gráfico 12 - Porcentagem de professoras concursadas e contratadas em creches e pré-escolas .....	90
Gráfico 13 - Comparação salarial da hora-aula de 2012 a 2019 (valor real atualizado pelo INPC) .....	113

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Idade em que é garantida a vaga na educação infantil nos países europeus, 2018-2019 .....	36
Quadro 2 - Escolas municipais e a organização da jornada por etapa .....	82
Quadro 3 - Divisão das carreiras por área e nomenclatura e suas atuações .....	94
Quadro 4 - Tipos de progressão na carreira, critérios para alcançá-los e seus respectivos pontos .....	99
Quadro 5 - Índice de bonificação de acordo com o tempo de serviços dos docentes de Ribeirão Preto .....	100
Quadro 6 - Cargos de docência na educação infantil e suas respectivas jornadas de trabalho semanal e mensal e a divisão da jornada do trabalho docente .....	105
Quadro 7 - Cargos de gestão e assessoria educacional e suas respectivas jornadas de trabalho mensal .....	107
Quadro 8 - Cargos relacionados a educação infantil, formação exigida e valor da hora/aula, 2012 .....	109

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de escola por dependência administrativa em 2008 e 2018 em Ribeirão Preto .....	68
Tabela 2 - Número de matrículas por idade nas creches municipais de Ribeirão Preto, 2018 .....	78
Tabela 3 - Número de salas por etapa em determinadas creches municipais de Ribeirão Preto, 2018 .....	79
Tabela 4 - Número de alunos por idade nas escolas municipais de Ribeirão Preto, 2018 .....	80
Tabela 5 - Valor da hora aula e porcentagem de aumento em relação ao nível anterior apresentados no Plano de Carreira de Ribeirão Preto, 2012 .....	102
Tabela 6 - Valor nominal total e por hora de trabalho do salário mínimo, DIIESE, PSPN e do Plano de Carreira para PEB I nos anos de 2012 a 2019 .....	111

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1. Pesquisas sobre condição de trabalho docente .....	15
1.2. Objetivo e procedimentos metodológicos .....	17
<b>2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: RELAÇÃO ENTRE SER MULHER E PROFESSORA</b> .....	<b>23</b>
2.1. Condições de trabalho docente na educação infantil.....	29
<b>3. LEGISLAÇÃO</b> .....	<b>32</b>
3.1. Qualidade na educação infantil e valorização das professoras .....	32
3.2. Educação infantil e a legislação .....	34
3.3. Números de matrícula na educação infantil: breve retrato da realidade brasileira e internacional.....	42
3.4. Leis de valorização docente .....	46
3.5. Financiamento da educação infantil e valorização salarial das professoras.....	57
<b>4. CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO: ANÁLISE DO PLANO DE CARREIRA MUNICIPAL E DE DADOS PÚBLICOS OFICIAIS</b> .....	<b>62</b>
4.1. Caracterização de Ribeirão Preto: breve análise do município .....	62
4.2 Caracterização da estrutura escolar de educação infantil no município .....	66
4.2. Creches e pré-escolas municipais: razão entre adultos e crianças, matrículas e infraestrutura .....	72
4.3. As professoras de educação infantil do município de Ribeirão Preto: o que os dados nos mostram? .....	82
4.4. O Plano de Carreira de Ribeirão Preto: análise de aspectos que constituem as condições de trabalho das docentes de educação infantil.....	92
<b>5. CONCLUSÃO</b> .....	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>119</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>127</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa em nível de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. A escolha pelo tema aqui tratado se relaciona a minha trajetória no curso de Pedagogia: durante dois anos desenvolvi um projeto de Iniciação Científica, que resultou em uma Monografia (CASTRO, 2016) e teve como objetivo analisar quais eram os cargos ligados à educação infantil, suas jornadas e salários, em doze municípios da microrregião de Ribeirão Preto por meio de seus Planos de Carreira. Como resultado, encontramos, na maioria dos municípios, uma diferenciação salarial entre os cargos existentes e, conseqüentemente, uma hierarquização, já que as diretoras recebiam mais do que as coordenadoras que, por sua vez, recebiam mais do que as professoras, que recebiam mais do que as auxiliares. Assim, nossa pesquisa pautou-se na valorização das docentes e na qualidade da educação infantil.

Estes são dois temas que envolvem a minha trajetória acadêmica e são pilares para as pesquisas que decorrem do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação para a Infância (GEPPEI), do qual faço parte desde 2014. Os trabalhos desenvolvidos nesse grupo inserem-se em uma pesquisa mais ampla intitulada “Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião do estado de São Paulo”, sob coordenação da professora doutora Bianca Correa, que tem como objetivo analisar como se organiza a gestão da/na educação infantil em 16 municípios da microrregião de Ribeirão Preto.

Por se tratar de um conjunto amplo de municípios e ter uma variedade de temas, a pesquisa já envolveu sete alunas de Iniciação Científica e dez de mestrado e, no momento, eu concluo meu ciclo vinculado a esta. Além disso, há, nas pesquisas desenvolvidas, três principais eixos de estudo: gestão das/nas unidades escolares, políticas públicas implementadas pelas Secretarias Municipais de Educação e implementação da legislação nos municípios. E, apesar de cada estudante ter seu recorte individual, todas têm acesso e compartilham as informações coletadas nos municípios, assim como os dados obtidos.

Este trabalho se enquadra no terceiro eixo apresentado, pois temos como objetivo geral analisar aspectos que influenciam as condições de trabalho das professoras<sup>1</sup> de educação

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho, utilizaremos “professoras”, pois, assim como mostram inúmeros trabalhos (ARCE, 2001; ROSEMBERG, 2015; LOCATELLI; VIEIRA; DINIZ, 2014; ZIBETTI; PEREIRA, 2010) a educação infantil é historicamente composta por uma maioria de mulheres trabalhadoras.

infantil no município de Ribeirão Preto, por meio da análise de dados e do Plano de Carreira municipal, que assegura a valorização e a qualidade do trabalho docente.

### **1.1. Pesquisas sobre condição de trabalho docente**

Adriana Duarte (2010) busca estruturar a produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica com o objetivo de verificar os resultados já obtidos nas pesquisas realizadas. A autora realiza um levantamento das teses e dissertações defendidas em 65 programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas que constavam no Banco da Capes com o tema trabalho docente no período de 1987 a 2007. Realizou-se, então, a leitura do título, do resumo e das palavras-chave, ademais, as buscas foram por trabalho docente e expressões e termos sinônimos, como profissão docente, atividade docente, carreira docente e condição docente e magistério. Assim, a autora encontrou 417 trabalhos no período selecionado, constituindo-se em 338 dissertações e 79 teses, os trabalhos foram então divididos em treze eixos temáticos. Sobre o termo trabalho docente, Duarte (2010, p. 105) define que:

(...) abarca tanto os sujeitos nas suas complexas definição, experiência e identidade, quanto as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola, para além da regência de classe.

Como resultados, a autora encontrou, como palavra-chave ou parte do título, em 38% dos trabalhos a referência a trabalho docente, 31% à profissão docente, apenas um trabalho sobre ofício de professor e três sobre condição docente que, segundo a autora, pode indicar uma omissão em relação a esses dois últimos temas de pesquisa. Além disso, nos trabalhos encontrados, as discussões se concentram na formação docente, apenas 15 têm, como tema central, a exposição sobre processo e condições de trabalho. Entre as investigações desse tema, se inserem as questões das políticas de valorização do magistério e condições de trabalho docente, que buscaremos percorrer também nesta pesquisa.

Sobre as etapas estudadas, a maioria dos trabalhos se concentra no ensino fundamental e há também uma grande porcentagem dos que não definem o ciclo pesquisado. A educação infantil é a etapa menos pesquisada, com apenas 12 dos trabalhos dedicados a ela, destes, o grande acúmulo está em temas como formação e gênero docente, não sendo encontrados trabalhos sobre condições/relações de trabalho docente na educação infantil, apesar de ter crescido o número de trabalhos em outras etapas e com este tema no período pesquisado.

Desde 1990, os estudos sobre condição de trabalho na educação infantil aumentaram, mas são ainda insuficientes quando comparados às outras etapas da educação básica. Além disso, neste período houve uma concentração de pesquisas nos temas de formação e identidade

das professoras, fazendo-se necessários estudos sobre o estatuto profissional e sobre o trabalho em creches e pré-escolas, pois devido a um maior número de pesquisas no ensino fundamental e médio, é possível conhecer melhor sobre o trabalho dos professores e suas condições nestas etapas, porém, com as crianças pequenas, como há uma escassez de trabalhos sobre o tema, a informação sobre as condições de trabalho docente na educação infantil brasileira não são amplamente conhecidas (VIEIRA; SOUZA, 2010).

Márcia Buss Simão e Eloisa Acires Candal Rocha (2018) afirmam que os parâmetros e experiências profissionais são pouco claros na educação infantil, pois não há um grande número de trabalhos e pesquisas quando comparado às outras etapas da educação. Em um levantamento da literatura brasileira acerca das condições de trabalho docente na educação infantil no período entre 2002 e 2012 e utilizando como fonte de pesquisa os *sites* Scielo, Anped e o Banco de teses da Capes, Lívia Fraga Vieira e Tiago Gama (2013) afirmam que este tema é ainda escasso em nosso país. Ao utilizar as palavras chave: trabalho, educação e infantil encontraram 31 trabalhos, desses, 18 foram defendidos ou publicados entre 2009 e 2012, mostrando, assim, o crescente interesse pelo tema que se deu recentemente.

Os autores declaram ainda que a precarização e a intensificação do trabalho estão presentes como aspectos da condição de trabalho dos professores em todos os estudos, além disso:

Alguns elementos comuns foram identificados nos estudos: a) baixa remuneração; b) sobrecarga de trabalho; c) precário ou inexistente “plano de cargos, carreira e salários” pertencente ao magistério; d) falta de seleção por concursos públicos; e) ambiguidades nas exigências quanto à formação para o exercício do magistério na educação infantil; f) não garantia de formação pública inicial e continuada; g) produção e reprodução de cargos de situação precária, como o de auxiliar e equivalentes para atuar principalmente nas creches; h) infraestrutura inadequada da unidade educacional; i) recursos materiais e pedagógicos precários ou inexistentes; j) número elevado de crianças por turma e k) inexistência de apoio educacional especializado no atendimento à inclusão. (VIEIRA; GAMA, 2013, p. 148)

Desse modo, entendemos que a questão da condição e do trabalho docente é ampla, por isso, a definimos em alguns aspectos que serão tratados mais detalhadamente ao longo do trabalho. Andréa Barbosa Gouveia *et al.* (2006) consideram que a qualidade é heterogênea e possui aspectos qualitativos e quantitativos e entre os aspectos das condições de trabalho do professor inserem-se: tipo de vínculo profissional e tempo de carreira, jornada de trabalho do professor, dedicação exclusiva, relações e experiências dos profissionais no ambiente em que estão inseridos, valorização salarial, qualificação e formação continuada e motivação para o trabalho. Márcia Aparecida Jacomini e Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (2016) analisam os Planos de Carreira em vigor no ano de 2010 em 12 estados brasileiros e suas respectivas capitais

com o objetivo de compreender e analisar as condições de trabalho docente na educação básica. As autoras investigaram as questões relativas a jornada de trabalho, formação exigida para o ingresso dos professores, formação continuada e progressão na carreira e consideram que estes são aspectos centrais na discussão sobre condição de trabalho docente e que, além disso, são resultado da identidade social da carreira. Ainda, afirmam que a importância social e o status atribuído a atividade de docência são consequência de como os professores são tratados pelo Estado.

Por isso, no próximo item trataremos sobre o objetivo e os procedimentos metodológicos realizados ao longo desta pesquisa para garantir que este seja atingido.

## **1.2. Objetivo e procedimentos metodológicos**

O objetivo deste trabalho é analisar como, na prática, são colocadas as condições de trabalho das professoras de educação infantil do município de Ribeirão Preto. Como condições de trabalho consideramos aspectos que influenciam para a prática das docentes, não incluindo-se somente fatores que estão presentes no dia-a-dia de trabalho na escola, mas também aqueles que influenciam diretamente na prática, como salário, jornada de trabalho ou formação continuada. Esta análise será baseada, principalmente, no Plano de Carreira do município.

A análise destes documentos está presente nas pesquisas desenvolvidas desde a minha Iniciação Científica, também inserida no projeto maior que citamos acima. Assim, ainda em 2014, entramos em contato com dezesseis municípios da microrregião de Ribeirão Preto para explicar os objetivos de nossa pesquisa, coordenada pela professora Bianca Correa, e informar quais documentos seriam necessários para o desenvolvimento do projeto, pois tínhamos mais de um trabalho se desenvolvendo ao mesmo tempo. O contato para que os municípios aceitassem participar se deu por meio de telefonemas e *e-mails*, e, por fim, doze municípios nos responderam positivamente. Dois não responderam e dois alegraram não ter pessoal suficiente para atender nossas necessidades. Ainda, para respeitar aos pedidos realizados por diversos municípios, mantivemos o anonimato dos respondentes, assim como dos municípios, que foram representados por letras.

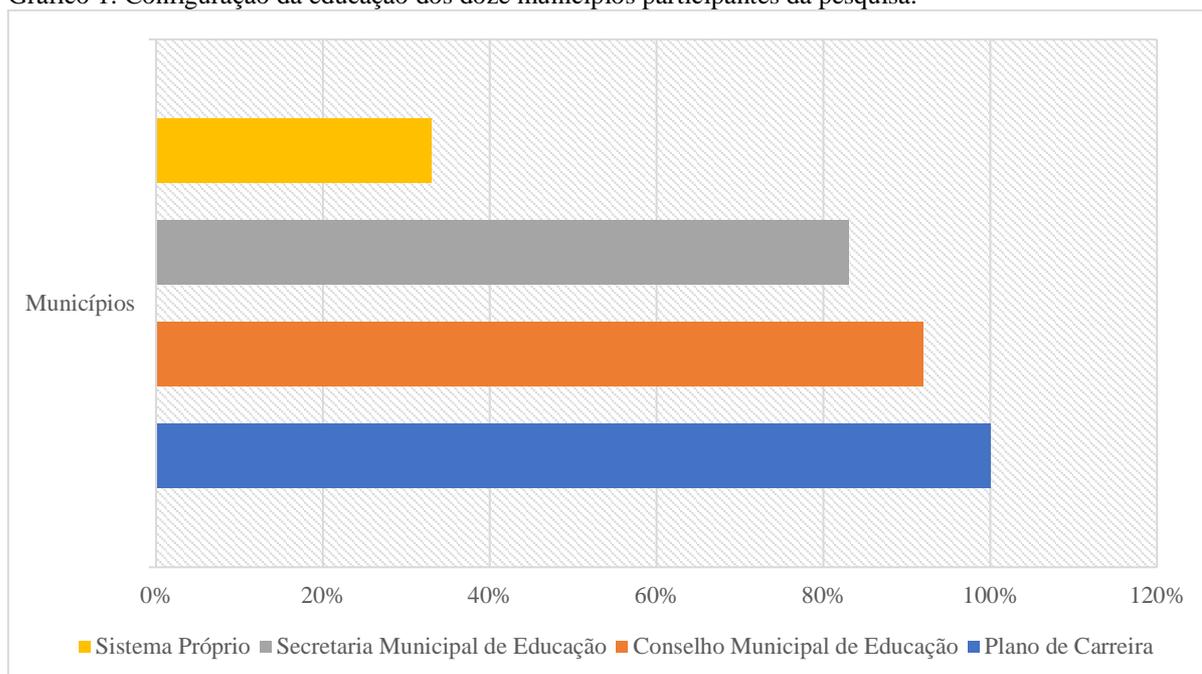
Com os municípios definidos, fizemos visitas até os responsáveis pela educação infantil nas Secretarias para que pudessem responder a um questionário sobre questões gerais desta etapa no município e para que nos entregassem os documentos necessários para o andamento da pesquisa, entre estes, os Planos de Carreira e Estatutos do Magistério.

O trabalho resultante da Iniciação Científica transformou-se na Monografia e, após a finalização desta, para definir o tema de Mestrado, utilizamos os conhecimentos retidos a partir

do desenvolvimento destes e também dos trabalhos realizados pelo grupo. Ainda, para definir a escolha pelo município de Ribeirão Preto envolve-se também o percurso acadêmico da autora e do grupo de pesquisa, pois inicialmente a pesquisa se desenvolveria no município L, porém, ao pesquisar sobre como a Lei do Piso acontecia na prática do município, Júlia Miranda Mano (2018), em entrevista realizada com um representante da Secretaria municipal conclui que o Plano de Carreira existia, mas estava longe de acontecer na prática.

A partir dessa informação, começamos a pensar nos outros municípios que já faziam parte do projeto maior e poderiam ser base do meu projeto de Mestrado. Porém, o município L era o maior da microrregião e nos deparamos com outros municípios menores e com diferentes configurações educacionais. Assim, no gráfico 1 a seguir apresentamos a quantidade de municípios (dos doze analisados no projeto maior) que possuíam sistema próprio, Secretaria e Conselho Municipal de Educação e Plano de Carreira.

Gráfico 1: Configuração da educação dos doze municípios participantes da pesquisa.



Fonte: A autora com base no banco de dados do projeto “Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião do estado de São Paulo” coordenado pela professora Bianca Correa.

Assim, ao analisarmos a configuração da educação nos municípios, percebemos que Ribeirão Preto tem a mais completa, contando com um Plano de Carreira bem definido e atualizado em 2012, sendo considerado e reconhecido por professoras de municípios vizinhos como um Plano “modelo”, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação com função consultiva, deliberativa e normativa (BETTINASSI, 2019) e um sistema próprio. Além disso, uma dissertação de mestrado (ROSA-PEREIRA, 2017) acabava de ser

defendida e tratava exatamente das mudanças para as professoras de creche no município de Ribeirão Preto depois da aprovação do novo Plano de Carreira.

Ainda, outro fator que nos levou a escolha deste município é o fato dos dados utilizados serem públicos e estarem disponíveis, de forma completa, no site oficial da prefeitura do município. Ademais, é importante ressaltar que o município é centro da Região Metropolitana de Ribeirão Preto, institucionalizada em 2016 e formada por 34 municípios. Dessa forma, além de estar no interior do estado de São Paulo, é o centro de uma importante região deste.

Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Sidnéia Ribeiro Pereira (2010) desenvolveram uma pesquisa em três municípios do interior de Rondônia sobre as condições das professoras dos municípios e afirmam que, desse modo, contribuíram para a ampliação do conhecimento e informação do trabalho docente nos municípios que se localizam no interior do país. Da mesma forma, consideramos que esta dissertação também contribuirá para ampliar as pesquisas sobre a docência no interior do país, nesse caso, em outro estado brasileiro. Assim, acreditamos que estudos realizados em cidades do interior do Brasil são importantes para nos fornecer um panorama mais detalhado das realidades encontradas, já que, na maioria das pesquisas lidas para este relatório, encontramos estudos nas capitais brasileiras. As pesquisas realizadas nos diversos municípios possibilitam que tenhamos um desenho mais assertivo de como as políticas educacionais acontecem na prática, desse modo, assim como afirmam Maria Dilnédia Espíndola Fernandes e Andréa Barbosa Gouveia (2017), para que seja possível a compreensão das políticas educacionais e como elas acontecem na prática, é importante acompanhá-las em nível nacional, porém é necessário que se observe também os municípios e suas políticas de educação infantil, para entender como estas acontecem e se desenvolvem também no âmbito local. Além disso,

(...) é possível dizer que as profissionais da educação infantil estão vivendo um momento histórico importante referente à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e reflexões sobre a prática pedagógica e também para pesquisas que possam indicar as realidades vividas nas redes municipais de educação, maiores responsáveis em oferecer a educação infantil. (SIMÃO; ROCHA, 2018, pp. 8-9, grifos nossos)

Para iniciar este trabalho, fizemos a revisão de bibliografia sobre o tema e realizamos a leitura de diversos textos relacionados à qualidade da educação infantil e à valorização e condições de trabalho docente. As buscas foram feitas em *sites* de banco de dados como *Scielo*, anais de eventos científicos da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), duas referências na área da pesquisa educacional, e também em *sites* de revistas

educacionais. Após esse primeiro momento de revisão, iniciamos a análise do Plano de Carreira do município de Ribeirão Preto, esta leitura se deu por diversas vezes, na tentativa de captar diferentes aspectos do Plano, assim como afirma Olinda Evangelista (2012, s.p.): “Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta.”

Além da leitura deste documento, fizemos uma busca na aba “Legislação Municipal” na página do site oficial da prefeitura de Ribeirão Preto com o objetivo de buscar decretos, leis complementares ou ordinárias que influenciaram na configuração da educação infantil no município ou as condições de trabalho das docentes. Para a busca, utilizamos palavras-chave como “educação infantil”, “salário”, “atualização” e “professor”. Assim:

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 creche nos respectivos municípios, necessitando-se por vezes de leis complementares (NASCIMENTO, 2019, p. 219).

Para a pesquisa relacionada às leis complementares do município foram também de extrema importância a participação no GEPPEI, que é composto também por professoras da rede que puderam trazer informações e ajudar na busca por legislações municipais atualizadas.

Na busca por dados numéricos relacionados à educação infantil, além do acesso ao *site* oficial da Prefeitura, utilizamos também a base de dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2017; 2018) e os microdados do Censo Escolar (INEP) que foram analisados a partir das ferramentas de análise de dados SPSS<sup>2</sup> e do programa Excel. Para a análise dos dados no primeiro programa, utilizamos os microdados relacionados à matrícula e às professoras, a partir destes, filtramos apenas a cidade de Ribeirão Preto e a etapa da educação infantil, assim, com um número menor de dados para analisar passamos para o programa Excel para fazer as combinações e análises possíveis.

Por fim, realizamos também entrevistas com representantes de entidades e funções relacionadas à educação infantil no município. Importante ressaltar que as entrevistadas não serão identificadas, conforme indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que assinaram, e serão nomeadas como “A”, “B” e “C”. A primeira, identificada aqui com a letra “A”, é representante do Conselho Municipal de Educação e trabalhava, em 2019, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, mas era, até 2018, professora da pré-escola

---

<sup>2</sup> Software de análise estatística.

municipal. A segunda, “B”, representante e membro da Associação de Profissionais da Educação de Ribeirão Preto (APROFERP), está na rede como professora de creche desde 2012, ano de promulgação do novo Plano de Carreira do município. A última, “C”, é diretora de uma creche municipal desde 2018, antes disso era professora desta etapa da educação.

Fizemos inúmeras tentativas de contato na Secretaria Municipal de Educação para fazer uma entrevista com o secretário ou algum representante que indicasse, porém não conseguimos realizá-las. Chegamos a ir até a Secretaria da Educação depois de agendar com uma funcionária indicada pelo secretário, porém quando fomos atendidas, ela disse que não poderia fazer a entrevista antes de passar o Termo de Consentimento por sua supervisora. Depois disso, entramos em contato, mas não conseguimos falar com a funcionária para marcar uma nova data, pois justificaram que, como era final de ano letivo, estavam ocupados se organizando para o próximo ano.

Acreditamos que as entrevistas foram importantes para mostrar como, na prática, se concretiza o Plano de Carreira municipal e qual é a visão das docentes de educação infantil sobre este documento. Além disso, as entrevistas possibilitaram que tivéssemos diferentes percepções sobre aspectos da educação infantil, como formação de jornada, quantidade de alunos por turma e até o processo da formulação de documentos, pois: “Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431)

Desse modo, no capítulo a seguir faremos uma breve exposição sobre a história da educação infantil e as influências internacionais no contexto brasileiro. No item 2.1 trataremos de pesquisas relacionadas ao trabalho docente e às condições de trabalho para nos ajudar a compreender a configuração destes aspectos no município de Ribeirão Preto. Depois, trataremos sobre a qualidade e percorreremos a legislação no que se refere à educação infantil, a valorização docente e ao financiamento, assim, apesar dos indicadores educacionais brasileiros não trazerem bons resultados, há um esforço na formulação das políticas para melhorar a educação básica, como a inclusão da garantia de um padrão de qualidade, veremos, porém, que muitas vezes o esforço também precisa ser maior e que as políticas ainda estão distantes da prática (Gouveia *et al.*, 2006).

Para discorrer sobre a condição das docentes de educação infantil no município de Ribeirão Preto, dividimos o quinto capítulo em quatro seções, na primeira pesquisamos dados sobre o município de Ribeirão Preto, como população, PIB, IDHM, gastos com educação e matrículas em geral, depois, começamos a analisar as creches e pré-escolas municipais no que

se refere a aspectos como infraestrutura, relação entre adulto e criança, matrículas e quantidade de turmas por escola e o tipo de jornada oferecida às crianças. No próximo subitem tratamos sobre as docentes de educação infantil e analisamos dados sobre formação, idade média das professoras, jornada de trabalho e o tipo de regime de trabalho.

Para finalizar, antes da conclusão, apresentamos a análise do Plano de Carreira de Ribeirão Preto e buscamos trazer as questões deste documento que poderiam interferir para uma maior (ou menor) qualidade na condição de trabalho das docentes da educação infantil.

## **2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: RELAÇÃO ENTRE SER MULHER E PROFESSORA**

A história da educação infantil no Brasil está ligada com a história das mulheres e, o objetivo deste capítulo é introduzir algumas marcas históricas que influenciam, ainda hoje, a condição de trabalho docente e a qualidade desta etapa da educação. Por muito tempo, as crianças ficaram sob responsabilidade somente das famílias, principalmente das mulheres, já que era por meio desta relação que a criança se formava, ou seja, aprendia as tradições e normas sociais (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nos séculos XVIII e XIX, quando acontece a Revolução Industrial nos países europeus, ocorre também uma mudança nas estruturas familiares, as mulheres passam a compor o mercado de trabalho e a fazer parte da vida nas fábricas e, como não tinham com quem deixar os filhos, passam a contratar o serviço de mulheres conhecidas como “mães mercenárias”. Dessa forma, começam a aparecer novas modalidades de atendimento às crianças pequenas, mas ainda relacionadas aos bons costumes e regras sociais. Na Europa e nos Estados Unidos, o surgimento dessas instituições também estava atrelado ao objetivo principal de cuidado e proteção às crianças enquanto as mães trabalhavam. Assim, podemos perceber que o surgimento das instituições de cuidado às crianças pequenas está relacionado ao ingresso da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a transformação na organização da estrutura familiar.

No entanto, Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado (2009) afirmam que as instituições educacionais, como creches e jardins de infância, possuíram este caráter assistencial somente no início e, a partir do século XIX passaram a assumir também especificidades pedagógicas. Esta realidade, porém, era vista apenas nos países europeus, pois segundo Moysés Kulhman Jr. (2000), começou a crescer na Europa a ideia de que para uma sociedade ser civilizada, deveria possuir escolas para crianças pequenas.

No Brasil, havia uma cisão entre o atendimento em creches e pré-escolas, aquelas com objetivo de amparar as crianças filhas de trabalhadoras, de mulheres viúvas ou que foram abandonadas. Assim, é também neste período que começam a se delinear diferenças na criação e implantação das creches e jardins de infância brasileiros, enquanto as creches estavam relacionadas a programas assistenciais de baixo custo, com o objetivo de atender as mulheres que trabalhavam, os jardins de infância eram voltados para as crianças de classes mais favorecidas com objetivos pedagógicos e o entendimento que poderia ser benéfico para o desenvolvimento infantil.

As diferenças na criação e experiências nas creches e pré-escolas são retratadas por diversas autoras (Abramowicz, 2003; Rosemberg, 2015; Simão; Rocha, 2018). As primeiras, com objetivos meramente assistenciais, eram destinadas às crianças pobres, ligadas à Secretaria do Bem-Estar Social, funcionavam em tempo integral, sem exigência de formação às suas docentes, que recebiam o nome de monitoras, auxiliares e pajens. Já as pré-escolas eram destinadas às crianças com melhores condições sociais, funcionavam em meio período e as professoras, nomenclatura das docentes dessa etapa, possuíam formação na área educacional. Ainda hoje essas diferenças estão presentes nos salários, exigência de formação e jornada de trabalho desiguais, de acordo com a etapa em que a docente atua. Além disso:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcada por diferenciações em relação à classe social das crianças, além disso predominou por muito tempo uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. (SIMÃO; ROCHA, 2018, p. 9)

É somente a partir da segunda metade do século XX, em vários países, quando o número de atendimento às crianças de zero a cinco e seis anos aumentou consideravelmente, que estas passaram “a compartilhar experiências educacionais com coetâneos, sob a responsabilidade de um(a) adulto(a) especialista (quase exclusivamente mulheres) fora do espaço doméstico, em equipamentos coletivos como creches infantis, escolas maternais, pré-escolas ou jardins de infância.” (ROSEMBERG, 2015, p. 165)

Portanto, assim como aconteceu nos países europeus, é a partir do período de industrialização brasileira que a mulher começa a se inserir no mercado de trabalho e, por esse motivo, aumenta-se também a reivindicação por atendimento às crianças pequenas. No final dos anos 1970, há uma convergência na trajetória da inserção da mulher no mercado de trabalho e dos movimentos que lutavam por uma educação infantil de qualidade, pois, a partir daquele momento, começa-se a lutar por um local de qualidade para que as crianças possam ficar enquanto suas mães trabalham (Locatelli; Vieira; Diniz, 2014)

Porém, assim como afirmam Paschoal e Machado (2009), essas instituições passam a ser reivindicadas como direito das mulheres trabalhadoras, mas eram baseadas na teoria da privação cultural que considerava que o atendimento das crianças em um ambiente externo ao lar, as possibilitaria superar as condições de pobreza em que estavam inseridas e ajudá-las a, futuramente, se inserirem no mercado de trabalho. Assim, novamente vemos a educação das crianças pequenas relacionada ao simples objetivo de superação da pobreza. Kuhlman Jr. (2000) declara também que durante as décadas de 1960 e 1970 começa-se a assumir, no país, a ideia de que a educação infantil era a solução dos problemas causados pela pobreza e das altas

taxas de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental. São os organismos multilaterais, como a Unicef e o Banco Mundial, que trouxeram a influência dessas concepções e teorias ao país e que, ainda hoje, exercem forte influência sobre os países da América Latina.

Há, novamente, uma distinção entre o atendimento realizado nos países europeus e nos da América Latina, já que os países desenvolvidos buscaram atender com qualidade na educação infantil, enquanto os subdesenvolvidos, com influências desses organismos multilaterais, ampliaram seu atendimento sem qualidade e financiamento, com objetivo de remediar a pobreza, como se fosse a salvação dessas crianças, e prepará-las para o ensino fundamental. Desse modo:

Como resultado do predomínio dos ideais propagados pelos organismos internacionais, a Educação Infantil, nos países subdesenvolvidos, deveria ocupar-se da guarda adequada das crianças utilizando-se de medidas de baixo custo, pouca tecnologia e da participação da comunidade. (HECK, 2015, p. 39748)

Kuhlmann Jr. (2000) afirma que, a partir da década de 1990 começam a aparecer estudos que reforçam a necessidade do cuidar e do educar estarem presentes, concomitantemente, na educação infantil. Porém, assim como podemos perceber, ainda hoje há uma confusão entre as questões domésticas e à docência, em que a necessidade de formação das professoras de educação infantil, por exemplo, se perde. Se o que é necessário para a educação infantil é uma extensão do que a mulher aprende em casa, uma formação específica não seria necessária. Tanto nos países europeus como no Brasil, é possível reconhecer traços da cisão entre cuidado e educação na creche e pré-escola nos sistemas educacionais. No documento<sup>3</sup> formulado por European Commission, EACEA e Eurydice<sup>4</sup> (2019) sobre a educação infantil na Europa afirma-se que esta etapa ainda é muito focada na questão do cuidado, principalmente na creche para as crianças menores. Desse modo, é de suma importância diferenciar esse “cuidado” que existe em casa e com a professora, em que esta possui objetivos pedagógicos tanto no âmbito do cuidar quanto no educar.

Ana Beatriz Cerisara (2002) trata da construção da identidade de gênero e profissional das docentes de educação infantil, dessa forma, a autora afirma que a identidade das professoras é formada pelas interações que estas realizam com o meio, tanto profissional quanto pessoal, nas relações entre a instituição, o lar e as próprias docentes. Além de que, é necessário compreender a realidade em que estas professoras estão inseridas, ou seja, para compreender a identidade docente, precisamos pensar também que estas possuem uma profissão socialmente

---

<sup>3</sup> Os dados apresentados ao longo do trabalho que fazem referência a este documento são correspondentes ao período 2018 – 2019.

<sup>4</sup> Rede europeia que realiza pesquisas de informação comparada sobre as políticas e sistemas educativos da Europa.

desvalorizada, marcada por um ambiente essencialmente feminino que é também rebaixado quando se compara ao masculino. Dessa forma, assim como afirma a autora, as profissionais de educação infantil são duplamente desvalorizadas em nossa sociedade. Primeiro, porque são mulheres e vivem, ainda, em uma sociedade marcada pelo machismo e segundo porque escolheram uma profissão que é, historicamente, desvalorizada.

O perfil das profissionais de educação infantil perpassa diferentes classes sociais, idades, raças, experiências profissionais e pessoais. Estas trabalham em uma instituição em que ainda se confunde o espaço público com o doméstico e a função materna com a da docente. Essa relação presente na realidade profissional das docentes de educação infantil é retomada pela autora quando afirma que, por meio dos depoimentos de professoras e auxiliares a ideia do cuidado como função materna e doméstica é perceptível, porém, quando trabalham com crianças pequenas, esse cuidar se sobrepõe também ao educar, tornando a escola uma extensão da casa e da maternidade e, conseqüentemente, se traduzindo na desvalorização da profissão docente.

Alessandra Arce (2001) afirma que, para entendermos esta ideia em torno da profissão e das docentes de educação infantil, precisamos voltar à década de 1960, quando havia no Brasil centros de recreação para atender as crianças de zero a seis anos. As décadas de 1970 e 1980, apesar de serem marcadas pelo surgimento dos movimentos sociais a favor dos direitos das crianças e das mulheres, lutando pela expansão da escola pública com qualidade, também ficaram registradas pelo atendimento em espaços abandonados, que não estavam sendo utilizados e com professores voluntários, portanto, não formados.

A autora realiza uma análise de documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Mobral, de estudos sobre a história de crianças e mulheres na sociedade ocidental e de trabalhos sobre a formação de professoras no Brasil, sobre esta, a autora afirma que chama a atenção a ausência de estudos sobre o tema e a questão da feminização da profissão docente, principalmente na educação infantil, já ser naturalizada, pois entre as etapas da educação básica, a educação infantil é a que, historicamente, apresenta o maior número de docentes mulheres.

Ainda, é possível perceber as concepções de cuidado e maternidade presentes na formação das professoras de educação infantil, que funciona, então, como uma extensão do ambiente doméstico, confundindo-se o cuidado da mãe em casa com o cuidado da professora na escola. É interessante notar, porém, que a ideia da mãe educadora está presente somente nos anos iniciais de vida da criança, não sendo responsabilidade materna a educação a partir de certo ponto da vida, em que, aí sim, é atribuída às professoras essa responsabilidade.

Essa mistura entre o educar maternal e o profissional se confundem até hoje e são traduzidos, por exemplo, ao chamar as professoras de educação infantil de “tias” ou nomes no diminutivo, excluindo-se, assim, o profissionalismo docente.

Por não ser aquela que dá à luz a criança e que amamenta, essa mulher passa a ser a que cuida com carinho, paciência, amor e bondade, caracterizando-se como uma personagem secundária, à qual não cabe, portanto, a tarefa de ensinar, devendo evitar a todo custo que a criança sofra por sentir-se separada de seu lar. A sala da “tia” deve ser um *locus* que dá continuidade à vida doméstica da criança junto com o ambiente e seu mobiliário, essa mulher deve-se colocar simplesmente como algo a mais a auxiliar o desenvolvimento infantil. (ARCE, 2001, p. 174)

Sonia Kramer (2005) realizou entrevistas para entender as condições docentes dos municípios que faziam parte de sua pesquisa. A autora realizou 11 entrevistas individuais e cinco coletivas, envolvendo 57 profissionais da educação infantil com o objetivo de conhecer a formação, tanto das profissionais como as desenvolvidas pelo município e também a trajetória dos responsáveis pela educação infantil nas Secretarias Municipais de Educação. A autora já destacava o fato de várias entrevistadas se referirem às professoras de educação infantil como “meninas”, novamente termo que remete a uma falta de profissionalização, assim como a desvalorização e a desqualificação das professoras. Ainda, a utilização desse termo remete a uma realidade recorrente em nosso país, a de que as professoras não recebem salários baseadas em sua formação, mas sim na etapa em que atuam.

Arinalda Silva Locatelli, Lívia Fraga Vieira e Amanda Trindade Diniz (2014) também buscam compreender a relação da mulher com a docência na educação infantil e utilizam os resultados de uma pesquisa coordenada pelo grupo GESTRADO e dados de entrevistas de nove grupos focais com a participação de docentes da educação infantil de cinco capitais brasileiras (Belém, Recife, Goiânia, Belo Horizonte e Curitiba). As autoras também tratam da relação e da confusão ainda presentes na realidade das professoras entre o ser mulher e ser mãe na educação infantil, pois ainda se faz presente no dia-a-dia destas profissionais a indefinição em relação a aspectos essenciais do cotidiano dessa etapa educacional, como o cuidar e o brincar.

Na pesquisa, 98,1% das entrevistadas eram mulheres, a média de idade era de 38 anos, pouco mais da metade se declararam brancas, 52% eram casadas e 68,9% tinham filhos. A questão das tarefas domésticas desempenhadas, na maioria das vezes, somente pelas mulheres, aparece em muitos discursos nos grupos focais desenvolvidos na pesquisa, manifestando-se no dia-a-dia das mulheres o conflito na relação entre ser mãe e ser professora.

Zibetti e Pereira (2010) buscaram investigar as implicações da condição feminina no trabalho docente em três municípios do interior de Rondônia. As autoras realizaram uma análise documental dos Planos de Carreira, entrevistas com técnicas das Secretarias de Educação e

encontros de grupo focal com professoras do município. Participaram da pesquisa 80 professoras com idade entre 22 e 62 anos, aproximadamente 91% tinham filhos e o tempo de trabalho das entrevistadas variava entre dois e 30 anos. Em relação a formação, 45 professoras possuíam magistério, 35 cursos especiais em regime supletivo, 27 tinham concluído o curso de Pedagogia e as demais estavam cursando, 98% a distância. As jornadas de trabalho eram variadas, com professoras que trabalhavam 40, 25 ou 20 horas semanais, o primeiro tipo de jornada era o mais comum, pois refletiam o tempo de trabalho de pouco mais da metade das docentes. As professoras que possuíam essa jornada eram responsáveis por duas turmas e trabalhavam oito horas diárias em sala de aula, as que trabalhavam nas outras duas jornadas tinham uma turma e trabalhavam quatro horas em sala.

Nos discursos das professoras dos três municípios alguns aspectos são similares, não só nesta pesquisa, mas é recorrente na área da educação infantil a presença de baixos salários com extensa jornada de trabalho sem tempo específico para o planejamento e organização de aulas, apesar do Plano de Carreira dos municípios determinar que 20% da carga horária deveria ser destinada ao planejamento das professoras. Nos discursos destas e na prática, este tempo não existe e as Secretarias realizavam alternativas que prejudicam as professoras e as crianças. Além disso, é importante lembrar que o trabalho com crianças pequenas na educação infantil é desgastante, tanto físico quanto emocionalmente e a ausência de um tempo de planejamento na rotina escolar faz com que as professoras utilizem o tempo de descanso na escola para este propósito e, como é insuficiente, levam também trabalho para casa.

Essa questão, além de influenciar a qualidade da educação oferecida, causa também uma piora na qualidade de vida das professoras, que possuem, além do planejamento para ser realizado em casa, os trabalhos domésticos que são, em sua maioria, responsabilidade das mulheres. Das entrevistadas, apenas duas não assumiam trabalhos domésticos e cinco possuíam uma ajudante remunerada, a maioria, 83 professoras, assumiam sozinhas ou contavam com a ajuda de familiares, muitas vezes mulheres, para realizar as funções domésticas.

Portanto, apesar de, atualmente, a criança pequena assumir um importante papel na sociedade de consumo, a educação infantil continua sendo desvalorizada, assim como o salário das docentes dessa etapa continua mais baixo em comparação aos de outras etapas, e essa realidade não está presente somente no Brasil, pois esse movimento de desvalorização pode ser visto em diversos países da América Latina. Assim como destacado anteriormente, é predominante a atuação das mulheres na docência da educação infantil, porém a desvalorização social e salarial acompanha esta profissão desde o princípio (ROSEMBERG, 2015). Dessa

forma, a história da educação infantil brasileira se esbarra também na história da (des)valorização das docentes de educação infantil.

Desse modo, no próximo item trataremos sobre as condições de trabalho das docentes dessa etapa da educação. Veremos, ao longo do capítulo, que a desvalorização presente na história das instituições infantis e das professoras de crianças pequenas continuam existindo no presente.

### **2.1. Condições de trabalho docente na educação infantil**

Ana Lúcia Horta Nogueira (2012) busca compreender os diferentes sentidos sobre trabalho docente utilizados nas pesquisas da área da educação. Nos trabalhos em que este tema é desenvolvido, concentra-se a discussão na questão salarial ou no reconhecimento social do professor, porém, não são discutidas questões pertinentes as condições de trabalho, como carga horária, tamanho das turmas e número de alunos por professor. A autora afirma, ainda, que: “O termo “condição docente” rompe com a descontextualização e naturalização da atividade do professor, inserindo-a no contexto das especificidades e condições materiais de trabalho historicamente constituídas” (NOGUEIRA, 2012, p. 1240).

Entendemos que a condição de trabalho docente pode ser pesquisada sob diferentes referenciais, por isso temos a preocupação de delimitar quais traços serão tratados nessa dissertação. Vieira e Gama (2013) declaram que devemos considerar diferentes aspectos, como a estrutura das escolas, as experiências pessoais e profissionais dos professores, a interação entre estes e entre estes e os alunos, a existência (ou não) de um Plano de Carreira, formação continuada, jornada de trabalho e vínculo empregatício. Dessa forma, podemos entender que condições de trabalho adequadas não se referem apenas a um aspecto, como remuneração, formação ou recursos disponíveis aos professores, mas sim um a um conjunto de características necessárias à qualidade deste trabalho. Concordamos, portanto, que as condições de trabalho devem ser admitidas como todos os fatores necessários ao bem-estar e qualidade no trabalho das professoras de educação infantil. Além disso, o trabalho do professor é cercado por características concretas que influenciam em sua qualidade, podemos pensar nessas como, por exemplo, o número de alunos por sala de aula, remuneração adequada e estabilidade. Assim, entendemos que condições de trabalho adequadas e com qualidade são essenciais também para a valorização da docente da educação infantil.

Mércia de Figueiredo Noronha Pinto, Adriana Maria Cancelli Duarte e Lívia Maria Fraga Vieira (2012) buscam compreender e analisar as condições de trabalho das docentes de educação infantil em duas instituições destinadas ao atendimento das crianças para essa faixa

etária no município de Belo Horizonte. Por meio das falas das professoras entrevistadas, vemos novamente a dificuldade em relação a insuficiência da jornada de trabalho para planejamento e preparação das atividades, assim, segundo as autoras, 48% das professoras não conseguem realizar o trabalho dentro da carga horária em que estão incluídas, dessas, 74% ampliam a sua jornada na escola por conta própria e 85% levam trabalho para casa. Mais uma vez, constatamos que as professoras de educação infantil possuem uma jornada de trabalho que não se encerra na escola, seja porque é de cunho doméstico, seja porque é pedagógico.

Esta questão ficou evidente também nas entrevistas realizadas quando a nossa entrevistada C afirmou que a maioria das professoras que trabalham na escola em que ela é diretora, chegam antes do horário para organizar a sala e receber os alunos e vão embora além de seu horário, a diretora frisou ainda que este tempo não é remunerado:

(...) eu acho que uma coisa que é horrorosa na educação infantil é que o horário de entrada do professor é 07:00 e o da criança também é 07:00. Como? Como que a professora entra 07:00 pelo portão com a bolsa dela, abre a sala, prepara o espaço pra receber as crianças, é né... uma roda, um canto, uma coisa, sendo que o horário dela entrar é o mesmo horário e ela não é paga pra entrar, muitas das professoras entram 20 pras 7 por vontade própria, mas esses 20 minutos elas não recebem por isso e elas ficam também até 12:20 porque a pessoa que vem à tarde ficar com a mesma turma, precisa trocar essa figurinha... olha, o fulano tá com uma dorzinha de barriga, eu não sei o que que é... elas não tem mais esse tempo, então elas perdem num dia, todos os dias, 40 minutos, 50 minutos... é uma hora-aula, e aí? E esse dinheiro? Não é remunerado. Então não é considerado o momento de preparo dos ambientes na educação infantil. (Entrevistada C, 2019)

Voltando à pesquisa de Pinto, Duarte e Vieira (2012), em relação ao salário, 93% das professoras responderam às autoras que é ruim ou regular, 7% consideram bom e nenhuma das respondentes classifica o salário como ótimo. Ainda segundo as entrevistadas, a desvalorização salarial está relacionada com a etapa em que atuam, a educação infantil. Assim, as autoras afirmam que: “(...) o salário e a valorização da profissão pressupõem o reconhecimento que a sociedade e a administração municipal atribuem ao trabalho docente na educação infantil, ou seja, a falta desse reconhecimento afeta particularmente as docentes.” (2012, p. 622) Nesse mesmo sentido, Zibetti e Pereira (2010, p. 273) afirmam:

Considerando que a maioria expressiva do quadro docente é feminina, qualquer medida que se proponha a melhorar a qualidade da educação deve considerar as questões de gênero. Melhores condições de vida e trabalho, inclusive superando-se socialmente a cultura de atribuir às mulheres a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos filhos, terão como retorno mulheres mais saudáveis, professoras melhor preparadas, aulas mais adequadas às necessidades das crianças, portanto melhor qualidade de ensino.

Dessa forma, as possibilidades de melhora na condição, valorização e reconhecimento das professoras de educação infantil devem ter, como embasamento, as políticas públicas

educacionais brasileiras. Por isso, no próximo capítulo discutiremos sobre as políticas voltadas para a educação infantil e para a valorização docente.

### **3. LEGISLAÇÃO**

#### **3.1. Qualidade na educação infantil e valorização das professoras**

Eliza Bartolozzi Ferreira e Valdete Côco (2011) e Maria Malta Campos (2013) afirmam que, foi por meio dos movimentos sociais, principalmente os feministas, que a Constituição Federal de 1988 - CF/88 (BRASIL, 1988) declarou a educação infantil como direito de todas as crianças e dever do Estado e, dessa forma, passou a compor os sistemas de educação. Ainda, segundo Campos (2013), a creche passou por um processo de valorização e de entendimento de sua importância por meio dos movimentos sociais que surgem a partir da década de 1970, além disso, no início, as creches eram defendidas como direito das mulheres trabalhadoras, mas depois, passa-se a se preocupar com o direito das crianças e a qualidade do ensino que era ofertada a elas. Desse modo, os movimentos sociais lutavam também pela qualidade da educação das crianças pequenas. Entendemos que, assim como encontramos em Bianca Correa (2003), Paschoal e Machado (2009), Adriana Duarte e Savana Diniz Gomes Melo (2013) e Andreza Barbosa (2014), a qualidade é um termo complexo e polissêmico, além de ter inúmeras interpretações dependendo do ponto de vista de quem a define e a que interesses está relacionada. Duarte e Melo (2013) defendem que a qualidade da educação está associada à valorização docente, com condições de trabalho e salário adequados, formação continuada, progressão na carreira e reconhecimento social; Barbosa (2014) afirma também que a qualidade está relacionada ao trabalho e salário dos professores, que, por sua vez, relaciona-se com o financiamento da educação. De acordo com Lenilda Cordeiro Macêdo e Adelaide Alves Dias (2011), para falarmos em educação infantil de qualidade devemos considerar alguns aspectos, como a ampliação de atendimento, a formação das professoras, infraestrutura das escolas, a quantidade de alunos por professoras, um atendimento que considere as necessidades das famílias e financiamento adequado.

Zibetti e Pereira (2010) afirmam que houve um aumento nas discussões sobre qualidade na educação básica pública, mas o financiamento não acompanha os discursos. Porém, as discussões sobre qualidade têm se concentrado nos professores, tornando-se necessário ampliar os estudos, inserindo também as discussões sobre as condições de trabalho docente.

Anete Abramowicz (2003) defende que a discussão sobre a qualidade na educação deve estar relacionada com a questão da universalização e, na mesma direção, Correa (2003) declara que podemos considerar a qualidade nos baseando na garantia dos direitos das crianças pequenas, já definidos e afirmados pelas legislações nacionais. Porém, assim como afirma esta

autora, é importante ressaltar que o direito a uma educação pública deve vir acompanhado de qualidade e igualdade, pois muitas vezes, para atender a demanda em educação infantil, os poderes públicos optam por alternativas a um baixo custo e, na relação entre qualidade e quantidade, o primeiro aspecto sai perdendo, com salas lotadas e infraestrutura inadequada.

No que se refere à relação entre qualidade e quantidade que tratamos acima, segundo Campos (2013), nas últimas décadas houve uma expansão considerável do atendimento nas creches e pré-escolas, porém a qualidade da educação ofertada não é a mesma para todos, dependendo de aspectos socioeconômicos, de raça ou local de moradia, por exemplo. Além disso, não é garantida que a educação ofertada supra as necessidades e demandas das crianças inseridas nessa etapa. Ademais, Paschoal e Machado (2009) já nos alertavam para a necessidade de reconhecermos a educação infantil não somente por meio do que determinam as leis e políticas públicas, mas que esta etapa seja legitimada pela comunidade como um todo, já que, segundo o artigo 205 da CF/88 esta é uma responsabilidade do Estado, da família e da sociedade.

Assim, entendemos que, como pesquisadoras, temos a responsabilidade de discorrer e divulgar a questão da qualidade na educação infantil em nosso país. Compreendemos que a valorização docente também incide na questão da qualidade, assim como as condições de trabalho das professoras. Nesse mesmo sentido, Maria da Consolação Rocha (2010) expõe que os trabalhadores em educação e seus sindicatos e movimentos defenderam a valorização dos profissionais da educação como um aspecto necessário para a garantia de uma escola pública de qualidade.

Magna França (2015) apresenta e analisa políticas públicas que se articulam com a valorização dos professores, como o Plano de Carreira, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Sobre as pesquisas no tema de valorização docente, considera que este é um tema amplo e com múltiplas variações, como a carreira, as políticas educacionais, remuneração e condição de trabalho, ainda segundo a autora, uma pesquisa sobre valorização docente pode incidir sobre todos esses aspectos que estão presentes na realidade desses profissionais e são elementos essenciais para a garantia de uma educação universalizada e de qualidade. Além disso, a autora afirma que pesquisas sobre condição de trabalho na área da educação devem abarcar questões de âmbito político, de financiamento e de gestão para que se possa garantir a melhoria na prática profissional dos professores das diferentes etapas de ensino.

Segundo Correa (2011), para uma política pública se efetivar com qualidade é necessário um tripé de sustentação, que tem como sua base normas, financiamento e

fiscalização. O financiamento é um fator determinante para a realização das políticas existentes, assim, mesmo que haja uma legislação específica, se não há financiamento, dificilmente ela ocorrerá na prática. No caso da educação infantil e, principalmente da creche, este financiamento é necessário para um atendimento de qualidade. Por isso, nos próximos itens, trataremos sobre a legislação a respeito da educação infantil, da valorização docente e também do financiamento desta etapa da educação.

### **3.2. Educação infantil e a legislação**

A educação infantil foi afirmada como direito de todas as crianças e dever do Estado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), documento que:

(...) marcou a história do atendimento à infância, pois concebeu as crianças de zero a seis anos como cidadãs de direito, que deveriam ser atendidas em creche e pré-escolas, tendo o Estado o dever de assegurá-la. Desde então, a Educação Infantil passou a requerer políticas precisas, pois não se tratava mais de caridade do Estado, mas de um direito assegurado às crianças pequenas. (HECK, 2015, pp. 39747-39748)

A CF/88, portanto, estabelece, em seu artigo 205, a educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família e no artigo 208, determina o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas para crianças até cinco anos de idade como dever do Estado. Paschoal e Machado (2009) afirmam que foram necessários quase 100 anos de história para que as crianças tivessem seu direito a educação reconhecidos em um documento constitucional e que foi somente com a aprovação da CF/88 que a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos e definiu-se a educação infantil como pertencente ao sistema educacional. Kuhlmann Jr. (2000), porém, afirma que a transição das creches, que faziam parte das Secretarias do Bem-Estar Social, para o sistema educacional, não acabou com a concepção assistencialista que acompanha esta etapa da educação. Segundo o autor, na cidade de São Paulo, as creches permaneciam como responsabilidade dessa Secretaria ainda em 2000.

Importante destacar também o artigo 206 da CF/88 que garante a gratuidade nas instituições públicas de ensino. Na maioria dos países europeus a legislação determina diferentes formas de acesso às crianças, à educação infantil gratuita, por exemplo, é garantida somente nos anos finais da educação infantil, sendo praticamente universal no último ano dessa etapa. Exceção a essa configuração são alguns países, como a Dinamarca, algumas partes da Alemanha, a Islândia e Noruega, que não possuem qualquer oferta gratuita de educação infantil, em todas as etapas é necessário que se contribua com alguma quantia em dinheiro por parte das famílias.

Já nos anos iniciais da educação infantil o pagamento de taxas é comum em grande parte dos países europeus. O documento formulado por European Commission, EACEA e Eurydice (2019) afirma que a acessibilidade, pensando nas questões financeiras, é um fator de extrema importância para garantir a universalidade do atendimento na educação infantil para que se possa garantir vagas a todas as crianças com qualidade e sem longas filas de espera. Nos países europeus, apenas a Letônia garante vaga em instituições públicas para todas as crianças a partir de um ano e meio de idade, se esta não possui vaga e a criança se matricula em uma instituição particular, o governo deve cobrir parte das despesas, que corresponde à média do custo de um aluno na mesma etapa em uma instituição pública. As mensalidades mais altas pagas em instituições públicas para que as crianças frequentem acontecem na Holanda, Reino Unido, Suíça e Irlanda, neste país as taxas mensais chegam a custar cerca de 700 euros.

As taxas pagas para acesso à educação infantil oferecida pelo Estado são regulamentadas por níveis governamentais superiores na maioria dos países, que definem um valor específico que deve ser pago de acordo com a etapa da educação ou determinam uma proporção da renda familiar, que varia de criança para criança. Na Finlândia, por exemplo, as taxas dependem de fatores como o tamanho da família, renda e a jornada da criança na educação infantil, mas as taxas não podem exceder 289 euros. Em 2016, nesse país, 20% das crianças pagavam a maior taxa para frequentar a educação infantil, enquanto 18% não pagava taxa alguma. Na Noruega, as taxas não podem ultrapassar 6% da renda familiar e na Suécia, com direito a vaga garantida às crianças desde um ano de idade, a taxa paga não pode passar de 3% da renda familiar e, para famílias com renda menor ou um número maior de filhos, as taxas podem ser diminuídas ou até mesmo zeradas.

Voltando às determinações e garantias da CF/88, no Brasil há duas formas de se garantir a educação infantil para as crianças pequenas: por meio do direito e da obrigatoriedade, no caso da creche, todas as crianças têm o direito a uma vaga e o Estado tem o dever de atender a demanda, porém é escolha dos responsáveis a frequência ou não nesta etapa, já na pré-escola há uma via de mão-dupla, pois, além do direito, as crianças são obrigadas a frequentar essa etapa da educação infantil, assim como o Estado o é de atendê-las.

Na Europa o mesmo movimento é visto para organização da garantia a vaga na educação infantil, os dados apresentados mostram que em oito países<sup>5</sup> a educação de zero aos três anos é um direito de toda criança, mas não há obrigatoriedade para frequentar as instituições

---

<sup>5</sup> Dinamarca, Alemanha, Letônia, Eslovênia, Finlândia, Suécia, Noruega

de educação infantil, aos três anos, apenas na Hungria é obrigatória tanto a matrícula da criança como a garantia da vaga pelo Estado. Em 17 países<sup>6</sup>, a educação infantil é obrigatória entre os quatro e seis anos e, em 11 países<sup>7</sup> não há nenhuma garantia ao direito ou a obrigação a frequentar uma instituição educacional antes dos seis anos. Além disso, alguns países, assim como o Brasil, possuem os dois tipos de organização legal: para as crianças menores de três anos, a vaga na educação é legalmente garantida e para as de quatro e cinco (ou seis) a frequência na educação infantil é obrigatória, isso acontece em países como a Finlândia e a Suécia. No quadro 1 a seguir apresentaremos a idade inicial em que a vaga na educação é garantida.

Quadro 1 - Idade em que é garantida a vaga na educação infantil nos países europeus, 2018-2019.

<b>Países</b>	<b>Idade em que é garantida a educação infantil</b>
Dinamarca, Eslovênia e Finlândia	Antes de completar 1 ano
Alemanha, Estônia, Letônia, Noruega e Suécia	1 a 2 anos
Bélgica*, Escócia, Espanha, França, Hungria, Inglaterra, Luxemburgo, País de Gales, Polônia,	3 anos
Grécia, Liechtenstein, Portugal, Suíça	4 anos
Áustria, Bósnia-Herzegovina, Bulgária, Chipre**, Países Baixos, Sérvia	5 anos
Croácia e Lituânia	6 anos
Albânia, Eslováquia, Irlanda, Irlanda do Norte, Islândia, Itália, Macedônia do Norte, Malta, Montenegro, Romênia	Não há garantia

\* Nas comunidades francófonas e flamengas da Bélgica, a garantia ocorre aos 2,5 anos, já na comunidade germanófono, a vaga é garantida aos 3 anos.

\*\* No Chipre, a garantia se dá aos 4 anos e 8 meses.

Fonte: A autora com base no relatório produzido por European Commission, EACEA e Eurydice (2019).

Ainda na Constituição brasileira, no artigo 211, determina-se que os Estados, Municípios e o Distrito Federal organizarão os sistemas de ensino em regime de colaboração, ficando como atuação prioritária dos municípios a educação infantil e o ensino fundamental. É importante frisar que a atuação é prioritária aos municípios, mas não exclusiva, assim como afirmam José Luiz Guimarães e José Marcelino de Rezende Pinto (2001).

No artigo 7º, inciso XVIII é garantida a licença maternidade de 120 dias, sem prejuízos de salário e com garantia de estabilidade no emprego. Este direito surgiu em 1943, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que garantia 84 dias de licença maternidade, mas

<sup>6</sup> Sérvia, Suíça, Bósnia-Herzegovina, Suécia, Finlândia, Polônia, Áustria, Países Baixos, Hungria, Luxemburgo, Lituânia, Letônia, Chipre, Croácia, Grécia, República Tcheca, Bulgária

<sup>7</sup> Turquia, Macedônia do Norte, Montenegro, Islândia, Albânia, Irlanda do Norte, Eslováquia, Romênia, Malta, Itália, Irlanda

esta deveria ser paga pelo empregador, causando uma maior dificuldade para a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Em 1973, a licença maternidade começou a ser paga pela Previdência Social, porém não havia nenhuma garantia de estabilidade no emprego durante este período, o que fazia com que as mães fossem dispensadas. E, assim como vemos na história da educação infantil, os movimentos de mulheres fizeram a diferença ao se unirem para lutar por seus direitos, resultando na garantia afirmada na CF/88, da forma como é atualmente. Porém, segundo matéria do site da Câmara dos Deputados<sup>8</sup> (2007), mesmo com a existência da lei, na prática, ainda hoje, a licença maternidade não se concretiza para muitas mulheres. No caso dos homens, a licença dura apenas cinco dias, sem prejuízos salariais.

No Brasil, portanto, há uma sobreposição de direitos, já que a licença maternidade tem duração de quatro meses e as crianças possuem direito a educação infantil de zero a cinco anos de idade. É importante frisar, porém, que apesar do direito, há uma grande desigualdade na oferta de vagas na educação infantil, com um número menos expressivo destas quanto menor é a criança, além disso, assim como afirma Vieira (2011, p. 250, grifos nossos):

*Mesmo com os avanços, a oferta de educação infantil no Brasil vem sendo marcada por disparidades de acesso em relação à faixa etária, à etnia/cor, à localização (urbano/rural), à renda familiar e a à escolaridade dos pais/responsáveis, sobretudo da mãe. As crianças mais novas, as mais pobres e as não brancas têm sido as mais penalizadas.*

Em alguns países europeus há um espaço de tempo em que se termina a licença parental e a educação infantil ainda não é garantida como direito para as crianças, esse espaço pode durar de um a seis anos, dependendo de como se configuram as leis no país. Ainda, segundo o documento de European Commission, EACEA e Eurydice (2019), muitos países optam por cuidar dos filhos utilizando um subsídio oferecido pelo estado, porém há uma grande quantidade que busca os serviços informais, como deixar com parentes ou babás.

Somente sete países europeus<sup>9</sup> não possuem esse espaço de tempo entre os dois direitos, inclusive, é possível que os direitos se sobreponham, ou seja, os países utilizam toda a licença parental a que tem direito – que, no caso desses países, tem duração de, no mínimo, dez meses - e, antes desta acabar, a vaga na creche já está garantida. Na Suécia, por exemplo, os países recebem 68 semanas (aproximadamente, dois anos e quatro meses) de licença parental, dessas, 55 são remuneradas com 80% do salário anterior e o direito a educação infantil com subsídio público se inicia quando a criança tem um ano de idade. Porém, é importante ressaltar

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/293878-especial-licenca-maternidade-2---evolucao-das-leis-e-costumes-sobre-licenca-maternidade-no-brasil--06-02--->>. Acessado em: 10/11/2019.

<sup>9</sup> Alemanha, Dinamarca, Eslovênia, Estônia, Finlândia, Noruega e Suécia.

que em alguns países, o direito está relacionado a um programa em educação e não necessariamente a um local, ou seja, a educação infantil pode ser garantida por meio de uma vaga em escola ou pelo serviço de babás ou grupos de recreação, além disso, mesmo que o direito esteja garantido, o serviço não é 100% gratuito em alguns desses países. Na Dinamarca, desde 2001, a vaga é garantida à criança a partir de 26 semanas, porém pode ser que os pais tenham que arcar com até 25% do gasto com a educação, já na Alemanha a garantia se dá quando a criança tem um ano, o atendimento ocorre em escolas ou por meio de serviços domiciliares – quando as crianças ficam com as chamadas “babás” - e, a partir dos três anos, somente em escolas, além disso, se a vaga não é atendida os responsáveis podem entrar com uma ação legal.

Seguindo cronologicamente a legislação brasileira, em 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) considerado como um marco em relação aos direitos das crianças em todo o mundo. E, no artigo 4º, define-se que é dever da comunidade, do poder público e da família assegurar educação às crianças e adolescentes. Garante-se, ainda, que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos e, no parágrafo único do artigo 53, há referência a um aspecto da gestão democrática no ensino, garantindo o direito dos pais ou responsáveis pelas crianças de ter conhecimento do processo pedagógico e de participar de propostas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 - (BRASIL, 1996) reafirma o dever do Estado com a garantia de educação infantil para crianças de até cinco anos de idade e define que a creche deve ser oferecida às crianças de zero a três anos e às pré-escolas para crianças de quatro e cinco. Na Europa, há duas principais formas de organização para o atendimento na educação infantil: um mesmo local onde frequentam crianças de zero a cinco (ou seis) anos e, neste, ocorre a junção entre cuidado e educação ou em escolas separadas, que atendem crianças de até três anos, que focam mais na questão do cuidado, e crianças de quatro a seis anos, com foco na educação, com preparação para o ensino fundamental (EUROPEAN COMMISSION; EACEA; EURYDICE, 2019).

A LDB/96 define também a educação infantil, em seu artigo 29, como a primeira etapa da educação básica e reconhece os múltiplos aspectos do desenvolvimento da criança, como o físico, o psicológico, o intelectual e o social. Dessa forma, a educação infantil passa a ser considerada parte da educação básica, composta, então, por esta, pelo ensino fundamental e médio. Valdete Côco (2010, p. 10) afirma que a inclusão da educação infantil como parte da educação básica: “(...) significa ter direitos às mesmas garantias de condições para execução do trabalho disponibilizadas ao EF. Essas garantias constituem elementos de configuração do

trabalho docente, já afirmados no cenário educativo.” Assim, devem ser considerados para a educação infantil fatores como condições de infraestrutura e formação docente para atuar nessa etapa. Dessa forma, a inserção da educação infantil reforça a luta das professoras por qualidade nas condições de trabalho dessa etapa da educação.

Apesar da inserção da educação infantil no sistema educacional, as dificuldades se fizeram e fazem presentes, principalmente pela ideia ainda existente de, na educação infantil, o cuidado ser mais importante do que a educação. Esse pensamento trouxe consequências para as profissionais dessa etapa, pois: “(...) há casos em que a transição administrativa foi realizada, mas verifica-se que a carreira das suas profissionais parece não ter acompanhado o mesmo movimento.” (HECK, 2015, p. 39747)

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece também, em seu artigo 18, que os sistemas municipais de educação englobam as instituições públicas de educação infantil, ensino fundamental e médio, as de educação infantil privadas e os órgãos municipais de educação. Reafirma, ainda, a atuação prioritária dos municípios com a educação infantil e determina que os municípios devem se encarregar de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, artigo 11)

Apesar de considerarmos um avanço para a educação infantil o determinado pela LDB/96, podemos destacar, neste artigo, a prioridade que é dada ao ensino fundamental, abstraindo a educação infantil como etapa prioritária. Esta preferência aquela etapa educacional pode ser explicada por sua obrigatoriedade, tanto como dever do Estado de ofertar, como das famílias em matricular as crianças.

Em 2006, passou a vigorar a Lei 11.274 (BRASIL, 2006) que institui o ensino fundamental obrigatório de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Em 2008, a partir da Lei nº 11.700 que altera o artigo 4º da LDB fica determinado também que é dever do Estado garantir vaga na escola pública de educação infantil mais próxima da residência de toda criança que completar quatro anos de idade. E, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a) estabelece que a educação será obrigatória dos quatro aos dezessete anos, incluindo, então, a pré-escola.

Diversos autores (Ferreira; Côco, 2011; Vieira, 2011; Rosemberg, 2015; Santos; Júnior, 2017) afirmam que não há um consenso sobre a Emenda, pois aproximou-se a educação infantil do modelo de escolarização do ensino fundamental, marcando-a como uma fase de

preparação para esta etapa e distanciou-se a educação infantil de sua especificidade. Além disso, com a obrigatoriedade da pré-escola, há uma ruptura entre as duas etapas da educação infantil, em que a creche sofreria, em mais um momento da história, com menos investimentos e com um atendimento sem qualidade. Porém, apesar de entendermos e concordarmos com os pontos afirmados pelos autores, acreditamos que a obrigatoriedade desta lei seja importante para confirmar a necessidade do atendimento na educação infantil para crianças pequenas. Sobre o assunto, Vieira (2011, p. 247) afirma que:

A mudança constitucional colocou o Brasil no patamar dos países que possuem maior tempo de obrigatoriedade escolar (agora com 14 anos), sendo que, até então, somente o ensino fundamental com duração de nove anos era definido como de matrícula obrigatória e como direito público subjetivo.

Esse movimento pode ser visto também nos países europeus que, nos últimos anos, começaram a determinar a obrigatoriedade da educação infantil pelo menos um ano antes da educação primária, como é o caso da Croácia (2014), Lituânia (2016), Finlândia (2015) e Suécia (2018). Assim, cerca de um quarto dos países europeus obrigam a matrícula das crianças aos quatro ou cinco anos de idade, e, de acordo com European Commission, EACEA e Eurydice (2019), como uma preparação para o ensino fundamental, exatamente o que as autoras apontadas acima afirmam como risco para a mudança da lei no Brasil. Portugal e Liechtenstein são os únicos países em que há um direito legal a frequentar as escolas a partir dos quatro anos de idade, porém não há uma obrigatoriedade.

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS, 2009) busca apontar aspectos necessários para uma educação de qualidade. Dessa forma, afirma-se que os critérios descritos nesse documento podem ter tanto um viés de avaliador das políticas educacionais, como ser um termo de responsabilidade com as creches analisadas. Além disso, apesar do documento estar voltado para essas instituições, os parâmetros descritos podem ser considerados também para as pré-escolas. Desse modo, ficam definidos como critérios para uma creche de qualidade um ambiente que possibilite as crianças de usufruir seus direitos a: brincadeira, atenção individual, alimentação sadia, saúde e higiene. Além de incentivar a expressão de seus sentimentos e a oferecer um ambiente seguro e aconchegante. Podemos perceber que os critérios tratam sobre aspectos tanto de cuidado com as crianças quanto pedagógicos, reconhecendo-se, assim, a necessidade destes dois caminharem juntos na educação infantil, dessa forma:

As definições atuais da educação infantil – que articulam, tornam complementares e indissociáveis as funções de cuidar e educar – resultam em novas exigências de formação, de qualificação, novas identidades profissionais e na discussão das

carreiras, da profissionalização, da valorização e dos custos do trabalho docente na educação infantil, nos sistemas educacionais. (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 123)

Já o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b) tem como objetivo proporcionar às escolas uma autoavaliação da qualidade de seu atendimento, nesta proposta deveriam participar, além dos membros da escola, as famílias e a comunidade escolar. Segundo Campos (2013, p. 35) esse documento não tem caráter mandatório e foi distribuído gratuitamente às creches e pré-escolas públicas, porém, não teve ampla utilização, pois: “Uma pesquisa sobre sua receptividade verificou que, dentre os 5.565 municípios brasileiros, a metade acusou o recebimento do documento e, destes, 30% diziam que o utilizavam de alguma forma.”

Para finalizar esta seção, discorreremos sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE - (BRASIL, 2014). Segundo Fernandes e Gouveia (2017, p. 97), o Plano foi produto de disputa entre movimentos e instituições da sociedade:

Ele foi, entretanto, também fruto desse processo de participação popular de setores da sociedade brasileira que se fizeram presentes nas diferentes conferências, objetivando influenciar, por meio da ação do Estado, a relação sociedade e políticas educacionais, tendo como imperativo a educação de qualidade socialmente referenciada.

O atraso para aprovação do Plano, que deveria ter ocorrido em 2011, após a finalização de seu antecessor, evidencia a disputa que estava acontecendo entre as diferentes forças e interesses das instituições da sociedade. Assim,

Foi dos debates da CONAE 2010 que decorreu a apresentação do projeto de lei pelo Poder Executivo, pelo menos em parte. O projeto recebeu críticas, pois não era exatamente o texto final da CONAE, mas também foi elemento balizador das novas disputas que seriam travadas no âmbito do Poder Legislativo. A complexidade do processo de tramitação, a correlação de forças sociais naquele momento histórico, que avolumou tensionamentos em temas esperados, como os relativos à Meta 20 e ao compromisso com a ampliação do financiamento da educação brasileira, mas também em dissensos novos, como as questões de gênero no âmbito da escola, resultaram em uma longa tramitação, que só se terminaria em junho de 2014. (FERNANDES; GOUVEIA, 2017, p. 99)

A existência de um documento com metas a longo prazo para a educação é importante para que haja um planejamento para que possamos alcançar e lutar pelas metas definidas. Segundo o documento formulado pela European Commission, EACEA e Eurydice (2019), na Europa, a maioria dos países possui apenas planejamentos a curto prazo, apenas cinco<sup>10</sup> possuem um documento de planejamento por período superior a dez anos.

---

<sup>10</sup> Dinamarca, Alemanha, Países Baixos, Finlândia e Noruega.

No PNE, algumas metas se relacionam diretamente com a educação infantil, como é o caso da meta 1, que aborda o atendimento nesta etapa. Dessa forma, determina-se que, em 2016, deveria estar universalizado o atendimento nas pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos e, até 2024, deveriam ser atendidas em creches, no mínimo, 50% das crianças de zero a três anos. É importante enfatizar que a meta em relação ao atendimento em creches não se alterou desde o último Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) que buscava a mesma porcentagem de atendimento para as crianças de zero a três anos.

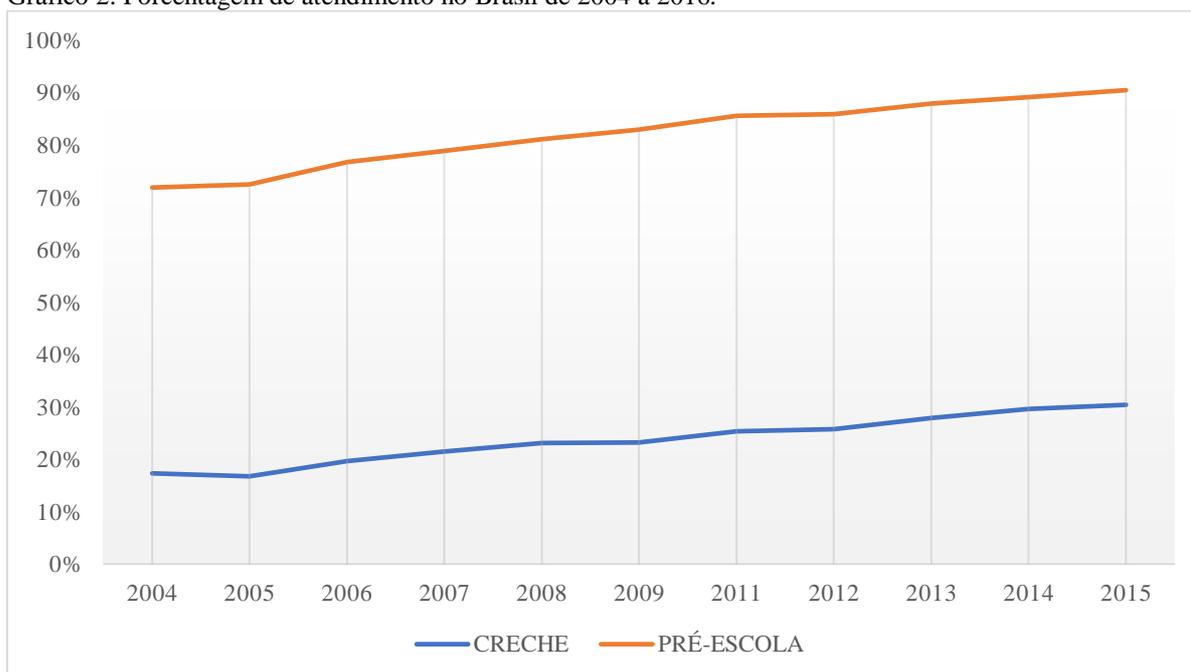
Vemos também que apesar das metas do PNE terem sido aprovadas em 2014, o governo federal não tem realizado ações de financiamento para auxiliar, assim como afirmado na CF/88, os municípios a atender todas as crianças nessa faixa etária, conforme determina a meta 1. O que temos visto são ações contrárias, como é o caso da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016). Portanto, assim como afirmam Joedson Brito dos Santos e Luiz de Sousa Júnior (2015), as leis existem, mas não conseguem garantir recursos para assegurar o direito a educação infantil de qualidade para todas as crianças. Para continuar com as discussões relativas a meta 1 do PNE, que influem diretamente na qualidade da educação infantil e nas condições de trabalho docente, no próximo item trataremos especificamente sobre as matrículas nesta etapa.

### **3.3. Números de matrícula na educação infantil: breve retrato da realidade brasileira e internacional**

Segundo dados do Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (INEP, 2019) havia, em 2016, 32% das crianças de zero a três anos matriculadas em creches brasileiras. Já a pré-escola possuía, no mesmo ano, 91,5% das crianças matriculadas em pré-escolas. Porém, de acordo com a meta 1 esta etapa deveria estar universalizada desde 2016 em nosso país. Nos dois tipos de atendimento podemos observar desigualdades regionais e também econômicas. De acordo com informações do documento, enquanto as regiões Sudeste e Sul atendiam cerca de 40% das crianças de zero a três anos em creches, essa porcentagem era de 16% na região Norte. Na pré-escola, enquanto 96,4% das crianças de quatro e cinco anos pertencentes aos 20% mais ricos da população frequentavam essa etapa, cerca de 89% dos 20% mais pobres também possuíam acesso a esta.

No gráfico a seguir mostramos a evolução do atendimento em creches e pré-escolas de 2004 a 2016, portanto, o período compreende os dois Planos Nacionais de Educação.

Gráfico 2: Porcentagem de atendimento no Brasil de 2004 a 2016.



\* O ano de 2010 não aparece no gráfico, pois não há os números deste ano no Laboratório.

Fonte: A autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná.

Como podemos perceber no gráfico 2 há também uma histórica diferença na porcentagem de atendimento das crianças em creches e pré-escolas. E, apesar das matrículas apresentarem crescimento desde 2004, para cumprirmos a meta 1 do PNE precisaríamos de mais financiamento para atender a todas as crianças, sem esquecer do aspecto da qualidade, assim:

Caso quiséssemos atingir a meta de atendimento do novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024) de 50% de crianças de 0 a 3 anos de idade nas creches e 100% das crianças de 4 e 5 nas pré-escolas, necessitaríamos, tomando como base os gastos de 2010, cerca de R\$11 bilhões até 2020. (NASCIMENTO, 2015b, pp. 2-3)

O Observatório do PNE<sup>11</sup> apresenta dados mais atualizados de atendimento no Brasil e nos estados brasileiros, portanto, segundo essa base de dados temos, atualmente, 93,8% das crianças de quatro e cinco anos matriculadas na pré-escola no Brasil, no estado de São Paulo essa porcentagem sobre para 95,7%. Ao fazermos a relação da quantidade total de crianças nessa faixa etária e a porcentagem de atendimento apresentada, ainda possuímos cerca de 330 mil crianças que não estão matriculadas em pré-escolas. Em relação as creches, atende-se 35,6% das crianças atualmente, para chegar a meta de atender 50% das crianças em creches são necessárias cerca de 1.500.000 novas vagas. Para universalizar o atendimento nesta etapa o

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

número é ainda mais assustador, cerca de 6.800.000 crianças de zero a três anos estão fora das creches brasileiras. Em São Paulo o atendimento de crianças em creche está perto de alcançar a meta do PNE, com 49% das crianças matriculadas. Já em Ribeirão Preto, município base de nossa pesquisa, em 2010, o atendimento em pré-escolas era de 90,2% e nas creches de 41,6%. Neste, os dados estão desatualizados porque o Observatório do PNE apresenta, para os municípios, a porcentagem de atendimento do último Censo Demográfico, datado de 2010. Apesar de desatualizado, consideramos importante ressaltar que as porcentagens apresentadas pelo município nove anos atrás já se aproximavam do proposto na meta 1 do PNE.

Os 38 países europeus pesquisados no relatório de European Commission, EACEA e Eurydice (2019) apresentam realidades muito diversas na configuração e atendimento da educação infantil, além disso, afirma-se no documento que ainda é preciso muito trabalho para alcançar o acesso universal, a qualidade e a integração entre os serviços oferecidos nesta etapa em todos os países europeus. O Conselho Europeu de Barcelona havia definido que, em 2017, deveriam ser atendidas 33% das crianças menores de três anos na Europa. Vemos que a porcentagem desta meta é parecida com a determinada no Plano Nacional de Educação brasileiro, em ambos os casos, ainda é preciso muito trabalho para que cheguemos a universalização dessa etapa acompanhada da qualidade necessária.

Assim, em janeiro de 2017 havia, na União Europeia, 31 milhões de crianças com menos de seis anos, idade para frequentar a educação infantil na maioria dos países apresentados, esse número representa 6,1% da população da União Europeia. Em relação à creche, aproximadamente cinco milhões, ou seja, 34% das crianças frequentavam esta etapa na Europa, porém o número de crianças de zero a cinco anos varia muito entre os países, assim como a porcentagem de atendimento.

A meta determinada no Conselho de Barcelona foi alcançada em 2017, chegando ao atendimento de 34,2% das crianças dessa faixa etária no continente. Porém, a partir dos dados oferecidos, podemos ver que há uma grande diferenciação na porcentagem de atendimento entre os países. Treze países da União Europeia, além da Islândia e da Noruega atingiram a meta de 33% de atendimento para crianças de zero a três anos, aquela atende cerca de 65% das crianças nessa faixa etária. Além disso, a Dinamarca atende 72% e a Finlândia possui um atendimento maior que 30%, porém menor que 50%.

Em relação as crianças maiores de quatro anos, 95% frequentam a educação infantil na Europa. Número que, como vimos, se aproxima muito do encontrado no Brasil. Em 2009, a mesma Comissão Europeia estabeleceu que, até 2020, 95% das crianças entre os quatro anos e a idade de ingresso no ensino fundamental – que varia entre os seis e sete anos - deveriam estar

matriculadas na educação infantil. De acordo com o documento, a meta de 2020 já foi alcançada, pois em 2017, cerca de 95,4% das crianças dessa faixa etária de países da União Europeia estavam frequentando a educação infantil, além disso, a taxa de atendimento é maior do que a meta em 15 países e está entre 90 e 95% em outros sete.

A demanda por vagas na educação infantil na maioria dos países europeus é maior do que o oferecido, incluindo nesta conta as vagas em instituições públicas e subsidiadas com dinheiro público. A educação infantil é atendida universalmente somente em sete países europeus: Dinamarca, Estônia, Finlândia, Suécia, Noruega, Malta e Holanda. Este último, conta com uma vasta participação das instituições privadas para o atendimento das crianças menores.

Para as crianças com três anos, mais da metade dos países europeus atendem toda a demanda e, para os últimos anos de educação infantil, essa é a realidade na maioria dos países. Portanto, assim como vemos no Brasil, a dificuldade no atendimento universalizado está na faixa de zero a três anos e, mesmo nessa, há uma menor taxa de atendimento quanto menor é a criança.

Ainda, um quarto dos países europeus não possui uma garantia legal para garantir uma vaga na educação infantil, no entanto, alguns destes apresentam altas taxas de participação na idade em que a educação infantil passa a ser parte do sistema educacional. Em alguns países como a Itália e a Islândia, apesar de não haver uma estrutura legal que garanta o direito a educação infantil para crianças menores de cinco ou seis anos, há uma grande porcentagem de atendimento. No primeiro caso, mais de 90% das crianças a partir dos três anos são atendidas na educação infantil, já no segundo, há leis e regulamentos sobre a educação infantil, mas não existe uma referência de idade para o início do atendimento nesta etapa, porém, em 2016, o país atendia 94,2% das crianças de dois anos.

A partir dos números apresentados nesse item, percebemos que as porcentagens de atendimento nos países da Europa seguem o mesmo movimento brasileiro, enquanto busca-se a universalização para as crianças de quatro e cinco anos, causada principalmente pela proximidade desta com o ensino fundamental, para as crianças de zero a três anos ainda há muito a ser feito. Devemos considerar que quanto menor é a idade, maior é a porcentagem de crianças fora das instituições escolares e também maior é o custo para atendê-las, portanto, seria necessário um maior financiamento. Além disso, é possível notar tanto nos países europeus como dentro do Brasil, em suas regiões, uma grande desigualdade de atendimento.

Importante também ressaltar que, apesar de analisarmos os números encontrados por meio de documentos e bancos de dados, não entramos na questão da qualidade oferecida nessas diferentes configurações. Apesar de ser um fator essencial para o atendimento na educação

infantil, neste momento, analisamos somente os dados numéricos do atendimento no Brasil e na Europa.

Desse modo, no próximo item trataremos de mais um fator necessário para a qualidade nesta etapa da educação: a valorização docente.

### **3.4. Leis de valorização docente**

Para iniciar esse item de nosso trabalho, em que trataremos sobre as leis que influenciam na valorização das professoras de educação infantil, trazemos a afirmação de Rubens Barbosa de Camargo, Thiago Alves e Maria da Graça Bollmann (2018, pp. 414-415) de que: “É de amplo domínio nacional que, para se garantir uma educação pública de qualidade, há necessidade de que sejam asseguradas políticas de valorização para os profissionais do magistério público.”

Rocha (2010) afirma que as políticas públicas brasileiras passaram por momentos de valorização e desvalorização do trabalho docente. Aline Kazuko Sonobe e José Marcelino de Rezende Pinto (2015), em artigo que analisa a evolução da valorização docente nas políticas públicas brasileiras, nos mostram que a primeira vez em que se estabelece o princípio da remuneração adequada e da estabilidade para os professores, assim como o ingresso por concurso público de provas e títulos, é na Constituição Federal de 1934 – CF/34 (BRASIL, 1934).

A CF/34 possibilita, ainda, que professores exerçam uma dupla jornada de trabalho com a possibilidade de acúmulo de cargos, assim:

Cabe comentar que a permissão de acumulação de cargos para os membros do magistério, de uma forma ou de outra, está presente em todos os textos constitucionais desde então. Contudo, embora a Constituição estabeleça a acumulação de cargos como um dos direitos dos profissionais da educação, percebe-se que se trata de uma falsa vantagem, pois esse fato permite também que o Executivo pague proporcionalmente menos sob o argumento de que o profissional pode obter um segundo cargo. Além disso, sabe-se o quanto essa possibilidade de dupla, ou mesmo tripla jornada (quando se assume funções na rede privada de ensino) compromete o adequado exercício profissional. (SONOBE; PINTO, 2015, pp. 3-4)

Como dissemos anteriormente, a CF/88 (BRASIL, 1988) foi promulgada por meio de muita luta dos movimentos sociais, principalmente das mulheres, que buscavam seus direitos como trabalhadoras e os das crianças. Sonobe e Pinto (2015) relembram também que a Constituição de 88 trouxe grandes avanços para a valorização docente, pois a afirma como um dos princípios da educação brasileira, utilizando esse termo pela primeira vez em um texto constitucional. Além disso, segundo Duarte e Melo (2013), é a partir da CF/88 que a

remuneração começa a fazer parte do conceito de valorização docente e, ainda, França (2015) declara que a valorização docente passa a ser um aspecto integrante da qualidade da educação.

Ademais, o capítulo III da Constituição é dedicado a educação, e, em seu artigo 206 garante, entre outras coisas, que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

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;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, artigo 206)

Adhemar Dutra Júnior (2000) afirma que após a promulgação da CF/88 consolida-se o entendimento da valorização dos profissionais como um critério necessário para a garantia de qualidade da educação, além disso, o autor declara que seriam necessárias propostas nacionais, que permitissem o avanço da política de valorização para todo o país, e não soluções locais. Rocha (2010) declara também que a remuneração, a carreira e as condições de trabalho dos profissionais da educação são aspectos essenciais para a valorização docente e a qualidade da educação. Já Aline Kazuko Sonobe, Tiago Alves e José Marcelino de Rezende Pinto (2013) afirmam que, após os inúmeros esforços para garantir a universalização do atendimento da educação básica, passa-se a se preocupar com a garantia de uma educação de qualidade, em que o professor é visto como elemento central.

A LDB (BRASIL, 1996) reafirma aspectos constantes na CF/88 e determina, novamente, que a educação será ministrada segundo os princípios da valorização profissional, da gestão democrática e de um padrão de qualidade. Para Sonobe e Pinto (2015), esta lei enfoca e valoriza o ensino fundamental em detrimento das outras etapas de ensino. Rocha (2010, p.5) afirma também que:

A LDB amplia a sua concepção ao considerar os trabalhadores e trabalhadoras em educação na aplicação de políticas educacionais, mas não define a abrangência dos planos de carreira, se unificado para todas as etapas da educação básica ou diferenciado, ou seja, não impede a opção da administração municipal, por elaborar planos específicos para o conjunto dos servidores da educação.

Esta realidade podia ser vista em nosso município de pesquisa, Ribeirão Preto, que possuía um Plano de Carreira para os profissionais da educação básica e não considerava neste Plano as professoras de creche, que não tinham muitos direitos garantidos, assim como mostrado no trabalho de Naiara Caroline Vaz Rosa-Pereira (2017). Consideramos importante

frisar que retomaremos este assunto novamente no capítulo específico de análise do Plano de Carreira do município.

Voltando a LDB/96, acreditamos que esta pode ser considerada como um avanço para a educação em geral e para a educação infantil especificamente. Assim, Dutra Júnior (2000) afirma que o texto da legislação se desloca de uma visão restrita para uma mais ampla de educação e Márcia Buss Simão (2015) declara que as mudanças trazidas por essas legislações para a educação infantil criam, como consequência, um compromisso com a qualidade da educação ofertada, principalmente pelos sistemas municipais de ensino. A autora reafirma ainda a importância da formação das professoras de educação infantil para uma educação de qualidade.

Dessa forma, com um capítulo próprio sobre os profissionais da educação, a LDB determina, em seu artigo 62, que a formação exigida aos docentes para atuar na educação básica é o nível superior, porém, para aqueles que exercem sua função na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação mínima exigida passa a ser o nível médio em modalidade normal.

Na educação infantil, antes da LDB de 1996 não havia exigência mínima para o cuidado e a educação de crianças nas creches e pré-escolas; com a promulgação dessa lei, a formação passa a ser incluída na primeira etapa da educação básica, e a educadora que atua diretamente com as crianças ganha o estatuto de professora, cuja formação mínima para atuação passa a ser o curso normal de nível médio e, preferencialmente, o superior. (SIMÃO; ROCHA, 2018, p. 10)

Dutra Júnior (2000) afirma que a LDB, pela primeira vez, define como princípio a formação em nível superior para todos os professores da educação básica, pois apesar de admitir a formação em nível médio para professoras de educação infantil, este aspecto era indicado como temporário. Entretanto, ainda hoje este ponto não foi concretizado, pois podemos encontrar professoras de educação infantil sem o ensino superior em várias regiões do país. Ainda sobre a formação, o autor afirma que:

Na medida em que admite dois níveis de formação – médio e superior – para o exercício profissional na mesma área de atuação, o magistério caracteriza-se como uma atividade peculiar, diferente de outras atividades que só podem ser exercidas por profissionais com formação superior, por exemplo médicos, engenheiros e advogados. (DUTRA JÚNIOR, 2000, p. 75)

Na Europa, a quantidade de países que exigem a formação em nível superior para atuar com crianças maiores de quatro anos é superior aqueles que exigem para as professoras que trabalham com as de zero a três, 75% dos países europeus exigem nível superior para trabalhar com crianças daquela idade, enquanto para essas, a exigência cai para 30% dos países. Em Portugal e na Islândia, o nível mínimo de formação exigida é o mestrado e, em alguns países,

como a Itália, França e Suíça, a exigência deste tipo de formação é feita somente para a pré-escola. Além disso, oito<sup>12</sup> países não possuem qualquer exigência de formação em nível superior para a educação infantil, independente da idade da criança atendida.

Voltando à LDB, sobre a valorização dos profissionais da educação, estabelece que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

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, 1996, artigo 67)

Lisete Arelaro *et al.* (2012) declaram que a determinação do ingresso dos profissionais por meio de concurso público de provas e títulos é fruto de reivindicações dos sindicatos dos professores, dessa forma, a garantia do concurso pode ser considerada como positiva, pois se opõe e deveria inibir as práticas de indicação, em que políticos se utilizam da nomeação para cargos públicos para formar uma base de aliados. França (2015) entende que a LDB reafirma a importância da valorização docente para uma educação de qualidade, pois reconhece a necessidade de um piso salarial, de um período reservado a planejamento, condições de trabalho adequadas e formação continuada. Já Ildo Salvino de Lira (2013) afirma que, a partir do que se assegura sobre valorização docente na CF/88 e na LDB/96, a federação brasileira passa a atribuir aos estados e municípios a responsabilidade por valorizar os profissionais da educação.

Segundo Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (2015, p. 17), na década de 1990, durante a reforma administrativa do Estado brasileiro, “fortalece-se a tendência de centralizar as políticas educacionais pela União e descentralizar a operação e os custos para as unidades subnacionais.” Alejandro Morduchowicz (2003) afirma que, apesar das características e do histórico individuais que os países da América Latina possuem, é possível traçar aspectos semelhantes na configuração das políticas desses países, assim:

Em primeiro lugar, a maior parte da região introduziu reformas em seus sistemas educativos na década de 1990, reformas que, de modo geral, descentralizaram a administração da educação em maior ou menor medida e, como parte desta descentralização, tenderam a transferir a instâncias regionais ou locais os processos de seleção, nomeação, avaliação e controle do pessoal docente. (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 18)

---

<sup>12</sup> Suécia, Irlanda, Escócia, Áustria, República Tcheca, Eslováquia, Letônia e Romênia.

Macêdo e Dias (2011) também afirmam que as reformas educacionais dos anos 90 descentralizaram as políticas brasileiras com objetivo principal de minimizar a atuação do Estado, porém, essa transferência de papéis do governo central para os locais não foi acompanhada do financiamento necessário. Além disso, segundo Correa (2011), a partir dos anos de 1990, começaram a ocorrer mudanças na gestão do Estado com reformas de cunho neoliberal. As propostas realizadas fortaleciam as relações público-privadas e buscavam diminuir a oferta de serviços como a educação por meio da ação do Estado.

É nesse contexto que, em 1996, surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, por meio da Lei nº 9.424 (BRASIL, 1996b) que, novamente, valoriza o ensino fundamental em detrimento das outras etapas da educação básica. Nesse sentido, Fernandes (2015) afirma que:

(...) o Fundef colocou em cena uma das diretrizes centrais dessa concepção de Estado, qual seja, a focalização da política social por meio de seu financiamento – neste caso, da política educacional – ao considerar como imperativo, por meio do fundo, o financiamento do ensino fundamental somente. (FERNANDES, 2015, p. 18)

Conforme Macêdo e Dias (2011), o FUNDEF causou um grande impacto na educação infantil, pois ao valorizar somente o ensino fundamental aquela etapa dependia da “boa vontade” dos estados e municípios para seu financiamento. Guimarães e Pinto (2001) afirmavam à época que, como havia valorização somente do ensino fundamental, o Fundo poderia causar uma estagnação do atendimento na educação infantil, pois, conforme apontam os autores, possivelmente, os investimentos que antes eram feitos nesta etapa, passaram a ter aquela como prioridade de investimento. Além disso, Santos e Júnior (2017) chamam atenção para o fato de que a LDB foi aprovada no mesmo ano do FUNDEF, assim, a educação infantil foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica e inserida nos sistemas de educação, mas nada se modificou em relação ao financiamento para que esta etapa se expandisse e desenvolvesse com qualidade.

Segundo Correa (2011), a educação infantil já tinha um histórico de atendimento em creches conveniadas e, a partir da implementação do FUNDEF, há um reforço para que esta alternativa seja mantida e, até mesmo, ampliada. França (2015) expõe também que o governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente no período de implantação do Fundo, além da criação deste, também incentivou a descentralização de recursos para as escolas e para a formação de professores. Porém, apesar de ser destinado somente aos profissionais do ensino fundamental, é importante ressaltar que o FUNDEF foi a primeira legislação brasileira a obrigar os estados e municípios a criarem seus Planos de Carreira com o objetivo da valorização docente, conforme afirmado em seu artigo 9º.

Já a Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), mais conhecida como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB - surge para tentar equalizar o financiamento entre os estados e diminuir, assim, as desigualdades. Sobre esse momento, França (2015, p. 59) afirma que:

O projeto de educação do governo Lula apresentava algumas diretrizes gerais, dentre elas: democratização do acesso e garantia de permanência com qualidade para estudantes de escolas públicas de educação básica tendo como propósito a articulação do Estado e sociedade por meio de uma gestão democrática. Assim, vários planos, programas e projetos foram implementados e, principalmente, o Fundeb que seria o responsável para tal finalidade.

De acordo com Marcos Edgar Bassi (2011), atualmente, as políticas de financiamento da educação tentam amenizar as desigualdades que ocorrem ao redor do país, como é o caso do FUNDEB (BRASIL, 2007). Assim, sobre o artigo 1º, que trata sobre a vinculação de 25% da receita de impostos para aplicação de recursos para o desenvolvimento e manutenção do ensino o autor declara que:

A vinculação, como ficou conhecido esse dispositivo, gera, de longe, o montante de recursos mais significativos para o financiamento da educação municipal. O poder público dispõe ainda de receitas importantes da contribuição social do salário-educação e de outras fontes, menos expressivas em volume de recursos. (BASSI, 2011, p. 119)

Este Fundo teve grande impacto, desta vez positivo, para a educação infantil, pois mesmo com avanços na legislação para esta etapa, não haviam recursos legais vinculados para sua manutenção (Macêdo; Dias, 2011; Santos; Júnior, 2017). Agora, com todas as etapas da educação básica contempladas, o FUNDEB (BRASIL, 2007) determina, em seu artigo 22, que pelo menos 60% dos recursos anuais dos Fundos deverão ser destinados a remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício. Como profissionais do magistério, o documento inclui, além dos docentes, os cargos de suporte à docência, como direção, supervisão e coordenação. Para João Monlevade (2009), apesar de ser pouco comentado, a inclusão dos profissionais da educação foi de suma importância para a inclusão destes na questão da valorização.

No entanto, assim como afirmam Jodete Bayer Gomes Fullgraf (2008) e Correa (2011), apesar de ser uma importante conquista para a educação infantil, inicialmente, a creche não estava inserida no FUNDEB, somente após inúmeras manifestações de movimentos em favor da creche, com destaque para o “Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB)”, esta etapa da educação foi incluída.

Ainda sobre o Fundo, França (2015) declara que este aumentou o número de matrículas na educação básica, assim como o investimento na valorização docente por meio

dos Planos de Carreira e da Lei do Piso, aprovada em 2008. Porém, Sonobe e Pinto (2015) afirmam que o número de crianças incluídas no Fundo aumentou consideravelmente, mas o financiamento não acompanhou esse crescimento. Macêdo e Dias (2011) também reconhecem que os recursos foram insuficientes para atender as necessidades específicas e particulares da educação infantil.

Nesse mesmo movimento, para Rocha (2010) também faltaram recursos para o FUNDEB já que, com a inclusão de outras etapas da educação e com o aumento nas matrículas, houve também a inserção de mais professores, mas, sem o aumento necessário do financiamento, o valor recebido pelo Fundo deveria ser dividido, agora, por mais profissionais, podendo causar uma diminuição salarial.

Além de reafirmar a necessidade da criação dos Planos de Carreira, o FUNDEB garante que: “O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.” (BRASIL, 2007, artigo 41) Apesar de não ter cumprido o prazo determinado, em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), mais conhecida como Lei do Piso, assim: “Espera-se, com o estabelecimento do piso, diminuir a discrepância existente entre diferentes regiões do país, buscando elevar o patamar da qualidade de ensino brasileiro.” (SONOBE; PINTO, 2015, p. 14)

Marcia Jacomini, Tiago Alves e Rubens Barbosa de Camargo (2016) afirmam que o Piso Salarial Nacional Profissional (PSPN) avançou em relação as políticas de valorização docente, porém, não é suficiente. Além disso, com a declaração de Fernandes (2015) podemos traçar novamente um paralelo com as políticas dos anos 1990, de descentralização das políticas para os poderes locais, sem o devido financiamento, assim:

A aprovação dessa lei colocou, no centro da agenda da política educacional, a valorização dos profissionais da educação, sobretudo pela descentralização do sistema educacional. Afinal, pagam os salários docentes da educação básica, estados e municípios. Assim, se a Lei centralizou sob o comando da União um PSPN, descentralizou seus custos para as unidades subnacionais. (FERNANDES, 2015, pp. 21-22)

A Lei do Piso (BRASIL, 2008, artigo 2º) determina, então, que: “O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.” Além disso, garante que 2/3 da jornada de trabalho dos profissionais serão realizados em atividades com os educandos, assim, os docentes terão 1/3 de sua jornada de trabalho em atividades pedagógicas

sem os alunos, para planejamento, organização e preparação de material, reuniões e estudos. Estabeleceu-se, ainda, que os Planos de Carreira dos estados e municípios fossem criados ou atualizados para cumprir com a Lei do Piso até 31 de dezembro de 2009.

De acordo com Pinto (2009), a primeira lei de educação brasileira foi aprovada em 15 de outubro de 1827, fazendo-se necessários 121 anos para que fosse criada uma lei para garantir o piso salarial nacional. Porém, o autor afirma que, mesmo criada em 1827 e definindo o ordenado dos professores em réis, praticamente não houve mudanças no piso salarial definido na lei de 2008:

Em valores de 2009, esses salários representariam, respectivamente, R\$1.138 e R\$2.846, mensais, considerando 13 salários por ano. Não deixa de ser curioso que o piso aprovado em 2008, de R\$ 950, em valores de janeiro daquele ano, atualizado para janeiro de 2009, com base no índice definido pela legislação, e que considera a avaliação do valor mínimo do Fundeb para as séries iniciais do ensino fundamental, corresponda a R\$1.128/mês, ou seja, praticamente o “piso” de 1827! (PINTO, 2009, p. 52)

Segundo Fernandes (2015), a Lei do Piso colocou a valorização dos docentes como central na discussão por uma educação de qualidade, porém a autora afirma que alguns desafios para a valorização docente, trazidos pelo Plano, ainda permanecem, como é o caso da atualização anual salarial. No ano de sua criação, determinou-se que o Piso seria de R\$955,00 com reajustes anuais, baseados no valor do custo-aluno do FUNDEB, conforme afirma o artigo 5º: “A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano”. Definido nacionalmente, o valor do Piso em 2020 é de R\$ 2.886,24.

Ainda, segundo Jacomini e Penna (2016), o valor de R\$ 950,00 determinado pela Lei do Piso não satisfaz os sindicatos de professores e movimentos em defesa da qualidade da educação, apesar de ter obrigado os estados e municípios que pagavam um valor inferior ao piso, passar a pagar, no mínimo, o valor determinado.

Além disso, no ano de sua implantação, a Lei do Piso sofreu represálias dos governantes de alguns estados que alegaram inconstitucionalidade em alguns de seus artigos. Os governadores dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará alegaram que a União havia quebrado a autonomia federativa, pois estava legislando em um âmbito que não poderia quando determina a necessidade de horas atividades fora da sala de aula na jornada dos professores. O Superior Tribunal Federal (STF) deliberou a ação em favor da União.

Tal decisão, entretanto, não significou a imediata valorização docente pela aplicação do PESP no escopo da carreira, remuneração e jornada de trabalho. Desde a aprovação da Lei, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) tem

construído mobilizações de professores em todo o país, com o objetivo de que a Lei que instituiu o PSPN seja cumprida por estados e municípios. (FERNANDES, 2015, p. 22)

Em 2016, oito anos após a promulgação da Lei do Piso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) divulgou uma tabela<sup>13</sup> com os estados que cumpriam ou não a Lei do Piso em suas redes, tanto o valor no início de carreira (considerado para nível médio) quanto a jornada de 1/3 fora da sala de aula. Assim, 14 estados cumpriam o valor do Piso, cinco pagavam proporcionalmente a jornada inferior a 40 horas semanais e oito não cumpriam. Já em relação a jornada extraclasse, 19 estados cumpriam e oito não. O estado de São Paulo, mais rico da federação, não cumpria com nenhuma das duas exigências da Lei do Piso, expondo um sinal de desvalorização docente existente nas políticas do estado.

Nesse mesmo sentido, Aline Kazuko Sonobe, José Marcelino de Rezende Pinto e Josete Maria Cangussú Ribeiro (2018, p. 396) afirmam que:

Levantamento do MEC feito em 2016 a partir de declarações dadas pelos próprios municípios indica que dos 5.570 municípios, 2.533 não pagavam o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), regulamentado pela Lei nº 11.738/2008 e que a visa servir como um patamar mínimo de remuneração. A principal justificativa para o não cumprimento do PSPN por parte dos prefeitos refere-se à insuficiência dos recursos do Fundeb para essa finalidade.

A Resolução nº2 (BRASIL, 2009c) do Conselho Nacional de Educação fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica pública. Entre os princípios que os municípios devem seguir ao formular seus Planos, estão o reconhecimento da educação básica como direito de todos e seguir a um padrão de qualidade sob os princípios da gestão democrática, do financiamento da educação, do custo-aluno qualidade, da participação dos professores nas tomadas de decisão e criação dos projetos pedagógicos de suas escolas, condições de trabalho adequadas e formação inicial e continuada, além de ingresso na carreira por concurso público, remuneração adequada e nunca inferior ao Piso Salarial, equiparação salarial e reconhecimento social da profissão, progressão salarial, valorização do tempo de serviço, jornada *preferencialmente* em tempo integral e *incentivo* à dedicação exclusiva.

Nogueira (2013) afirma que questões essenciais para a condição de trabalho docente presentes no Parecer nº 9 (BRASIL, 2009d) não são traduzidas na Resolução nº 2, como a quantidade de alunos por sala de aula, a jornada de trabalho e a dedicação exclusiva. Por esse motivo, assinalamos as palavras preferencialmente e incentivo, mostradas acima, pois apesar

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-2.html>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

de tratar de assuntos caros a valorização docente, o documento não determina e não explica como essas questões seriam colocadas em prática. Dessa forma, concordamos com Nogueira (2013) quando declara que a omissão de certos pontos na Resolução, apesar de serem considerados como fundamentais, se traduzem no reduzido poder de mudança que esta lei trouxe para as condições de trabalho docente.

O PNE (BRASIL, 2014) também resultou em avanços para a qualidade e valorização do trabalho docente, já na meta 1, sobre a educação infantil, em sua estratégia 1.8. determina que deve ser promovida a formação inicial e continuada dos docentes desta etapa para que o atendimento aconteça por profissionais formados no ensino superior. Esta estratégia está em consonância com a meta 15 que estabelece que os professores da educação básica devem possuir formação em nível superior, de acordo com a área em que atuam. Além disso, a meta 16 também se associa a formação dos docentes e determina que, até 2024, 50% dos docentes da educação básica devem estar formados em nível de pós-graduação, além de ser garantida formação continuada a todos os profissionais da educação. Já a meta 18 reafirma a necessidade do Piso Salarial e do Plano de Carreira para a valorização docente e dá o prazo de dois anos para os municípios colocarem em vigor esse documento.

Na meta 17 do PNE (BRASIL, 2014) declara-se que os salários dos professores devem ser equiparados aos de outros profissionais com formação semelhante até o final de 2020, porém em pesquisa sobre a remuneração dos professores brasileiros em comparação a outros profissionais com mesmo nível de formação, Pinto (2009) mostra que, enquanto o rendimento médio mensal de uma professora de educação infantil na região sudeste era de R\$809,00; a de um advogado era de R\$2.838,00 e a de um médico, R\$4.608,00. Além disso, se considerarmos os professores de 6º ao 9º anos, em que, obrigatoriamente, todos possuem formação em ensino superior, temos um rendimento médio mensal de R\$1.111,00, ainda muito abaixo do rendimento das outras profissões com a mesma formação. A diferença está presente também entre as próprias etapas da educação, a professora de educação infantil é a que recebe o menor salário, seguido pelo professor da primeira etapa do ensino fundamental e, depois, o da segunda. Dessa forma, a diferença entre a formação admitida para a educação, se traduz também em diferenças salariais entre os cargos e também no mesmo, assim como afirmam Duarte e Melo (2013). Assim, percebemos que há uma grande diversidade salarial para os profissionais da educação.

Essa diferença salarial entre os docentes da educação, dependendo da etapa em que atuam, pode ser vista também nos países europeus. De acordo com European Commission, EACEA e Eurydice (2018), ser professora da educação infantil significa receber os menores

salários na comparação com as outras etapas. A média salarial das professoras de educação infantil entre os anos de 2016 e 2017 é 7% menor do que a dos de ensino fundamental, assim como o salário destes é 5% menor do que os de ensino médio, já entre os primeiros e os últimos, a diferença chega a 12%. A Bélgica é o país que apresenta a maior diferença salarial entre as etapas da educação, os salários dos professores dos últimos anos do ensino fundamental são 25% maiores do que as de educação infantil. Em países como a Suíça, Finlândia e Noruega a diferença entre os salários destas duas etapas varia de 10 a 20%. Apenas nove países<sup>14</sup> não apresentam diferenças de salário docente entre as etapas.

Nesse sentido, há uma dificuldade em atrair profissionais para a área da educação por causa dos baixos salários oferecidos (FERNANDES, 2015; MATIJASTIC, 2017) e essa realidade não é vista somente no Brasil. Além disso, em análise e comparação dos salários de professores e diferentes profissionais nas regiões brasileiras, Milko Matijascic (2017, p. 15) afirma que: “(...) atuar como professor parece ser menos atraente em todas as regiões do Brasil, tendo em vista que os demais ocupados possuem uma escolarização menor.”

Parece-nos, porém, que as políticas de valorização docente brasileiras ao mesmo tempo em que progridem na letra da lei, também retrocedem em relação a suas práticas e efetivação. Segundo Paschoal e Machado (2009) há um desacordo entre o estabelecido nas legislações brasileiras e a realidade vivida nas escolas de educação infantil. Vera Peroni (2012) afirma também que, apesar de termos avançado na construção e concretização de políticas para a educação, há uma dificuldade em implementá-las. Duarte e Melo (2013) declaram, ainda, que a valorização docente é necessária para se alcançar a qualidade da educação, por meio de condições de trabalho adequadas, bons salários, progressão funcional, formação e reconhecimento. Porém, as autoras afirmam que quando nos aproximamos das realidades nas escolas e vemos as políticas acontecerem na prática, percebemos a distância ainda existente entre o discurso e o que realmente acontece, assim:

Se, em tais discursos e legislações, verifica-se uma suposta afirmação da qualidade da educação e da valorização do magistério, na prática, são criados e consolidados distintos mecanismos que, vistos em seu conjunto, não somente negam tais termos como também naturalizam o quadro de degeneração que os envolve. Essa naturalização se expressa, sobretudo, na precarização do trabalho e da remuneração dos professores; mas igualmente se expressa na naturalização da ideia de que a escola pública oferece educação de baixa qualidade. (DUARTE; MELO, 2013, p. 204)

---

<sup>14</sup> Bulgária, Estônia, Irlanda, Grécia, Polónia, Portugal, Romênia, Reino Unido e Turquia.

Desse modo, acreditamos que enquanto a educação infantil e suas professoras forem cercados por discursos e práticas desvalorizadoras, a distância entre o afirmado pelas legislações e o dia-a-dia nas escolas continuará existindo. Além disso, consideramos que um ponto necessário a valorização dos docentes da educação infantil é o financiamento, sem este é muito improvável que consigamos chegar a uma educação e condições de trabalho de qualidade. Dessa forma, trataremos um pouco sobre este aspecto no próximo item de nosso trabalho.

### **3.5. Financiamento da educação infantil e valorização salarial das professoras**

Como vimos anteriormente, os municípios devem ter como prioridade o atendimento ao ensino fundamental e à educação infantil e, segundo Bassi (2011), no contexto atual de financiamento brasileiro, os municípios possuem o valor repassado pelo FUNDEB, os recursos gerados pelos impostos e o salário-educação. E, apesar de ser o ente com menores valores de recursos, os municípios são aqueles que mais contribuem para o investimento em educação:

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – mostram que o investimento público direto em educação alcançou 4,7% do Produto Interno Bruto – PIB – em 2008, sendo 1,87% aplicado pelos municípios, 2,01% pelos estados e Distrito Federal e apenas 0,85% pela União. Do total dos 4% destinados à educação básica, 3% foram aplicados no ensino fundamental, 0,7% no ensino médio e apenas 0,4% na educação infantil. (BASSI, 2011, p. 127)

Novamente, podemos ver a educação infantil como a etapa que menos recebe financiamento por parte do poder público. Porém, para que o direito à educação infantil seja assegurado para todas as crianças de zero a cinco anos, o financiamento adequado é imprescindível para que a qualidade também esteja presente na universalização do atendimento (SANTOS; JÚNIOR, 2017).

Guimarães e Pinto (2001) afirmam que, como dissemos anteriormente, apesar de estar presente nas políticas governamentais, o financiamento adequado não acompanha as práticas na educação infantil. Assim, previam à época que, nesta esfera a realidade seria a diminuição da oferta desta etapa da educação e a diminuição da qualidade do que é oferecido. De acordo com Monlevade (2012), as desigualdades no financiamento da educação pública e dos salários dos professores brasileiros tiveram início ainda no Império, assim:

Em 1827, cinco anos depois da Independência, lei imperial fixou os salários de mestres e mestras numa quantia entre 200\$000 e 500\$000 réis anuais, o que passou a motivar maior ingresso na profissão. A demanda por escolas primárias havia crescido bastante e a Corte não dispôs de recursos financeiros para bancar este primeiro esforço de “universalização” do ensino primário, à imitação do que acontecia na Europa pós-Revolução Francesa. A saída encontrada foi a responsabilização das províncias em relação ao financiamento das escolas públicas primárias e dos poucos liceus secundários e cursos normais que se iam fundando em suas capitais. Assim, em 1834,

aprovou-se o Ato Adicional à Constituição do Império, pelo qual se dava, ao mesmo tempo, autonomia às províncias para cobrar impostos sobre consumo e a faculdade de deles dispor para os gastos com a educação. (MONLEVADE, 2012, p. 4)

Andreza Barbosa (2011) analisa os estudos produzidos nas áreas da Educação e da Economia que fazem referência aos salários docentes e reconhece que há dois tipos de consensos teóricos, o primeiro é que os salários dos professores são baixos e é necessário um maior financiamento para alcançar a valorização salarial dos professores, já o outro consenso, mais comum na área da Economia, é de que os professores têm um bom salário e não são necessários mais gastos com este aspecto. Porém, a autora afirma que os pesquisadores da Economia precisam passar a considerar as professoras de educação infantil como indivíduos formados em nível superior para realizar a comparação com outras profissões de mesma formação, pois o mínimo exigido é o ensino médio na modalidade Normal, mas grande parte das professoras de educação infantil possui ensino superior. Além disso, os pesquisadores desta área costumam não considerar as horas de trabalho que as docentes realizam fora da escola e não são remuneradas por isso.

Pinto (2009) também expõe que, apesar de vários estudos mostrarem que os professores possuem baixos salários, os economistas costumam trazer em suas pesquisas a equivalência salarial destes com outras profissões porque consideram que os docentes possuem uma jornada semanal menor do que a de outros profissionais. Entretanto, em diversos trabalhos da área da Educação (AMBROSSETI; ALMEIDA, 2007; PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012; BARBOSA, 2012; 2014) vemos que, na realidade, as professoras de educação infantil possuem uma jornada extra fora da escola para planejamentos e organização de materiais que não são contabilizadas nos salários.

Barbosa (2012) analisa também, em outro artigo, como os salários docentes são tratados em pesquisas e documentos sobre o tema e busca, ainda, compreender como os baixos salários interferem na situação docente brasileira. Como algumas consequências do baixo salário docente a autora aponta a baixa atratividade da carreira, já que em todas as pesquisas analisadas, encontra-se a dificuldade de atrair bons profissionais para a área da educação, além disso, muitos dos que entram, não continuam na profissão, caracterizando um número alto de abandono da carreira docente. Pinto (2009) também afirma que há uma grande parte da população desinteressada ou evadindo da carreira docente, segundo o autor, para que essa situação seja revertida não há uma saída que não seja a valorização profissional, e, dentro desta, é essencial um salário que atraia bons profissionais para a área.

Assim como vemos no Brasil, os países europeus também enfrentam dificuldades com a falta de professores, ocasionada pela falta de atratividade na profissão. Mais da metade dos países europeus apresentam problemas por falta de professores, estes são ocasionados por fatores como envelhecimento dos docentes em atividade, evasão dos mais jovens da carreira e altas taxas de abandono da formação. Porém, não são propostas alternativas e soluções para o problema buscando tornar a carreira docente mais atrativa para os jovens. Desse modo, afirma-se que:

A remuneração é um elemento essencial para tornar a educação uma profissão atraente. Juntamente com outros fatores, como condições de trabalho, perspectivas de carreira, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento, ele desempenha um papel importante em atrair pessoas para a profissão, além de garantir que os professores estejam satisfeitos e suficientemente motivados para continuar a fornecer uma educação de alta qualidade. As políticas que afetam os ganhos e as perspectivas de carreira no setor educacional devem, portanto, ser parte integrante de estratégias abrangentes para melhorar a atratividade da profissão docente, tanto para professores como para potenciais candidatos. (EUROPEAN COMMISSION; EACEA; EURYDICE, 2018, p. 11; tradução minha)<sup>15</sup>

No Brasil percebemos que legislações estão presentes para auxiliar na valorização salarial dos professores, porém não são suficientes. Barbosa (2012), por exemplo, afirma que uma alternativa para o aumento dos salários é a mudança de cargo ou função, assim os professores escolhem sair da sala de aula para assumir uma outra função educacional, como a direção ou a coordenação escolar, que possuem maior remuneração e são reconhecidas e mais valorizadas socialmente. Morduchowicz (2003) afirma que as reformas educacionais com caráter neoliberal, visando a eficiência e eficácia na educação, trouxeram consequências para a formação da carreira e da estrutura salarial dos professores, que passa a ser associada à organização do setor educacional, assim, aos professores cabe o pedagógico e aos gestores a qualidade da educação como um todo, o que justificaria os maiores salários. Assim como Barbosa (2012), o autor declara que muitos professores optam por assumir um cargo de direção ou coordenação, pois só assim conseguiriam a promoção salarial. Desse modo:

As escolas estão entre as organizações em que: (a) a antiguidade segue sendo um dos principais incentivos; (b) as promoções implicam deixar o trabalho que se vinha desenvolvendo e, mais ainda (c) as promoções dependem das aposentadorias dos ocupantes de postos superiores na escala hierárquica. (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 10)

---

<sup>15</sup> Citação original: “Remuneration is a key element in making teaching an attractive profession. Along with other factors such as working conditions, career prospects, professional development opportunities and recognition, it plays an important role in drawing people into the profession as well as ensuring that serving teachers are satisfied and sufficiently motivated to continue to provide high quality teaching. Policies that affect the earnings and career prospects of those employed in the education sector should therefore be an integral part of comprehensive strategies to improve the attractiveness of the teaching profession, both for serving teachers and potential candidates.”

Nesta questão salarial apontada por Morduchowicz (2003) e Barbosa (2012), vemos, na realidade, a centralização do poder na figura dos diretores, que recebem os maiores salários e, conseqüentemente, causam uma relação hierarquizada nas escolas. Essa prática pode ser vista no trabalho de Bianca Correa, Julia Castro e Caroline Barbosa (2016), pois nos doze municípios pesquisados pelas autoras há uma relação hierárquica entre os cargos que eram também demonstradas por meio de seus salários, assim, as monitoras de educação infantil recebiam menos do que as professoras que, por sua vez, recebiam menos do que as diretoras.

Além das conseqüências do baixo salário para a profissão, há também as implicações para as docentes como indivíduos. Assim, as professoras têm o seu poder aquisitivo reduzido, há também a falta de reconhecimento pelo trabalho realizado e a intensa jornada de trabalho, já que, por terem salários baixos, as professoras precisam dobrar, ou até mesmo triplicar a jornada de trabalho na própria rede pública ou na particular. Este é um ponto levantado também por Vieira e Gama (2013) que afirmam que a precarização e a intensificação do trabalho das docentes de educação infantil estão presentes em diversos estudos da área.

Porém, além da desvalorização causada pela intensificação da jornada das professoras, há uma dificuldade para realizarem cursos de formação continuada, por exemplo, ou até mesmo de preparar materiais e aulas para sua turma. Também por isso é tão importante que os municípios cumpram o 1/3 destinado aos professores fora da sala de aula, como afirmado pela Lei do Piso (BRASIL, 2008). Todavia, muitas vezes esse tempo não é suficiente, sendo importante, assim, a valorização salarial para que as professoras não precisem procurar alternativas para complementar seus salários, e sim, se dedicarem a um cargo único na docência.

Côco (2010) também afirma que há, no estado do Espírito Santo, diferenças salariais entre os docentes das diferentes etapas da educação. Assim, a diferenciação salarial não ocorre somente em relação à formação, mas também no que tange à etapa em que o professor está inserido. E, assim como visto por Jacomini, Alves e Camargo (2016), as professoras de educação infantil recebem salários mais baixos. Barbosa (2012, p. 1) afirma ainda que:

(...) evidenciou-se, após análise dos estudos que abordam a remuneração docente no Brasil, incluindo os estudos que questionam a existência de baixos salários docentes, que os professores brasileiros podem ser, de fato, considerados mal remunerados, sobretudo se atentarmos aos valores recebidos por esses profissionais em comparação a outras profissões para as quais também se exige formação em nível superior e, também, se levarmos em conta a importância do papel social do professor.

A questão do salário docente é tão essencial à discussão de valorização, pois os salários podem não transformar diretamente a qualidade da educação, mas sem a remuneração adequada às professoras, dificilmente conseguiremos atingir a qualidade nas condições de trabalho e na

educação de forma geral, assim como afirmam Barbosa (2012) e Duarte e Melo (2013). Lira (2013) também considera que a remuneração docente é necessária para elevar o reconhecimento social da carreira, para atrair novos profissionais e diminuir a evasão, além de valorizar os profissionais que estão inseridos na docência.

Finalizando a discussão sobre a história da educação infantil e as condições de trabalho das professoras desta etapa e as legislações brasileiras sobre o assunto, no próximo capítulo iniciaremos a análise das condições de trabalho das docentes de educação infantil do município de Ribeirão Preto. Na primeira seção faremos uma breve caracterização do município, foco de nossos estudos, por meio de dados populacionais, de desenvolvimento e educacionais, abrangendo a questão do financiamento e das matrículas, por exemplo.

## **4. CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO: ANÁLISE DO PLANO DE CARREIRA MUNICIPAL E DE DADOS PÚBLICOS OFICIAIS**

### **4.1. Caracterização de Ribeirão Preto: breve análise do município**

O município de Ribeirão Preto se localiza no interior do estado de São Paulo e possuía, em 2019, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente, 703.293 habitantes.

Em consulta aos dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), na aba das Informações dos Municípios Paulistas (IMP) encontramos algumas informações para ajudar a caracterizar o município em questão. Segundo o IMP, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do município, em 2010, era de 0,800, ocupando o 22º lugar no ranking dos municípios paulistas. É necessário ressaltar, porém, que estes, de forma geral, apresentam bons indicadores, sendo classificados em muito alto, alto ou médio. Além disso, o estado de São Paulo não possui municípios com índices considerados baixos ou muito baixos.

Ainda segundo dados do IMP, o Produto Interno Bruto (PIB) de Ribeirão Preto, em 2015, mas apresentado em reais correntes, era de R\$ 27.809.706,00<sup>16</sup> e correspondia a 1,43% do PIB do estado, estando em 11ª na participação municipal. Dessa forma, estes dados podem nos mostrar que Ribeirão Preto é um município rico, com destaque econômico no cenário estadual e nacional.

No âmbito da educação, buscamos no *site* oficial encontrar decretos, leis complementares e ordinárias que influenciassem na organização desta dentro do município. Assim, em 1980, encontramos uma lei que altera a denominação dos parques infantis, que passam a se chamar escolas básicas de 1º grau, essas instituições atenderiam crianças de três e quatro anos em classes de recreação infantil, de cinco aos seis, em classes de pré-alfabetização e dos sete aos onze em classes de 1º grau (RIBEIRÃO PRETO, 1980).

Segundo Sérgio César da Fonseca, Débora Menegotti Ferreira e Gabriela Campos Darahem (2017) os parques infantis de Ribeirão Preto se relacionavam aos implementados na cidade de São Paulo, atendiam crianças dos três aos seis anos como uma pré-escola e também

---

<sup>16</sup> Valores de 2018.

crianças mais velhas como uma atividade alternativa para o período oposto à escola. De acordo com os autores:

Entre 1951 e 1977 os parques infantis foram assumidos, ora mais, ora menos por sucessivas administrações municipais e, à medida que foram instalados em diferentes regiões, se incluíram entre as escolas e serviços públicos destinados à infância e estabelecidos nos bairros ribeirão-pretanos. Passado esse ciclo de mais de duas décadas, no entanto, a partir do início da década de 1980, os parques infantis foram desaparecendo, subsumidos na rede municipal de ensino até o ponto de deixarem poucos sinais de sua existência, embora tenham sido marca de políticas municipais de assistência e de atenção à infância em Ribeirão Preto. (FONSECA; FERREIRA; DARAHEM, 2017, p. 308)

Além disso, em 1983, instituiu-se o Regimento das escolas municipais de educação infantil (RIBEIRÃO PRETO, 1983), o documento determinava que as escolas dessa etapa seriam subordinadas ao Departamento de Educação, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e garantia-se, ainda, atendimento, material escolar e alimentação gratuitas nas escolas municipais.

O documento afirma, ainda, que o município poderia, provisoriamente, manter convênio com instituições públicas ou particulares<sup>17</sup> para atender a educação infantil e estabelece a divisão de etapas:

ARTIGO 10 - O ensino pré-escolar será estruturado em cinco etapas, como se segue:  
 I - Pré-escolar I, para crianças de 2 a 3 anos;  
 II - Pré-escolar II, para crianças de 3 a 4 anos;  
 III - Pré-escolar III, para crianças de 4 a 5 anos;  
 IV - Pré-escolar IV, para crianças de 5 a 6 anos; V - Pré-escolar V, para crianças de 6 a 7 anos; (RIBEIRÃO PRETO, 1983, artigo 10)

Além disso, cada uma dessas etapas poderia contar com 30 crianças, independentemente da idade das crianças e cabia ao diretor do Departamento de Educação, caso necessário, manter classes com um número superior ao estabelecido.

Atualmente, o município possui um sistema municipal próprio que, segundo documento disponível no *site* do MEC (PRÓ-CONSELHO, 2007, p. 6), é definido como “a organização legal dos elementos que se articulam para a efetiva concretização da autonomia do município, na área da educação.” Estes elementos seriam: instituições públicas municipais da educação básica, instituições privadas de educação infantil, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho Municipal do FUNDEB e um Conselho Municipal para Alimentação Escolar. A criação do CME de Ribeirão Preto ocorreu por meio da Lei complementar nº 310 (RIBEIRÃO PRETO, 1993), a criação do Conselho do FUNDEB

---

<sup>17</sup> Neste trabalho serão consideradas escolas privadas as confessionais, comunitárias ou filantrópicas (conforme CF/88), além das particulares, que possuem fins lucrativos.

é datada de 2007 e o Conselho de Alimentação Escolar é de 2010, sendo aprovado por meio da Lei complementar nº 2387.

Ainda, o PNE (BRASIL, 2014) determinou que os estados e municípios, no primeiro ano de vigência deste documento, deveriam elaborar ou adequar seus planos de educação estaduais ou municipais, de acordo com o Plano Nacional. Conforme pesquisado no *site*<sup>18</sup> do MEC apenas três municípios brasileiros ainda não estão com seus planos em vigência, os três se encontram no estado de São Paulo e um destes é Ribeirão Preto.

Em 2015, instituiu-se quem seriam os representantes para formar uma comissão organizadora para a construção, de “forma democrática e participativa”, do Plano Municipal de Educação, portanto, a comissão era formada por membros da Secretaria e do Conselho Municipal, da Diretoria de Ensino, do Sindicato dos Servidores Municipais e dos Professores do Estado de São Paulo, do Centro do Professorado, do SENAI, da Câmara Municipal, da OAB, da USP e do Centro Universitário Moura Lacerda (RIBEIRÃO PRETO, 2015), assim, foram realizadas audiências públicas para a elaboração do Plano. Em 2018, o Decreto 048 (RIBEIRÃO PRETO, 2018) alterou os representantes para formular o Plano Municipal, incluindo representantes das Secretarias de Planejamento, da Casa Civil, da Administração, da Fazenda, dos Negócios Jurídicos, do Sindicato de Escolas Particulares, além de representantes das escolas privadas e das entidades filantrópicas. Além disso, retirou a representação do Centro do Professorado e do Sindicato dos professores do Estado de São Paulo e substituiu a denominação assertiva das universidades por “ensino superior público” e “ensino superior privado”. Portanto, percebe-se que essa alteração inseriu na comissão organizadora do Plano diversas entidades com interesses privados.

Ainda, segundo o *site*<sup>19</sup> da CBN Ribeirão Preto, em notícia divulgada no dia 26 de junho de 2018, a Secretaria modificou o documento sem a participação de quem o elaborou e o deixou mais genérico, utilizando com mais frequência os termos incentivar, apoiar e fomentar em substituição aos termos assegurar, estabelecer, garantir e promover. Além disso, a proposta do novo plano municipal retirou pontos importantes como a redução do número de alunos por sala, a ampliação do financiamento na educação e a garantia da gestão democrática com a eleição de diretores realizada pela comunidade escolar.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> . Acesso em: 15 de agosto de 2018.

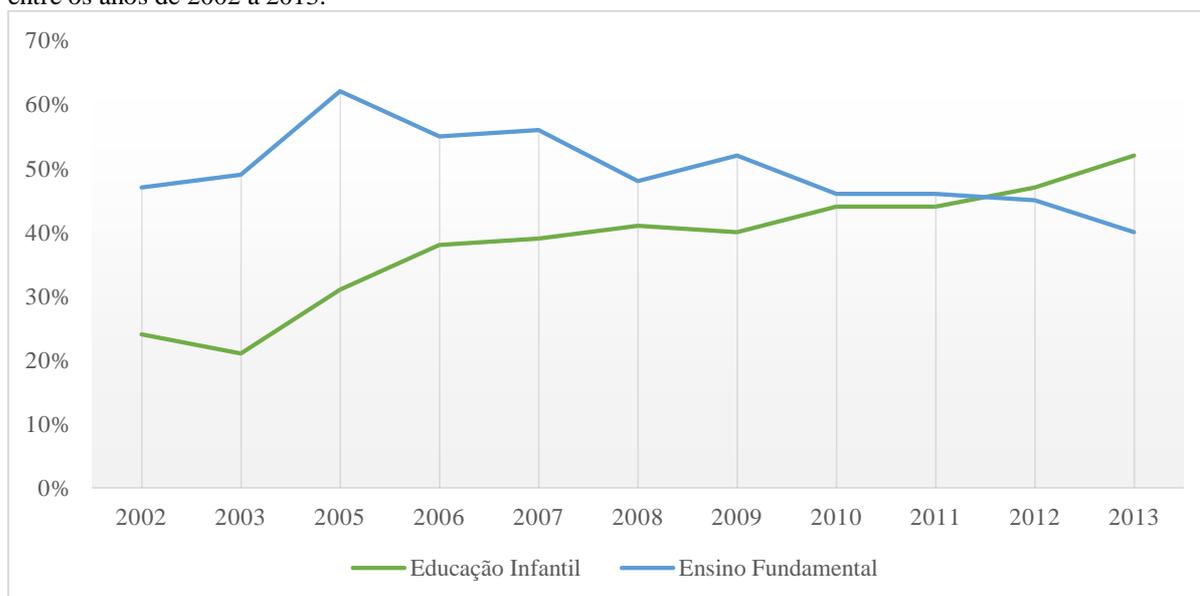
<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.cbnribeirao.com.br/noticias/educacao/NOT,0,0,1343153,plano+municipal+de+educacao+exclui+obrigacoes+da+prefeitura.aspx>. Acesso em: 23 de agosto de 2018.

Assim, o mesmo movimento descrito por Eneida Oto Shiroma e Roselane Fátima Campos (2005) é traduzido nas ações da administração municipal em relação do Plano de Educação:

A despeito do discurso da descentralização, crescem as políticas centralizadoras de administração. A política educacional recente tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que “receberão” a política. O elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pela política.

Em relação as despesas da educação, o gráfico 3 a seguir mostra a série histórica (2010-2013) da porcentagem de despesas utilizadas na educação infantil e no ensino fundamental do município. O ano de 2004 não aparece no gráfico, pois não apresentava os dados para as duas etapas da educação. Apesar de desatualizada, a análise das despesas com as etapas da educação pelo município é importante pois pode nos ajudar a entender o lugar ocupado pela educação infantil na distribuição de recursos para a educação no município (NASCIMENTO, 2019).

Gráfico 3 - Porcentagem de despesas em educação infantil e ensino fundamental no município de Ribeirão Preto entre os anos de 2002 a 2013.



Fonte: A autora com base nos dados de IMP – SEADE.

Como podemos ver no gráfico 3, as despesas com educação infantil eram consideravelmente menores do que as com o ensino fundamental no ano de 2002, no ano seguinte, inclusive, aquela etapa sofreu com uma diminuição nos gastos. É a partir de 2006 que as despesas com a educação infantil começam a aumentar, possivelmente por causa da implantação do FUNDEB (BRASIL, 2006). Em 2011, os gastos com ensino fundamental e educação infantil no município praticamente se igualam e, em 2012, a educação infantil começa a compor a maior porcentagem de despesas do município, chegando a ser 12% maior em 2013.

Esse dado é importante para a presente pesquisa, pois 2012 é o ano de promulgação do novo Plano de Carreira do município, assim como veremos a seguir. Essa, portanto, pode ser uma justificativa para os maiores valores de gastos na educação infantil a partir de 2013. Além disso, ressaltamos também que os dados consultados no Seade terminam em 2013, o que limita a nossa análise, dessa forma, não conseguimos apresentar neste trabalho se, depois de 2013, as despesas com a educação infantil continuaram crescendo.

#### **4.2 Caracterização da estrutura escolar de educação infantil no município**

O município de Ribeirão Preto possui 75 escolas de educação infantil municipais, 146 privadas (124 particulares e 22 conveniadas) e duas estaduais<sup>20</sup>, ou seja, existem, no município, 223 escolas que atendem crianças nessa etapa da educação. Dessas, 210 atendem crianças de creche e 169 de pré-escola. Considerando os quatro tipos de escolas, há 15.997 crianças matriculadas em creches e 14.808 em pré-escolas, é importante ressaltar, porém, que no primeiro valor há na contabilização crianças de quatro anos assim como no segundo, consideram-se crianças de dois e três, neste caso, todas as matrículas ocorrem em escolas privadas.

Em nossas buscas pelas legislações municipais no sistema do site da Prefeitura de Ribeirão Preto, encontramos um documento de celebração de convênio entre a prefeitura e uma entidade sem fins lucrativos datado de 1989 (RIBEIRÃO PRETO, 1989). Na lei, há menção de que o convênio atenderia 70 crianças de pré-escola em tempo integral e em duas salas. Era obrigação da instituição remunerar os professores e oferecer os materiais necessários, enquanto a Prefeitura deveria fornecer a alimentação. Ao final do documento, há menção de que o convênio teria duração até o fim do exercício, podendo ser renovado anualmente, assim tem-se a ideia de algo provisório para atender as crianças de pré-escola na cidade, porém, a mesma instituição é conveniada com a Prefeitura até hoje.

Em 1999, a partir da Lei Ordinária 8674 (RIBEIRÃO PRETO, 1999), fica estabelecido o modelo do termo de conveniamento entre as instituições e a Prefeitura. Cabe destacar que o termo afirma que as entidades conveniadas deveriam manter salas de educação infantil com, no mínimo, 28 alunos e, no máximo, 32. Porém, no ano anterior, a lei ordinária 8279 (RIBEIRÃO PRETO, 1998) fixou o número máximo de alunos na educação básica de Ribeirão Preto, visando a qualidade para a educação e para as condições de trabalho do professor. Para a creche regulamentou-se o máximo de 20 crianças por sala, enquanto para a pré-escola seriam 25,

---

<sup>20</sup> As unidades estaduais funcionam na Universidade de São Paulo e no Hospital Santa Tereza.

portanto, é interessante notar que, visando a qualidade na educação municipal ficou estabelecido um número menor do que o firmado no termo de conveniamento, o que deixaria de lado a qualidade nessas instituições.

Na Europa, há duas possibilidades de atendimento às crianças pequenas: por meio de instituições públicas ou privadas. As primeiras são realizadas por autoridades públicas em instituições públicas e as segundas podem ser administradas por empresas ou organizações sem fins lucrativos. Essas instituições privadas podem ser autofinanciadas ou subsidiadas pelo Estado, ou seja, recebem um financiamento público, essa configuração de atendimento está presente em três quartos dos sistemas educacionais europeus, porém, eles são minoria no atendimento educacional.

O documento formulado por European Commission, EACEA e Eurydice (2019) afirma ainda que, para as famílias e crianças, as diferenças entre as instituições públicas, as públicas com financiamento estatal e as privadas são imperceptíveis, seja na relação da quantidade entre crianças e adultos, na formação dos professores ou nas taxas pagas. A diferença entre os sistemas está nas regras para o funcionamento destas instituições. No Brasil, porém, a diferença entre a qualidade do atendimento e das condições de trabalho docente entre as escolas municipais e as conveniadas é grande, estas são, na maioria das vezes, uma alternativa a baixo custo para expandir as matrículas, como é demonstrado na pesquisa de Ana Paulo Santiago Nascimento e Cleber Nelson de Oliveira Silva (2015, p. 9):

(...) é possível concluir que para o atendimento do mesmo número de crianças nas diferentes instituições – CEI Direto e Creche Conveniada – a prefeitura de São Paulo dispõe de recursos de forma díspares, sendo o dobro do valor do atendimento na rede direta de ensino. Quando analisado o valor mensal por crianças, enquanto a rede direta dispense cerca de R\$1.086,79, na rede conveniada o custo é de no máximo R\$606,83.

Ainda na Europa, há uma outra alternativa de atendimento na educação infantil, realizada em domicílio e oferecida, na maioria dos países europeus, por babás (“childminders”) que prestam cuidados em suas casas e, geralmente, cuidam de quatro a cinco crianças. Em 75% dos países, há regras e padrões de qualidade que devem ser seguidos para poder ofertar esse tipo de atendimento. Porém, em 30% destes não há uma exigência em relação a formação ou treinamento para assumir essa função, como é o caso da Itália, Suécia e Reino Unido. Em 12 países, as babás que oferecem a educação domiciliar devem passar por um treinamento que, em média, possui entre 100 e 300 horas de duração. Na Dinamarca e na Noruega, as babás são supervisionadas permanentemente e recebem, semanalmente, a visita de uma professora

formada para aprender e repensar a prática, além disso, a quantidade de horas em que receberá essa supervisão depende da quantidade de crianças de que toma conta.

A França é o único país europeu com um número maior de crianças em educação domiciliar do que nas escolas, e, apesar de três quartos dos países europeus apresentarem número significativo de crianças educadas em domicílios, há um número maior de crianças em instituições escolares. Além disso, o número de crianças nos serviços domiciliares é maior quanto menor é a criança, primeiro porque são as que menos tem garantia ou obrigação a frequentar a escola e depois porque estes serviços estão ligados somente ao cuidado.

Voltando as instituições atuantes no atendimento da educação infantil do município de Ribeirão Preto, apresentamos, na tabela a seguir, a quantidade de escolas por dependência administrativa no período de 10 anos.

Tabela 1 - Número de escola por dependência administrativa em 2008 e 2018 em Ribeirão Preto.

	Conveniada	Estadual	Municipal	Particular
<b>2008</b>	9	4	66	148
<b>2018</b>	22	2	75	124

Fonte: A autora com base nos microdados do Censo Escolar, INEP, 2008 e 2018.

Como podemos ver na tabela 1, de 2008 a 2018 foram instaladas nove novas unidades de educação infantil (UEIs)<sup>21</sup> municipais em Ribeirão Preto, já o número de escolas conveniadas mais do que dobrou em dez anos, enquanto a quantidade de escolas estaduais e particulares diminuiu no município.

Em relação às matrículas nas UEIs do município, encontramos dificuldades com os dados, pois assim como afirmam Guimarães e Pinto (2001) há uma dificuldade para encontrar dados educacionais oficiais e uma fragilidade naqueles que estão disponíveis, principalmente os relacionados à educação infantil. Os autores apontam como motivos para este fator:

(...) 1) a forma dicotomizada com que os serviços, historicamente, foram implantados, colocando uma faixa etária (0 a 3 anos) mais a cargo da Assistência Social, através de creches, municipais e/ou filantrópicas e comunitárias, e a outra (4 a 6 anos), sob a responsabilidade da área educacional e, por conta disso; 2) a precariedade dos registros relacionados com a faixa etária de 0 a 3 anos de idade. (GUIMARÃES; PINTO, 2001, p. 96)

Desse modo, como relatamos anteriormente, em um primeiro momento, pesquisamos por dados de atendimento no *site* do SEADE, porém a primeira dificuldade se referiu a divisão da população apresentada no banco de dados consultado, pois encontramos dados populacionais

---

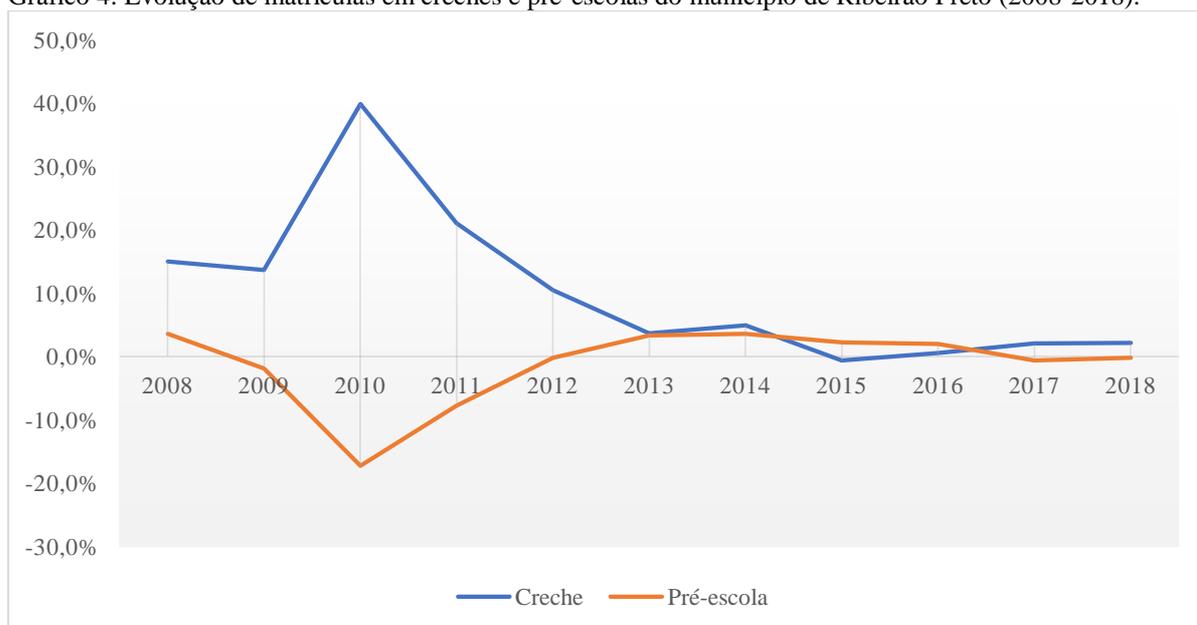
<sup>21</sup> Quando nos referirmos as escolas de educação infantil, sem definir entre creche ou pré-escola, utilizaremos o termo Unidade de Educação Infantil (UEI).

divididos entre zero a três anos, quatro a seis anos e somente seis. Portanto, para chegarmos ao número de crianças de quatro e cinco anos no município, tivemos que subtrair o número de crianças de seis anos pela quantidade de crianças de quatro a seis. Depois disso, quando analisamos o número de matrículas da pré-escola, o número destas se sobrepôs ao número de crianças de quatro e cinco anos encontradas no município. Ou seja, na maioria dos anos pesquisados, a porcentagem de atendimento para esta etapa da educação básica é maior do que 100%.

Em uma nova tentativa de análise dos dados de matrícula, conseguimos ter acesso aos microdados do Censo Escolar (INEP) e os analisamos a partir da ferramenta SPSS. Esses dados possibilitaram que tivéssemos acesso mais detalhado aos dados relacionados à educação, como matrícula por idade e por escola. Porém, também tivemos algumas dificuldades para tratar os dados por idade, já que somente em 2013 as idades começaram a ser separadas por “idade referência”, que seria até 31 de maio. Esse dado nos permite concluir com mais certeza em que etapa da educação estaria a criança. Além disso, analisamos os dados a partir de 2008, pois anteriormente a isso, os microdados eram organizados de maneira diferente e dificultariam nossa análise.

A seguir apresentamos a evolução de matrículas de 2008 a 2018 por etapa no município. A porcentagem apresentada configura o aumento ou a diminuição de matrículas na creche e na pré-escola quando comparados ao ano anterior.

Gráfico 4: Evolução de matrículas em creches e pré-escolas do município de Ribeirão Preto (2008-2018).

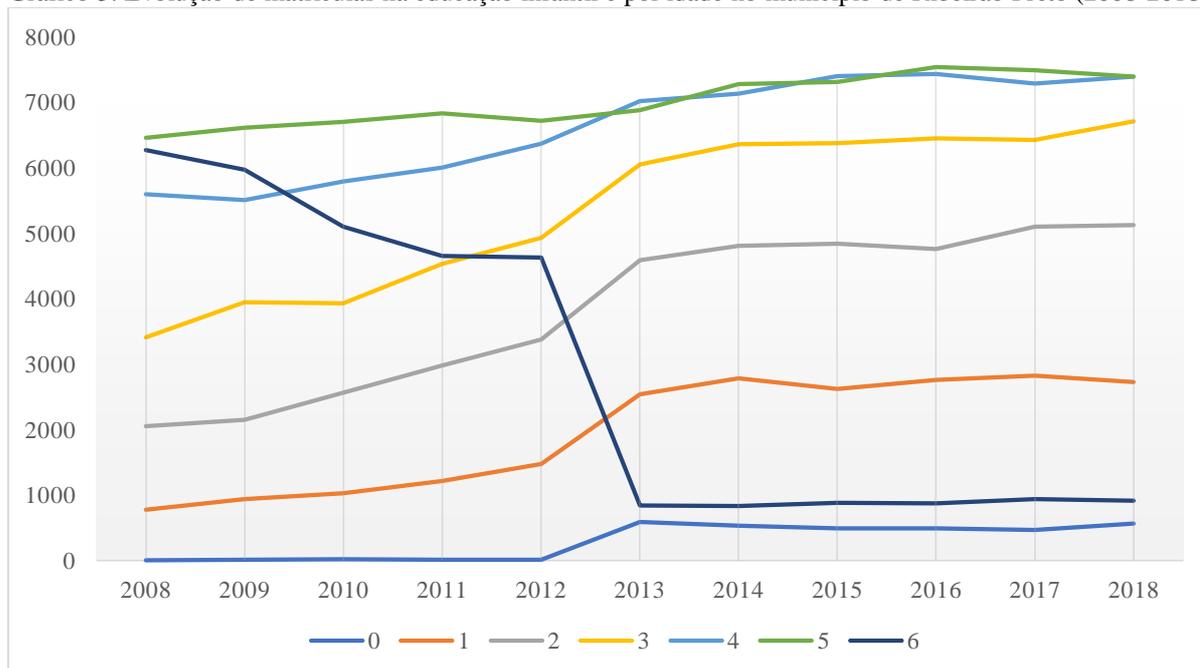


Fonte: A autora com base nos microdados do Censo Escolar, INEP, 2008-2018.

As matrículas na pré-escola no ano de 2010 tiveram um decréscimo de cerca de 70% quando comparadas a 2008. A partir da análise dos dados, verificamos que houve uma diminuição da quantidade de escolas conveniadas, as matrículas na pré-escola dessas escolas, por exemplo, diminuíram cerca de 65% e nas municipais também diminuíram cerca de 21%. Outro ponto importante de notarmos é que, no ano de 2010, a matrícula nas pré-escolas diminuiu, mas a das creches apresentou um aumento considerável. No ano anterior foi sancionada a EC nº 59 (BRASIL, 2009) com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro anos e, quando comparadas a 2008, a matrícula das crianças nessa idade aumentou cerca de 580%.

Para uma nova análise, no gráfico 5 a seguir trataremos o número de matrículas por idade. Consideramos para o gráfico também a idade dos seis anos, pois, antes da lei 11.274 (BRASIL, 2006) as crianças eram matriculadas na educação infantil e os municípios tiveram até 2010 para se adequar à nova estrutura da lei, além disso, ainda hoje, aquelas que fazem aniversário até 31 de março também são matriculadas na pré-escola.

Gráfico 5: Evolução de matrículas na educação infantil e por idade no município de Ribeirão Preto (2008-2018).



Fonte: A autora com base nos microdados do Censo Escolar, INEP, 2008-2018.

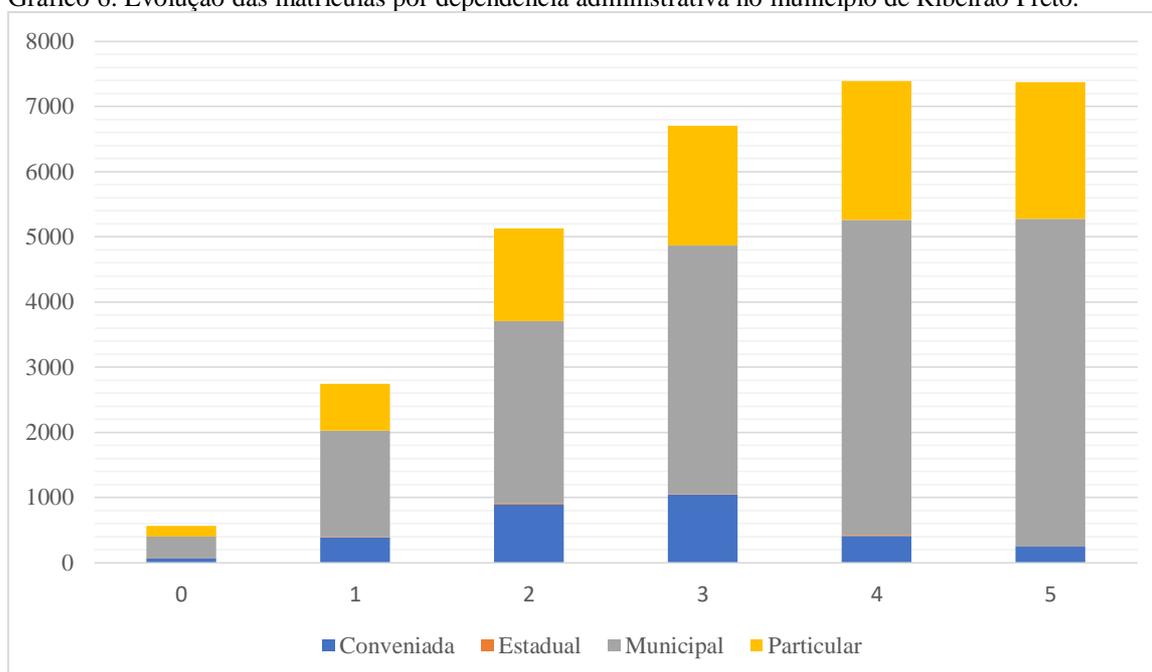
Dessa forma, podemos ver que, desde o início dos dados as matrículas para as crianças menores são mais escassas. Assim, o número de crianças de quatro e cinco anos se mantiveram altos durante todos os anos analisados, aos três anos, houve um aumento de 97% nas matrículas, já as crianças de zero a dois anos, apesar de também estar em expansão o atendimento a essa idade, os números de atendimento iniciais eram muito baixos quando comparados as outras

idades. Essa realidade pode ser vista em outras pesquisas em diferentes lugares de nosso país, como é o caso de Vieira (2011, p. 251):

Quando analisamos esse índice de forma desagregada, verificamos que é cada vez mais generalizado o acesso à pré-escola para crianças a partir de quatro anos de idade. Ao lado disso, verificamos taxas persistentemente baixas para o segmento das crianças menores de três anos de idade.

No gráfico 6 a seguir traremos a quantidade de matrículas por dependência administrativa (conveniada, estadual, municipal ou particular) para o ano de 2018 e dividido por idade.

Gráfico 6: Evolução das matrículas por dependência administrativa no município de Ribeirão Preto.



Fonte: A autora com base nos microdados do Censo Escolar, INEP, 2018.

Dessa forma, podemos ver que a maioria das matrículas, tanto para crianças de creche quanto de pré-escolas, ocorrem em instituições públicas municipais. As escolas particulares possuem uma parcela próxima de atendimento em todas as idades, com exceção dos menores de um ano, assim, estas atendem a cerca de 28% das crianças matriculadas no município de um a cinco anos. As escolas conveniadas possuem uma maior atuação no atendimento de crianças de um a três anos, segundo os microdados analisados, as matrículas nas pré-escolas conveniadas diminuíram, em média, 21% nos últimos três anos, enquanto nas municipais houve um aumento de 3%. Por outro lado, nas creches conveniadas as matrículas aumentaram, em média, 13%, nos últimos três anos e nas instituições municipais o atendimento aumentou, em média, somente 0,5%. Isso deve nos alarmar para a possível intenção de aumentar-se o atendimento alternativo por meio das instituições conveniadas, principalmente para as crianças pequenas, com custos

menores e também menos qualidade. Essa é uma prática comum tanto nos municípios de grande porte, como é possível ver no trabalho de Jaqueline Oliveira e Raquel Borghi (2013), em que 55,55% dos 54 municípios paulistas de grande porte pesquisados possuem conveniamento na educação infantil, quanto nas capitais brasileiras, principalmente para a faixa etária de zero aos três anos, assim como afirmado por Nascimento (2019). Enquanto no ano de 2010 haviam cinco instituições conveniadas, de acordo com os microdados, em 2011 esse número passou para 27. Além disso, no ano de 2019, o município promulgou a Lei 14.370 (RIBEIRÃO PRETO, 2019) que dispõe sobre a qualificação das entidades sem fins lucrativos para se tornarem organizações sociais de educação e atuarem em instituições de educação infantil do município.

Na Europa, as instituições essencialmente particulares constituem um papel mais importante para o atendimento de crianças menores de três anos em diferentes países europeus, em Portugal, por exemplo, 17,5% das crianças menores de três anos estão em creches privadas e 16,9% das maiores de três frequentam pré-escolas privadas. Na Espanha, a porcentagem de atendimento público e privado na educação infantil também é marcante, mas com uma grande diferença entre as creches e as pré-escolas, pois enquanto 33,9% das crianças menores de três anos frequentavam creches particulares entre 2016 e 2017, apenas 3,7% das maiores frequentavam esse tipo de pré-escola. Por outro lado, um quarto dos países europeus não possuem escolas privadas na educação infantil<sup>22</sup>, ou seja, em países como Noruega, Suécia, Finlândia, Islândia e Dinamarca o atendimento às crianças pequenas ocorre apenas em instituições públicas ou privadas com subsídios públicos ou por meio de outras políticas, como a extensão da licença remunerada por um período maior.

Após essa caracterização inicial do município de Ribeirão Preto, foco de nossa análise, trataremos, no próximo item, uma análise das creches e pré-escolas municipais, pensando nos aspectos que deveriam compor uma condição de trabalho com qualidade às professoras de educação infantil e também para o atendimento às crianças.

#### **4.2. Creches e pré-escolas municipais: razão entre adultos e crianças, matrículas e infraestrutura**

Ribeirão Preto conta com 35 Centros de Educação Infantil (CEI) que atendem exclusivamente crianças de zero a três anos, que se dividem entre: berçário I e II e maternal I e II. O atendimento também acontece nas 41 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI),

---

<sup>22</sup> A inexistência do atendimento é considerada quando as instituições particulares representam menos de 10% do atendimento no país.

que, segundo o *site* oficial da Prefeitura, deveriam atender crianças de quatro e cinco anos de idade em salas de etapa I e II. Porém, como veremos ao longo desse capítulo, todas as EMEI possuem salas tanto de creche quanto de pré-escola. No entanto, as salas de creche são para atender, prioritariamente, as crianças de três anos, pois em 30 EMEIs as salas de creche existentes são apenas para atender crianças dessa idade. Ainda, outras sete escolas atendem crianças de zero a cinco anos de idade.

A discussão sobre trabalho docente passa, necessariamente, pela discussão da quantidade de alunos por professora. Segundo Côco (2010) não há um consenso sobre a quantidade ideal de crianças por adulto, porém deve ser levado em conta que quanto menores são as crianças, maiores cuidados são necessários, portanto, maior deve ser o número de docentes. Além disso, essa relação interfere também no dia-a-dia da professora e nas propostas educacionais que ele conseguirá realizar dependendo do número de crianças que tem em sua sala. A superlotação de salas de aula é mais uma forma de precarizar o trabalho docente, diminuindo a qualidade da educação e aumentando a probabilidade de causar danos a saúde das docentes (CARISSIMI; TROJAN, 2011).

Assim, mesmo que não haja um consenso pleno para a quantidade de crianças por professor, o município de Ribeirão Preto, a partir da Resolução 008 (RIBEIRÃO PRETO, 2001), determina que a organização das salas com a proporção de alunos por professores deve seguir os parâmetros de:

até 1 ano – 6 crianças por professor  
de 1 a 2 anos – 8 crianças por professor  
de 2 a 3 anos – 12 crianças por professor  
de 3 a 4 anos – 15 crianças por professor  
de 4 a 6 anos – 25 crianças por professor  
Caso de decida por agrupamento de idades mistas, na creche não deverá haver, por grupo, mais que 15 crianças de zero a três anos e na pré-escola 25 crianças de 4 a 6 anos, devendo ser prevista a ajuda em determinadas situações. (RIBEIRÃO PRETO, 2001, artigo 12)

Correa (2003) já afirmava que a discussão entre qualidade e quantidade é necessária na educação infantil, já que a história desta etapa da educação é marcada pela precarização e falta de financiamento, o que se traduzia em classes com um grande número de crianças por professora. Além disso, Côco (2010) corrobora o afirmado pela autora, pois afirma que a relação entre adultos e crianças na educação infantil interfere em dois aspectos: nas condições de trabalho das docentes e na qualidade do atendimento às crianças, pensando na garantia de seus direitos e atenção as suas necessidades. Dessa forma, consideramos que, mesmo não havendo um consenso sobre o número ideal de alunos por professor, a garantia de uma

quantidade máxima determinada em uma legislação municipal é um fator positivo, porém outra questão a se analisar é como (e se) a Resolução se realiza na prática.

Segundo a entrevistada B, professora de rede municipal, houve uma tentativa de modificar, a partir do Plano Municipal de Educação a quantidade de crianças por sala de aula, assim, segundo a professora entrevistada:

Da questão da Educação Infantil o que pegou muito que eu me lembro é a quantidade de alunos por sala, que houve uma discussão muito grande e no plano que a gente colocou diminuía-se cerca de 1 ou 2 alunos na... de 0 a 3 diminuiu um ou dois alunos porque já não é um número muito alto, né? Já... o que diminuiu mesmo foi de etapa, que as etapas que é 4 e 5 são 25 alunos, que é o mesmo número de um primeiro e segundo ano e foi colocado 20 e até hoje não passou né? (Entrevistada B, 2019)

A professora termina sua fala contando que a Secretaria afirmou estar reformulando o Plano considerando o que geraria gastos para o município e acredita que, certamente, este será um dos itens cortados, já que diminuir a quantidade de alunos por sala cria a necessidade de abrir novas turmas, com novos professores responsáveis. Assim, vemos uma tentativa das professoras em aumentar a qualidade do atendimento na educação infantil que, provavelmente, não será acompanhada pelo financiamento necessário por parte do município.

Em relação a quantidade de crianças por professora na educação infantil nos países europeus, o número máximo de crianças mais do que dobra entre os dois e os quatro anos na maioria dos países europeus. Para as de dois anos, o número de crianças por turma costuma variar entre 12 e 16, já para as de quatro, a quantidade aumenta para 23 a 25 crianças. Como podemos perceber, as médias europeias para essas duas idades são próximas das determinadas na Resolução municipal.

Porém, esta é uma média entre os países europeus, pois novamente encontramos grandes diferenças entre eles. Além disso, é prática comum que haja mais de um responsável por sala, na figura de uma professora e auxiliares, portanto, a quantidade de professoras por alunos também se diferencia entre as idades. Para as crianças de dois anos, é comum que tenha dois a três professoras, enquanto para as de quatro, há uma ou duas professoras. Na Noruega, aos dois anos, um profissional é responsável por três crianças, na Suécia, de um aos seis anos, a média, em 2017, foi de 5.1 crianças para uma professora, enquanto na Espanha o número é um para 18. A média entre a maioria dos países europeus para os dois anos de idade varia entre cinco e oito por professora. Já para as crianças de quatro e cinco anos, o número fica entre 20 ou mais crianças por profissional, esse número é inferior a dez somente em cinco países<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Irlanda, Hungria, Finlândia, Escócia e Noruega.

Em relação aos auxiliares, em metade dos sistemas educacionais europeus não há uma especificação sobre a formação mínima para ingresso na carreira, além disso, estas profissionais não costumam participar das formações continuadas oferecidas às professoras. Apenas 13 países possuem algum tipo de regulamentação sobre a formação, mas a maioria destes exige uma formação no ensino secundário aprofundada em educação infantil.

No Brasil, essa prática que tem se tornado cada vez mais comum e aplicada com diferenças salariais e de funções, causando uma maior ruptura entre o cuidado e a educação nessa etapa. Dos 32 municípios pesquisados por Simão e Rocha (2018), 22 possuíam a função de auxiliar na educação infantil, em oito essa função não existia e um município não respondeu a esta pergunta. Nascimento (2019) também realiza pesquisa com 27 redes municipais e, em 2017, apenas seis não possuíam a função de auxiliar docente na educação infantil.

Em Ribeirão Preto, uma professora e a diretora citaram, em suas entrevistas, o projeto da Secretaria da Educação em contratar, para 2021, auxiliares de creche com a exigência do ensino médio. Ambas se colocaram contra a contratação dessas profissionais por acreditarem em um trabalho qualificado na educação infantil, com a junção entre o cuidado e a educação que acabam separados na maioria dos municípios que adotam a prática de contratação de auxiliares. Assim, a professora discorre sobre o assunto:

Agora parece que esse secretário vai conseguir, que é tornar um apoio, um auxílio com o ensino médio, tudo para reduzir custos... vai abrir tipo um processo seletivo ou vai contratar uma terceirizada que contrate pessoas que tenham formação de ensino médio por oito horas com salário baixo e essa pessoa fica dentro da escola para fazer esse auxílio. Só que a nossa grande briga desde o início e continua sendo é que essa pessoa não pode ficar com uma criança, entendeu? Porque eu te falei, quando eu preciso de um apoio, eu preciso ou porque eu tenho uma criança deficiente, que aí é um outro cuidado pra auxiliar ou, por exemplo, pra ir dar um banho. Daí ele fala: ah, mas é em caso esporádico. Mas a gente fala que na educação infantil mesmo em caso esporádico não deixa de ser educação, então ir ao banheiro com a criança, levar a criança... conversar com a criança sobre aquele momento não deixa de ser o papel do professor e é isso que a gente tenta brigar ao máximo, por isso que a gente pede que seja ao menos... no mínimo que seja processo seletivo, que tenha uma formação pedagógica, que consiga fazer o mesmo papel de um professor, mas é a linha da secretaria... é reduzir gastos, e aí ele (*Secretário da educação*) tá tentando a qualquer custo. (Entrevistada B, 2019)

A ideia de contratação a baixo custo, com auxiliares contratadas com menor formação e com uma maior jornada pode ser vista em diferentes municípios brasileiros. Na microrregião de Ribeirão Preto, por exemplo, dos doze municípios pesquisados por Correa, Castro e Barbosa (2016), em cinco foram encontrados cargos de auxílio docente, com jornadas maiores do que a das professoras e salários consideravelmente mais baixos.

Conforme apontado pelo *site* oficial da prefeitura de Ribeirão Preto<sup>24</sup>, na área de unidades escolares, informa-se que todas as creches do município funcionam em período integral e se dividem em Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II. De acordo com o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a jornada em tempo integral deverá ser igual ou superior a sete horas diárias, já as jornadas de tempo parcial têm duração de, no mínimo, quatro horas diárias. Portanto, para as CEI, o município segue o afirmado pela meta 1.17 do PNE (BRASIL, 2014, p. 51): “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.” Nas EMEI, porém, mesmo quando tratamos de etapas de creche, a história não é a mesma, como veremos mais adiante neste capítulo.

Na Europa, há três tipos diferentes de jornada para as crianças na educação infantil: “part-time”, de até 20 horas por semana, em que, segundo o documento European Commission, EACEA e Eurydice (2019), em muitas situações o foco deste tipo de jornada está na preparação para a educação primária; “school-time”, de 20 a 29 horas semanais, com foco na educação das crianças pequenas e “full-time”, com jornada de 30 horas ou mais por semana, que acontece nos países que buscam garantir uma jornada maior para os pais que trabalham. A maioria dos países europeus garantem entre 20 e 29 horas por semana na educação infantil, em apenas cinco países<sup>25</sup> há a garantia em tempo integral (“full-time”), porém não há uma obrigatoriedade para a criança frequentar todo o período, a garantia se relaciona ao direito da criança em poder frequentar a instituição educacional em tempo integral. Na Dinamarca, por exemplo, não há uma regulação ou determinação de quantas horas as crianças precisam ficar nas escolas, mas estas costumam funcionar das 06:30 às 17:00. Em alguns países em que não há o oferecimento de uma jornada em tempo integral, há a possibilidade de um atendimento extraescolar para as crianças filhas de pais que trabalham ou estudam, porém, esta situação é apontada no documento como um problema, já que esta jornada extraescola seria apartada da jornada escolar da criança, pois os serviços costumam ser oferecidos por funcionários das escolas, que não os docentes responsáveis da turma, em diferentes grupos de crianças e, possivelmente, em locais diferentes da escola em que a criança estuda.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/escolas/i15unidades-indice.php>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

<sup>25</sup> República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Eslovênia e Noruega.

Em relação a fila de espera para as creches municipais, de acordo com o *site*<sup>26</sup> do Jornal A Cidade havia, em janeiro de 2016, 2.199 crianças na fila de espera por creches. Já em janeiro do ano seguinte, de acordo com o *site* Em Ribeirão<sup>27</sup> a fila era de 2.811 crianças, 293 para Berçário I, 1.096 para Berçário II, 1.069 para Maternal I e 353 para Maternal II. No *site* da Câmara Municipal afirma-se que em agosto de 2017 a lista de espera era de 3.429 crianças. Ainda, segundo o Jornal A Cidade<sup>28</sup>, em dezembro de 2017 o número já era de 4.123 crianças, em abril de 2018 a lista de espera estava em 3.147 crianças e, em agosto, em 4.130. Além disso, o site oficial da prefeitura não conta com uma ferramenta de fácil acesso para o conhecimento da lista de espera total do município, mas todas as crianças esperando por vaga em lista de espera fazem parte de um cadastro único do município, disponibilizado *on-line*. Por meio das análises feitas acima, podemos perceber também que a divulgação da lista de espera para creches no município pode não ser precisa, já que em três notícias com diferenças de quatro meses (agosto-dezembro), há cerca de 1.000 crianças a mais na lista, depois de dezembro a abril cerca de 1.000 crianças a menos e de abril a agosto, aproximadamente 1.000 a mais.

Sobre a questão da fila de espera e das liminares que estão presentes no município, na tentativa dos pais de assegurar uma vaga para seus filhos, a professora A afirma, em sua entrevista que:

Então eu acho que na educação infantil, por exemplo, na quantidade de aluno também que eu sei que né, é interessante, mas não, não acontece, né. Então tem muitos bebês na sala, tem muitas liminares, né. As liminares é uma questão muito séria, né? Porque você tem a questão do direito do aluno e também a questão do espaço da escola, da qualidade do trabalho do professor, né, dessa estrutura que não existe e uma demanda enorme. (Entrevistada A, 2019)

Na tabela 2 a seguir, apresentamos a relação das CEI com o número de matrículas totais nas creches municipais, separadas por idade. Como já dissemos anteriormente, o município conta com 35 CEIs, porém, na tabela aparecem 34 porque uma das creches possui duas unidades e, aqui, os dados dessas aparecem juntos. Além disso, é importante ressaltar que não há como identificar o número de crianças por sala de aula a partir dessa tabela, pois aqui apresenta-se somente a quantidade de crianças por idade, e não a de turmas.

<sup>26</sup>Disponível em:

<https://www.acidadeon.com/ribeiraopreto/cotidiano/educacao/NOT,0,0,1356942,falta+de+vagas+em+creches+de+ribeirao+vai+parar+na+justica.aspx>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

<sup>27</sup> Disponível em: <http://emribeirao.com/cidades/educacao/secretaria-da-educacao-divulga-demanda-por-vaga-em-creche-11133>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

<sup>28</sup> Disponível em:

<https://www.acidadeon.com/ribeiraopreto/NOT,0,0,1325543,em+apenas+3+meses+justica+manda+educacao+criar+280+vagas+em+creche.aspx>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

Tabela 2 - Número de matrículas por idade nas creches municipais de Ribeirão Preto, 2018.

<b>Identificação</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Total</b>
<b>CEI 1</b>	14	48	65	55	182
<b>CEI 2</b>	14	33	63	11	121
<b>CEI 3</b>	9	40	63	49	161
<b>CEI 4</b>	11	27	53	27	118
<b>CEI 5</b>	-	24	83	49	156
<b>CEI 6</b>	13	33	40	11	97
<b>CEI 7</b>	-	51	61	46	158
<b>CEI 8</b>	12	49	61	36	158
<b>CEI 9</b>	23	115	135	73	346
<b>CEI 10</b>	7	37	42	21	107
<b>CEI 11</b>	15	56	71	48	190
<b>CEI 12</b>	-	-	111	61	172
<b>CEI 13</b>	4	44	73	11	132
<b>CEI 14</b>	9	78	20	-	107
<b>CEI 15</b>	-	5	55	25	85
<b>CEI 16</b>	4	64	101	31	200
<b>CEI 17</b>	-	13	56	28	97
<b>CEI 18</b>	8	29	48	54	139
<b>CEI 19</b>	18	69	95	61	243
<b>CEI 20</b>	5	59	112	51	227
<b>CEI 21</b>	11	58	83	47	199
<b>CEI 22</b>	8	38	80	39	165
<b>CEI 23</b>	-	37	81	35	153
<b>CEI 24</b>	14	61	74	53	202
<b>CEI 25</b>	8	39	85	19	151
<b>CEI 26</b>	11	43	49	12	115
<b>CEI 27</b>	15	15	85	45	160
<b>CEI 28</b>	21	41	58	27	147
<b>CEI 29</b>	8	31	63	26	128
<b>CEI 30</b>	11	51	87	31	180
<b>CEI 31</b>	9	24	47	12	92
<b>CEI 32</b>	12	38	58	27	135
<b>CEI 33</b>	7	54	62	24	147
<b>CEI 34</b>	12	95	140	85	332
<b>TOTAL</b>	313	1499	2460	1230	5502

Fonte: A autora com base nos microdados do Censo Escolar, INEP, 2018.

Como podemos notar a partir da tabela 2, há um número muito menor de crianças menores de um ano matriculadas no município. Em relação a matrícula total nas creches municipais, esta idade corresponde a somente 6% dessas. O maior número de matrículas está nos dois anos de idade, mas o que também chama atenção é a quantidade de matrículas de crianças de três anos nas creches, sendo menor do que as de um e dois anos, isso acontece

porque há um número grande de crianças de três anos matriculadas nas EMEIs, conforme veremos mais a frente neste trabalho.

Em relação ao número de alunos e tamanho das escolas, a média de matrículas de zero aos três anos nas creches municipais é de 161 alunos. Olhando para a tabela 2 vemos que algumas unidades fogem desta média, para cima ou para baixo, na quantidade de alunos. Esse é o caso das CEI 6, 15, 17 e 21 que possuem menos de 100 alunos matriculados, na situação oposta, as creches 16, 19, 20, 24 e 34 possuem mais de 200 alunos matriculados, com destaque para a última que conta com 332 alunos.

Na tabela 3 a seguir fizemos a relação das escolas com maior ou menor número de matrículas com a quantidade de turmas existente em cada uma. Em relação a quantidade de alunos por turma, em todas as escolas é respeitado o que determina a Resolução 008 (RIBEIRÃO PRETO, 2001).

Tabela 3 - Número de salas por etapa em determinadas creches municipais de Ribeirão Preto, 2018.

<b>Creche</b>	<b>Berçário I</b>	<b>Berçário II</b>	<b>Maternal I</b>	<b>Maternal II</b>	<b>Total de salas</b>
<b>CEI 6</b>	1	2	4	4	11
<b>CEI 15</b>	0	0	4	3	7
<b>CEI 16</b>	0	5	10	6	21
<b>CEI 17</b>	0	1	4	5	10
<b>CEI 19</b>	2	7	8	8	25
<b>CEI 20</b>	0	8	10	5	23
<b>CEI 21</b>	0	2	7	9	18
<b>CEI 24</b>	1	7	6	6	20
<b>CEI 35</b>	1	11	13	9	34

Fonte: A autora com base nos microdados do Censo Escolar, INEP, 2018.

Quando analisamos a quantidade de turmas nessas creches e, conseqüentemente, o número de alunos matriculado em cada uma, pensamos na organização dessas escolas. Se todas as turmas são em tempo integral, como funciona o momento da alimentação e higiene das crianças, por exemplo. Além disso, refletimos sobre a gestão nessas escolas, já que no modelo educacional em que estamos inseridos, há uma centralidade das decisões na figura do diretor e, nas instituições municipais de educação infantil do município, há apenas um diretor como responsável pela gestão escolar, assim como Rosa-Pereira (2017) afirma que sobre o novo Plano de Carreira do município:

No que tange às Unidades de Educação Infantil, denominadas no referido município por CEI (Centro de Educação Infantil), houve ganhos quando se expressa no artigo 4º da nova legislação a inclusão de cargos como diretor, coordenador e supervisor de ensino nestas unidades. Destacamos aqui que atualmente o município ainda não incorporou o discurso legal e essas escolas contam diariamente apenas com a figura

do diretor e esporadicamente recebe visitas dos supervisores, sendo os coordenadores uma figura ainda escassa nestas unidades escolares. (ROSA-PEREIRA, 2017, p. 74)

Ainda hoje, de acordo com o *site* oficial da Prefeitura de Ribeirão Preto, não há coordenadoras nas creches, na educação infantil há apenas três unidades que contam com este cargo em sua organização. Além disso, devemos pensar também no financiamento e nos recursos disponíveis para cada escola, pois deve ser considerado que gerir uma escola com sete salas e 85 alunos é muito diferente de estar em uma escola com 34 salas e 332 alunos.

Em relação às EMEI, trazemos os dados de matrícula separados por idade, no caso dessas escolas consideramos também as crianças de três anos que estão matriculadas nessas instituições. Além disso, fizemos uma coluna para as crianças de seis anos, pois as que completam essa idade após 31 de março do ano referência são matriculadas nas pré-escolas municipais. Além disso, como poderemos ver na tabela 4 a seguir, as matrículas de crianças de três anos estão mais concentradas nas pré-escolas do município do que nas creches. É importante ressaltarmos essa informação, pois a maioria das EMEI funcionam meio período, ou seja, conseguem atender mais crianças, com um custo menor. Destacamos também que 11 escolas possuem matrículas de crianças de zero, um ou dois anos, mas estas não estão contabilizadas na tabela.

Tabela 4 - Número de alunos por idade nas escolas municipais de Ribeirão Preto, 2018.

<b>Identificação</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Total</b>
<b>EMEI 1</b>	29	42	44	14	129
<b>EMEI 2</b>	52	91	117	10	270
<b>EMEI 3</b>	70	69	78	14	231
<b>EMEI 4</b>	53	135	138	14	340
<b>EMEI 5</b>	17	48	51	13	129
<b>EMEI 6</b>	80	99	99	12	290
<b>EMEI 7</b>	43	112	137	35	327
<b>EMEI 8</b>	69	90	92	13	264
<b>EMEI 9</b>	42	97	103	15	257
<b>EMEI 10</b>	100	194	221	33	548
<b>EMEI 11</b>	44	76	74	11	205
<b>EMEI 12</b>	69	118	129	24	340
<b>EMEI 13</b>	35	101	109	7	252
<b>EMEI 14</b>	69	99	137	15	320
<b>EMEI 15</b>	67	86	78	16	247
<b>EMEI 16</b>	101	133	147	18	399
<b>EMEI 17</b>	91	88	91	13	283
<b>EMEI 18</b>	74	100	97	19	290
<b>EMEI 19</b>	117	288	286	49	740
<b>EMEI 20</b>	61	74	64	9	208
<b>EMEI 21</b>	43	86	100	19	248
<b>EMEI 22</b>	77	244	232	52	605
<b>EMEI 23</b>	27	29	33	2	91
<b>EMEI 24</b>	59	147	161	21	388

<b>EMEI 25</b>	56	115	94	21	286
<b>EMEI 26</b>	55	236	262	48	601
<b>EMEI 27</b>	98	199	182	31	510
<b>EMEI 28</b>	69	143	151	22	385
<b>EMEI 29</b>	34	109	96	23	262
<b>EMEI 30</b>	60	88	87	10	245
<b>EMEI 31</b>	25	42	49	12	128
<b>EMEI 32</b>	19	64	75	12	170
<b>EMEI 33</b>	37	67	89	14	207
<b>EMEI 34</b>	70	150	147	25	392
<b>EMEI 35</b>	82	186	165	34	467
<b>EMEI 36</b>	34	116	73	9	232
<b>EMEI 37</b>	150	205	237	29	621
<b>EMEI 38</b>	80	147	156	20	403
<b>EMEI 39</b>	68	74	80	15	237
<b>EMEI 40</b>	63	73	67	13	216
<b>EMEI 41</b>	87	138	142	26	393
<b>TOTAL</b>	<b>2576</b>	<b>4798</b>	<b>4970</b>	<b>812</b>	<b>13156</b>

Fonte: A autora com base nos microdados do Censo Escolar, INEP, 2018.

A partir da tabela 4 podemos analisar que as pré-escolas são maiores, em questão de quantidade de alunos, do que as creches municipais. Enquanto a média de matrículas dessas, conforme falamos anteriormente, é de 161 alunos a média daquelas é de 320, praticamente o dobro. Importante lembrar também que, enquanto as turmas de crianças de até três anos possuem, no máximo, 15 alunos por professora, para as de quatro e cinco esse número aumenta para 25. Mesmo com a média apresentada para as pré-escolas, nos chama atenção algumas escolas que possuem quase ou mais do que o dobro da média, esse é o caso das EMEI 19, 22, 26 e 37. A primeira, com 740 alunos, possui 35 salas, destas, 10 são turmas de maternal II, 13 de etapa I e 12 de etapa II.

Já em 1981, Alaistar Heron (1981) alertava para a quantidade ideal de crianças por unidade escolar. De acordo com o autor, a dimensão e o tamanho das escolas variaria de acordo com a idade dos alunos que a frequentam, assim, quanto menores as crianças, menores também deveriam ser as matrículas na escola. Porém, independentemente desses aspectos, a ocupação máxima deveria estar entre cerca de 100 e 125 crianças. No caso do município de Ribeirão Preto, apenas 10 CEIs e 4 EMEIs respeitariam esses números. Ainda, segundo Heron (1981, p. 63):

Caso as dimensões da unidade sejam muito amplas, as atividades de um ou mais grupos de idades diferentes podem perturbar as de outros grupos etários: se o tamanho dos grupos for muito grande em relação às necessidades e características das crianças que os compõem, as crianças individualmente – especialmente aquelas mais passivas, menos confiantes e menos ativas fisicamente – podem ser afetadas de forma prejudicial ou, pelo menos, não se beneficiar da atividade grupal.

Essa configuração de uma mesma escola possuir crianças de diversas faixas etárias pode ser vista no município pesquisado, assim as 41 EMEIs, três instituições atendem desde o

berçário I até a etapa II na mesma unidade, são elas a 3, a 39 e a 41. A primeira e a segunda atendem as crianças de todas as etapas em jornada de tempo integral, a terceira possui turmas de maternal II e etapa I tanto em jornada parcial, quanto integral e, na etapa II, tem somente salas de jornada parcial. As únicas escolas que atendem em tempo integral as etapas I e II, além da 3 e da 39 já citadas anteriormente, são a 1, a 18 e a 31, conforme mostra o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Escolas municipais e a organização da jornada por etapa.

	<b>Berçário I</b>	<b>Berçário II</b>	<b>Maternal I</b>	<b>Maternal II</b>	<b>Etapa I</b>	<b>Etapa II</b>
<b>EMEI 1</b>			Integral	Integral	Integral	Integral
<b>EMEI 3</b>	Integral	Integral	Integral	Integral	Integral	Integral
<b>EMEI 18</b>		Integral	Integral	Integral	Integral	Integral
<b>EMEI 31</b>				Integral	Integral	Integral
<b>EMEI 39</b>	Integral	Integral	Integral	Integral	Integral	Integral

Fonte: A autora com base nos microdados do Censo Escolar, 2018.

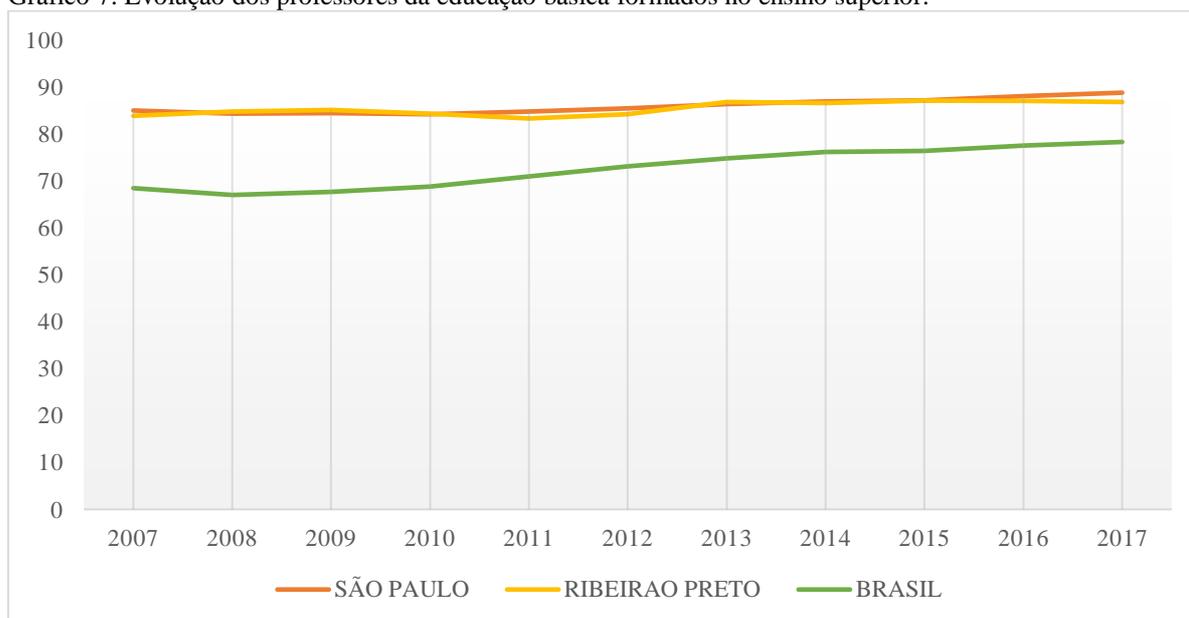
Ou seja, de um total de 41 EMEI apenas cinco oferecem jornada de tempo integral para as crianças de quatro e cinco anos. Como dissemos anteriormente, todas as escolas possuem turmas de maternal II, com crianças de três anos, destas, 32% atendem em período integral, 46% somente parcial e 22% possuem tanto turmas em tempo integral quanto parcial. Ressaltamos, portanto, que há uma desigualdade no município dependendo da escola em que as crianças se matriculam, já que todas as CEIs municipais possuem turmas em período integral e, nas EMEIs, mesmo considerando a mesma etapa, a maioria das turmas funciona em período parcial.

Após fazermos essa caracterização inicial das creches e pré-escolas do município, com o intuito de oferecer informações sobre as condições de trabalho docente no que se refere a infraestrutura, quantidade de alunos por sala e tamanho das escolas, no capítulo a seguir trataremos sobre as professoras de educação infantil do município, no que tange a formação, idade e regime de trabalho.

### **4.3. As professoras de educação infantil do município de Ribeirão Preto: o que os dados nos mostram?**

Temos, no Brasil, 5.570 municípios divididos em cinco regiões. Segundo dados do Observatório do PNE, em 2017, 78,3% dos docentes da educação básica possuíam ensino superior. No gráfico 7 a seguir mostramos a evolução da formação dos professores da educação básica no ensino superior no período de dez anos.

Gráfico 7: Evolução dos professores da educação básica formados no ensino superior.

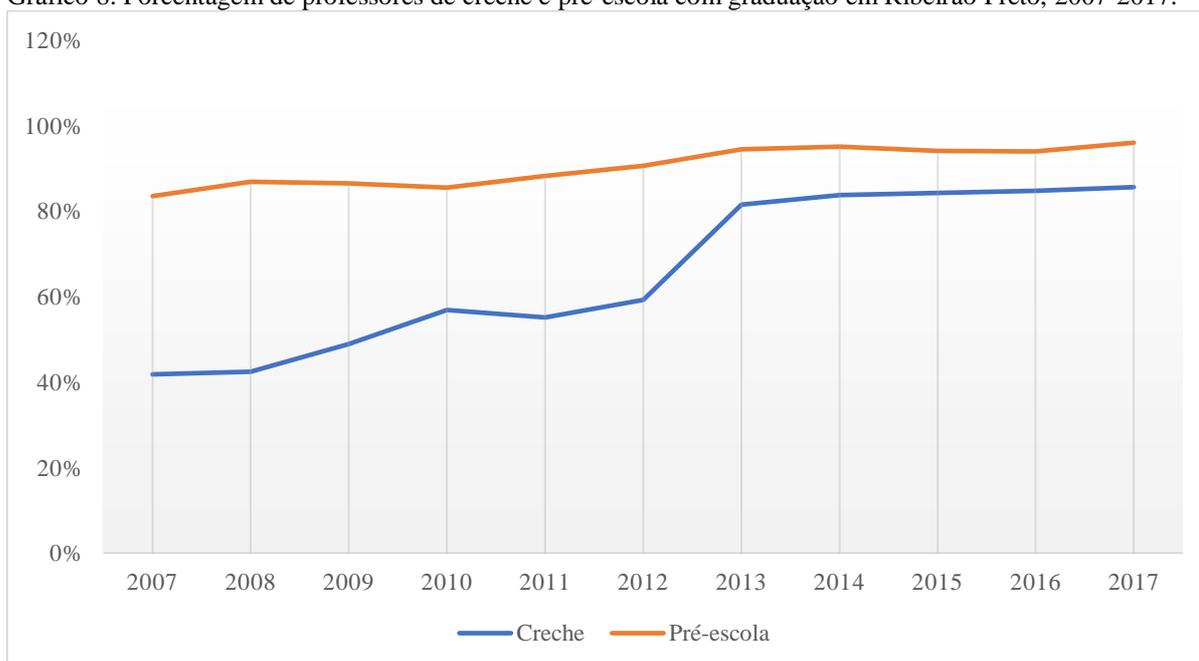


Fonte: A autora com base nos dados do Observatório do PNE, 2007-2017.

Como podemos ver, o estado de São Paulo e o município de Ribeirão Preto apresentam números muito próximos em relação a formação dos docentes da educação básica. Os dois possuem também números consideravelmente maiores do que a média brasileira. Em 2017, a diferença entre Ribeirão Preto e a média brasileira era de 8,5 pontos percentuais, mas já chegou a ser, em 2007, de 15,5. Porém, quando separamos os docentes da educação básica pela etapa em que atuam, a porcentagem de formação diminui. Na média brasileira e no estado de São Paulo, para os docentes de creche, esse número diminui para 66,4% e para 80,6%, respectivamente, já na pré-escola, 68,7% na média brasileira e, no estado de São Paulo 86,7%.

Desse modo, apresentamos a seguir o gráfico 8 que traz a série histórica do aumento de formação dos docentes de creches e pré-escolas no município.

Gráfico 8: Porcentagem de professores de creche e pré-escola com graduação em Ribeirão Preto, 2007-2017.



Fonte: A autora com base nos dados de Observatório do PNE.

Em 2017, segundo os dados do Observatório do PNE, 96% das docentes de pré-escola possuíam, no mínimo, formação em nível superior, nas creches, a formação é de 86% das docentes. Dessa forma, as escolas municipais estão próximas de alcançar a meta 15 do PNE que garante a formação em nível superior para os docentes da educação básica até 2024, em relação às creches, há, aproximadamente, 14% de docentes sem formação em ensino superior, assim, apesar do número ser consideravelmente menor quando comparado aos dados brasileiros, esta é uma porcentagem considerável, principalmente se considerarmos a desvalorização histórica da etapa de que estamos falando.

Ainda, consideramos dois aspectos principais quando analisamos o gráfico 8. O primeiro é a diferença inicial entre a formação de professoras de creche e pré-escola, pois podemos ver que, em 2007, enquanto 84% dos docentes de pré-escolas eram formados no ensino superior, apenas 42% dos de creche possuíam a mesma formação. Isto nos mostra, mais uma vez, a desvalorização da creche em relação as outras etapas da educação básica, inclusive a pré-escola. Mais uma vez vemos a falta de profissionalização e valorização que percorre a história dos docentes de creche.

O segundo ponto a destacar é o salto na formação dos docentes de creche que ocorre entre 2012 e 2013, passando de 59% para 82%. Este aumento pode ser explicado pela transição e mudança do Plano de Carreira dos docentes de creche no município que ocorreu em 2012, que trouxe, como consequências, a valorização dos profissionais que já trabalhavam em creches e um possível interesse por aqueles que ingressariam na carreira.

Segundo Sonobe, Alves e Pinto (2013) havia, em Ribeirão Preto, uma diferenciação salarial entre as professoras de creche e os de outras etapas de ensino, já que:

Somente em 2004 eles passam a ser citados no Estatuto, mas com um padrão de referencia (nível 200) cuja remuneração está muito abaixo daquela oferecida aos profissionais que atuam em outras etapas de ensino, sendo agravada pela impossibilidade de progressão. Somente em 2008, por meio da Lei Complementar n 2.272, foi-lhes permitida a ascensão, mas de apenas um nível (de 200 para 201), após três anos de exercício, no qual eles ficam estabilizados até a aposentadoria. (SONOBE; ALVES; PINTO, 2013, p. 98)

Pinto, Duarte e Vieira (2012) tentam compreender e analisar as condições de trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte após a criação do cargo de educador infantil em 2003. Segundo as autoras, nas escolas há educadores infantis e professores municipais, dois cargos com as mesmas funções e, apesar da formação dos ocupantes dos cargos também ser semelhante, a carreira e os salários são diferentes. Assim, apesar da formação mínima exigida para o cargo de educador infantil ser o nível médio em modalidade normal, aproximadamente 60% das educadoras possuem formação em nível superior completo. Além disso, o salário dessas era um pouco mais da metade do valor pago aos professores, apesar das atribuições de ambos os cargos serem equivalentes.<sup>29</sup>

Heck (2016) analisa a carreira dos docentes de educação infantil de Curitiba e afirma que havia uma desigualdade em relação as professoras que atuavam na creche. A autora expõe que as docentes consideradas como professoras poderiam atuar nas turmas de pré-escola, maternal III e pré, já as educadoras poderiam atuar nas creches, nomeadas de Centro Municipal de Educação Infantil, e faziam parte da carreira da Assistência Social até 2006. Quando foram inseridas na carreira da Educação, não compuseram a mesma do magistério municipal, assim, as educadoras compunham uma carreira própria. Além disso, havia uma diferença salarial entre os cargos, estas recebiam cerca de metade do salário das professoras. Diana Cristina Abreu (2010) nos mostra também que em Curitiba os profissionais da educação infantil também não estavam incluídos no Plano de Carreira do município, eles possuíam uma carreira, jornada, forma de ingresso e salários próprios, diferentes do de professores do município. A autora

---

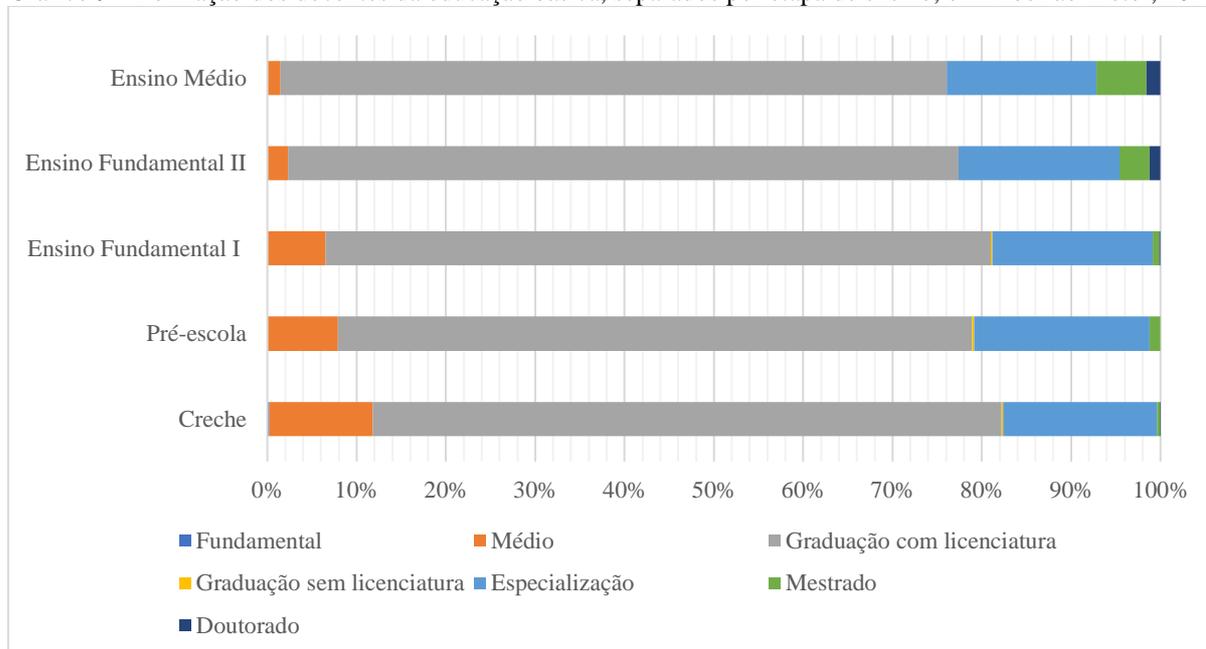
<sup>29</sup> Em 2018, as educadoras infantis de Belo Horizonte entraram em greve, que durou cerca de 50 dias, reivindicando mudanças no Plano de Carreira e equiparação salarial entre as professoras de educação infantil e ensino fundamental. Maiores informações:

[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/06/12/interna\\_gerais,966309/professores-das-umeis-decidem-suspender-greve-que-ja-dura-51-dias.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/06/12/interna_gerais,966309/professores-das-umeis-decidem-suspender-greve-que-ja-dura-51-dias.shtml) e <https://www.otempo.com.br/cidades/aumento-salarial-para-professores-da-educacao-infantil-de-bh-e-sancionado-1.2233458>

afirma também que essa prática de precarização do trabalho docente é comum na educação infantil como forma de redução de gastos.

Dessa forma, observamos que a prática que era exercida no município foco de nosso trabalho pode ser vista em outros municípios brasileiros e reflete a desvalorização desta etapa da educação. Porém, em Ribeirão Preto, esta segregação foi desfeita com a promulgação do novo Plano com a inclusão de todos os docentes da educação. Para detalharmos a formação dos docentes de educação básica do município de Ribeirão Preto e analisarmos se realmente há uma diferença de formação entre as docentes das diferentes etapas, consultamos a Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 (INEP, 2019), assim apresentamos o resultado no gráfico 9 a seguir:

Gráfico 9 – Formação dos docentes da educação básica, separados por etapa de ensino, em Ribeirão Preto, 2018.



Fonte: A autora com base na Sinopse Estatística da Educação Básica, INEP. 2018.

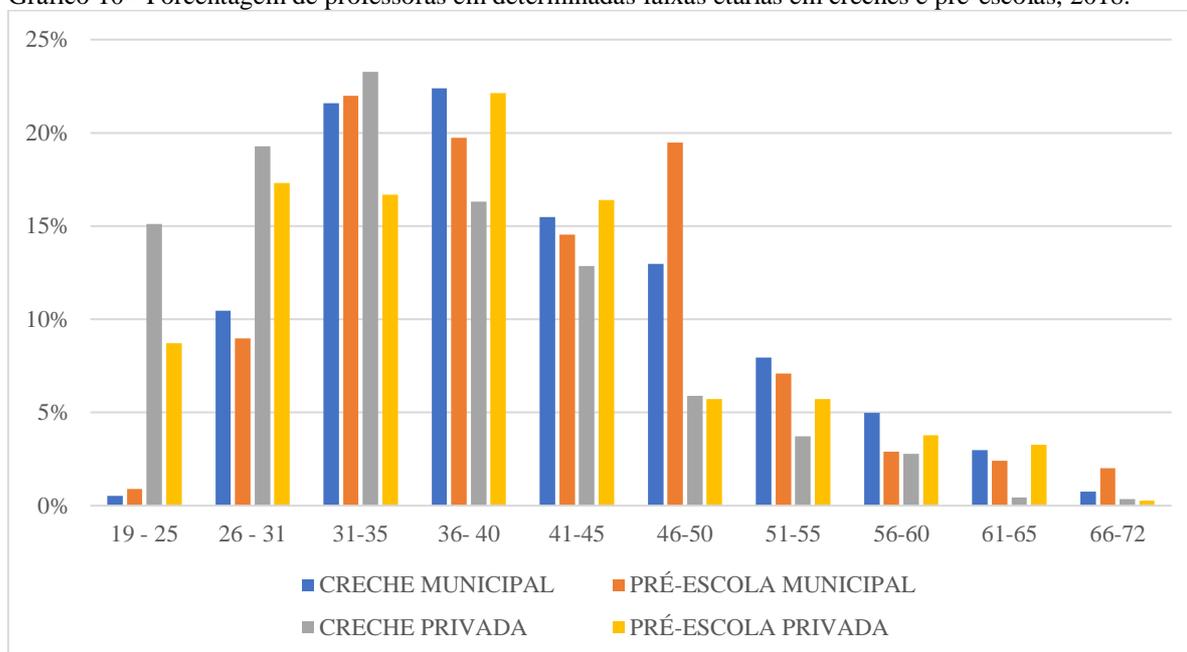
Desse modo, de acordo com o gráfico 9 há 71% dos docentes de creche e de pré-escola com graduação (considerando com ou sem licenciatura). É importante ressaltar que na porcentagem apresentada considera-se não só o número de professoras com licenciatura, mas também com especialização, mestrado e doutorado, pois entende-se que estas também possuem o ensino superior completo.

Este, inclusive, é um número que chama nossa atenção, pois o número de professores com mestrado e doutorado no município se relaciona com a meta 16 do PNE, de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do PNE, ou seja, 2024. Como observamos no Observatório do PNE, em 2017 essa meta estava com 36,2% de êxito, porém, percebemos que há uma disparidade entre os docentes das

diferentes etapas, já que de acordo com os dados da Sinopse Estatística de 2018 (INEP, 2019), dos docentes da educação básica que possuíam mestrado no município de Ribeirão Preto, 83% destes eram professores do ensino fundamental II ou médio e, em relação ao doutorado, representam 92%, concentrados nessas etapas de ensino.

Ainda de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica 2017 (INEP, 2018), no Brasil a maioria dos docentes de educação infantil se encontram na faixa dos 30 aos 39 anos, essa mesma realidade pode ser vista na região Sudeste e no estado de São Paulo. A partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2018), mostraremos no gráfico 10 a seguir, a relação de idade entre as professoras de creche e pré-escola tanto de escolas municipais quanto privadas:

Gráfico 10 - Porcentagem de professoras em determinadas faixas etárias em creches e pré-escolas, 2018.



Fonte: A autora com base nos microdados do Censo Escolar, 2018.

Como podemos ver no gráfico 10, em Ribeirão Preto há uma semelhança entre os docentes que trabalham em creches e pré-escolas e suas faixas etárias. A maioria das docentes se concentra na faixa de 31 a 40 anos e o menor agrupamento se dá entre as professoras de até 25 anos e com 60 anos ou mais. Em relação as escolas privadas, nas creches há uma maior concentração de docentes na faixa entre 26 a 35 anos de idade e nas pré-escolas, mantem-se a faixa etária encontrada nas instituições municipais. O que chama atenção nas privadas, no entanto, é o grande número de docentes de até 25 anos quando comparadas as instituições municipais, vale ressaltar que metade dessas profissionais, apesar de assumirem a função docente, possuem ensino médio, ensino médio com magistério ou curso superior em andamento. Além disso, ressaltamos que as escolas privadas possuem uma alta rotatividade

entre as professoras, já que muitas iniciam a carreira nessas escolas, mas não ficam por muito tempo, migrando para o ensino municipal.

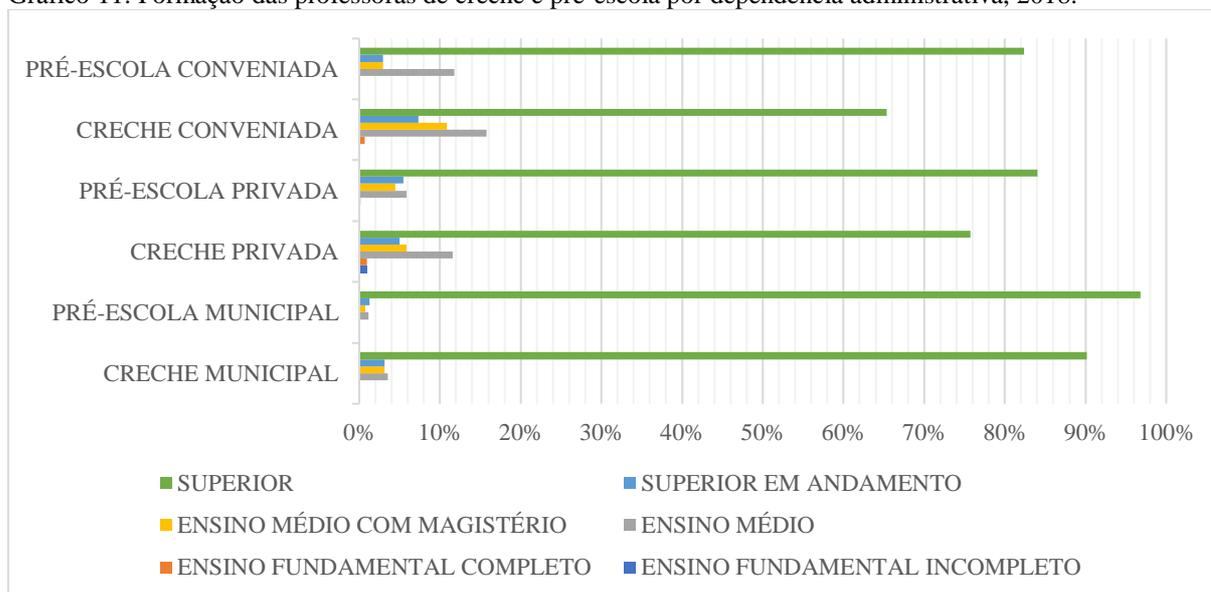
Ao considerar o afirmado por Nascimento (2019, p. 189):

(...) 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.

Portanto, analisando os dados de idade das professoras de educação infantil, percebemos que, neste momento, a rede não está em nenhum dos dois extremos de idade.

Retomando, então, a questão da formação docente nas escolas de educação infantil no município, no gráfico a seguir mostramos a relação da formação das professoras de creche e pré-escolas divididas pelo tipo de instituição em que atuam: municipal, particular ou conveniada. Não consideramos as docentes de escolas estaduais, pois o número quando comparados as outras dependências administrativas é muito pequeno.

Gráfico 11: Formação das professoras de creche e pré-escola por dependência administrativa, 2018.



Fonte: A autora com base nos microdados do Censo Escolar, 2018.

Como podemos ver no gráfico 11, a formação em nível superior é maior em todas as etapas da educação infantil e nos três tipos de dependência administrativa que estamos analisando. Porém, algumas informações são importantes de serem ressaltadas, como é o caso das instituições conveniadas, que, como vimos anteriormente, tem aumentado o atendimento nas creches. Esta etapa, por exemplo, é a que possui maior porcentagem de docentes com ensino

médio (16%) e de docentes com magistério (11%) e a menor porcentagem de professoras formadas em nível superior (65%).

Além disso, a menor porcentagem de docentes com ensino superior e maior de docentes com ensino médio ou magistério também compõem uma parte significativa das professoras de educação infantil das escolas privadas. Essa realidade pode ser vista não só no município de Ribeirão Preto, mas também em pesquisas que partem de outros lugares do país, como é o caso de Maria Dilnéia Fernandes, Élcio Gustavo Benini e Bruna Mendes Dias (2018, p. 8), que pesquisaram a remuneração docente em Campo Grande, assim, os autores afirmam que:

Convém salientar que o número de professores com formação de nível médio, empregados no setor privado, excede em muito aquele do setor público; assim, com esse nível de formação, havia três vezes mais empregados no setor privado em 2008 e 2009, chegando essa razão a nove vezes em 2014, demonstrando a continuada empregabilidade do profissional de nível médio na educação, em se tratando da iniciativa privada.

Em Ribeirão Preto, o número não chega a ser como o demonstrado pelas autoras, porém, se considerarmos os docentes em dois grupos: aqueles com ensino superior e os que não possuem, nas creches municipais a porcentagem destes é de 10% enquanto nas privadas (considerando também as conveniadas) o valor é de 27%, quando olhamos para as pré-escolas municipais, há somente 3% das professoras sem formação no ensino superior, enquanto nas instituições privadas esse número aumenta para 16%.

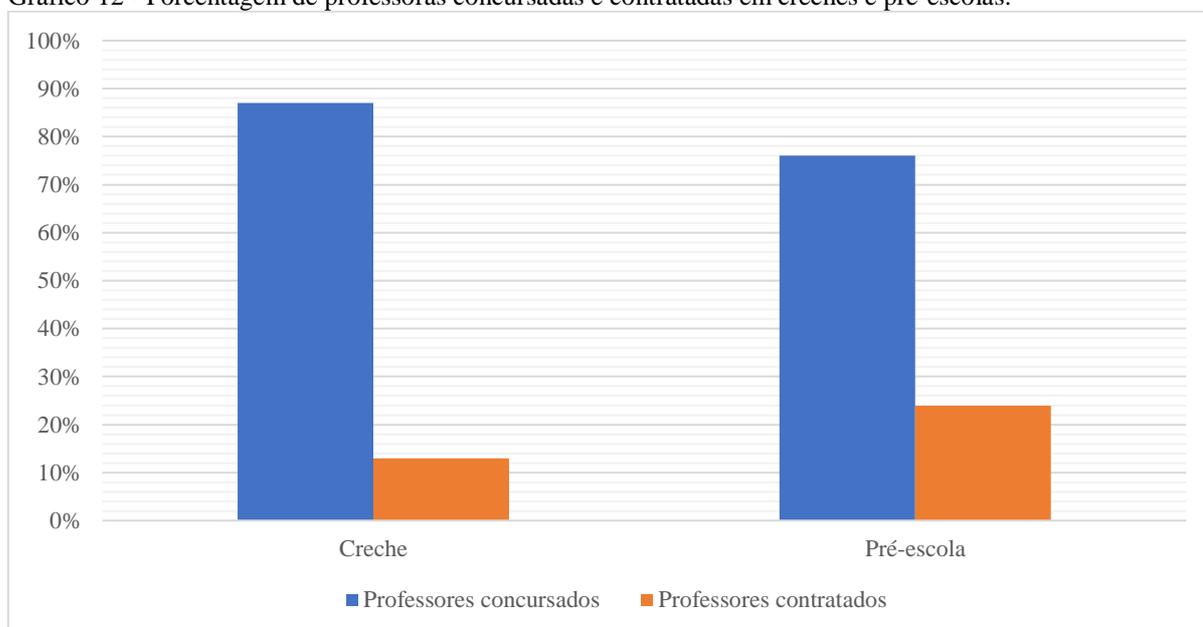
Além disso, o gráfico nos permitiu analisar, mais uma vez, a diferenciação existente entre a creche e a pré-escola, a porcentagem de docentes com ensino superior é maior nesta etapa em todos os tipos de instituições de ensino - municipais, particulares e conveniadas.

No que se refere ao sexo, 96% das docentes de educação infantil do município são mulheres. Quando olhamos entre as escolas municipais e as privadas, podemos notar que estas possuem uma porcentagem maior de homens, mesmo sendo um número ainda inexpressivo, do que as municipais, assim, 99% das docentes de creches e pré-escolas do município são mulheres, enquanto nas instituições privadas esse número cai para 93%. Porém, ao analisarmos a formação dos professores homens que trabalham na educação infantil privada, percebemos que 84% são formados em música ou educação física, assim, podemos supor que estes professores não são os docentes das salas de educação infantil, mas sim assumem aulas extras oferecidas, principalmente, pelas escolas particulares. Por outro lado, nas escolas municipais, 86% dos professores são formados em Pedagogia, um tem magistério e cinco possuem formação em Letras ou História.

Ainda, há a questão entre as etapas da educação básica. Em Ribeirão Preto, 99% das docentes de creche e 97% de pré-escolas são mulheres. Este fato pode ser visto também no estado de São Paulo e no Brasil, com porcentagens próximas as apresentadas no município. Nos anos iniciais do ensino fundamental, esta porcentagem diminui para 89% de mulheres, nos anos finais do ensino fundamental para 67% e no ensino médio diminui de novo para 54% de docentes mulheres.

De acordo com dados da área da Secretaria da Educação do *site* oficial da prefeitura do município, há 1.824 professoras atuando em creches e 860 em pré-escolas. No gráfico 12 a seguir, mostramos a relação entre as professoras contratadas e concursadas nas creches e pré-escolas.

Gráfico 12 - Porcentagem de professoras concursadas e contratadas em creches e pré-escolas.



Fonte: A autora com base nos dados do *site* oficial da prefeitura de Ribeirão Preto, 2019.

Como podemos ver no gráfico 12, a grande maioria das professoras que atuam em creches e pré-escolas de Ribeirão Preto são concursadas, porém, devemos considerar a quantidade de professoras contratadas por tempo determinado como um fator que implica negativamente na questão da valorização e da condição de trabalho docente. As docentes contratadas não possuem vínculo empregatício, não fazem parte do Plano de Carreira do município e, portanto, representam um modo de contratação precária (Abreu, 2010).

Aline Chalus Vernick Carissimi e Rose Meri Trojan (2011) fazem um estudo sobre a condição de trabalho docente em diferentes países do mundo a partir de três aspectos: a formação inicial e continuada, remuneração e condições de trabalho. Dentro dessas, insere-se a questão do vínculo de trabalho, assim, as autoras afirmam que:

Os percentuais demonstram ainda que, entre os países pesquisados, o Brasil situa-se entre os que possuem menos professores contratados de forma permanente, ou seja, via concurso público ou situação similar, com menor índice de contratação permanente encontram-se apenas Irlanda e Portugal. Tal situação revela a precariedade dos vínculos de trabalho que, pela falta de estabilidade, pode comprometer a aquisição de experiência e constituição de formação de equipe na escola, que são fatores que patrocinam a melhoria da qualidade do trabalho. (CARISSIMI; TROJAN, 2011, p. 67)

Quando olhamos diretamente para os dados de cada escola, podemos perceber que, das 75 unidades de educação infantil municipais existentes em Ribeirão Preto, 46 possuem professoras contratadas em seu quadro, destas, 23 são EMEI e 23 CEI, apesar do número de escolas com professoras contratadas ser igual, quando se analisa no montante de cada tipo de escola temos que 68% das creches do município possuem professoras contratadas, enquanto na pré-escola a porcentagem é de 56%.

Essa realidade tem sido demonstrada em diferentes pesquisas ao redor de nosso país, Nascimento (2019) afirma que, das 27 capitais por ela pesquisadas, apenas cinco não contam com profissionais contratados de forma temporária. Simão (2015) enviou um questionário para municípios do estado de Santa Catarina com o objetivo de conhecer os processos de ingresso e as carreiras dos profissionais da educação infantil, além de tentar traçar um perfil de formação desses profissionais, de acordo com a autora 23 municípios realizam concursos específicos para os cargos de educação infantil, enquanto oito não o fazem, assim, afirma que esse dado mostra que os municípios reconhecem que a educação infantil possui uma especificidade, porém, apesar da garantia da realização de concursos públicos, a autora encontrou um grande número de professoras e auxiliares da educação infantil contratadas temporariamente por meio de Processos Seletivos. Em sua pesquisa, Jacomini e Penna (2016, p. 187) também afirmam que:

(...) apesar de o concurso estar previsto em todos os planos de carreira estudados, não significa que os governos desses estados e capitais tenham tido a prática de realizá-los periodicamente. Assim, em todos os estados e municípios há professores que são contratados por tempo determinado, os chamados contratos precários, isto é, sem as mesmas garantias daqueles que ingressaram por concurso.

Desse modo, vemos que a prática de contrato por tempo determinado na educação infantil é comum, porém, concordamos com Côco e Siller (2008) quando afirmam a necessidade do concurso público como forma de valorização e como aspecto para a busca da qualidade na educação. Dessa forma, entendemos que a garantia de ingresso exclusivamente por concursos públicos deve ser afirmada no Plano de Carreira municipal, assim como outros aspectos que garantam a qualidade na condição de trabalho docente, como veremos na seção a seguir.

#### **4.4. O Plano de Carreira de Ribeirão Preto: análise de aspectos que constituem as condições de trabalho das docentes de educação infantil**

Em 2010, Bianca Correa e José Marcelino de Rezende Pinto (2010) afirmavam que os estudos sobre a carreira docente eram escassos. Ao mesmo tempo, os problemas com a remuneração, a estrutura das carreiras e a valorização docente acompanham a história da educação brasileira há tempos. Segundo os autores, para a valorização do magistério são necessários, entre outros fatores, remuneração e condições de trabalho adequadas aos docentes.

Os autores declaram também que somente o professor não é o suficiente para alcançarmos a qualidade na educação, estes são sim um elemento essencial, porém é preciso considerar também as condições de infraestrutura, financiamento, jornada de trabalho, possibilidade de formação continuada e progressão na carreira, por exemplo. Dessa forma, apesar do professor não ser o único aspecto determinante para uma educação de qualidade, as suas condições de trabalho são essenciais para garanti-la.

Para iniciarmos esse capítulo, traremos a definição de Plano de Carreira e Estatuto do Magistério, conforme define Dutra Júnior (2000, p. 36), assim, este “corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública”, já o Plano de Carreira:

(...) consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes de 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, 2000, p. 36)

Dutra Júnior (2000) afirma também que pode-se perceber uma confusão entre Planos de Carreira e Estatutos do Magistério, segundo o autor, sob a perspectiva legal é possível que os municípios tenham uma só lei que trate dos dois ou duas leis específicas para tratar de cada um dos instrumentos. No município de Ribeirão Preto acontece o primeiro caso, assim a Lei complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012 dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e sobre o Estatuto do Magistério público do município de Ribeirão Preto.

De acordo com Sonobe, Alves e Pinto (2013), partiu do Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto a iniciativa para a reformulação do Plano de Carreira. Rosa-Pereira (2017) tem como objetivo de seu mestrado compreender as condições de trabalho das professoras de creche da rede municipal de Ribeirão Preto, para isso, a autora analisa o atual e o antigo Planos de Carreira do município e, sobre o processo de mudança e atualização deste documento afirma que:

No ano de 2010, foi nomeada uma comissão pelo executivo municipal com o objetivo de propor mudanças ao estatuto vigente à época e adequá-lo à LDBEN nº 9394/96, assim como as demais leis federais já vigentes. Este processo foi considerado antidemocrático por parte dos professores municipais e um coletivo de professores passou a se reunir em busca da formulação de propostas por meio da qual pudessem ser ouvidos. Foram entregues dois documentos de estudo à Secretaria Municipal de Educação (SME), um elaborado pela comissão do executivo municipal e um elaborado pelo coletivo de professores. Assim, foi através de muitas discussões e audiências públicas com vários segmentos de profissionais da educação municipal, de uma luta árdua e comprometida da categoria que em 2012 foi aprovado no município um novo estatuto. (ROSA-PEREIRA, 2017, pp. 67-68)

Assim, mostra-se mais uma vez que os avanços nas políticas de educação infantil acontecem por meio da luta e da união dos movimentos em defesa dessa etapa da educação. A autora declara também que o novo Plano do município pode ser considerado um marco na valorização, principalmente para as professoras de creche, que passam, então, a compor a carreira de Ribeirão Preto.

Em seu artigo 1º, o Plano de Carreira do município estabelece que tem como princípios a valorização dos integrantes do Quadro do Magistério e o estímulo ao desenvolvimento profissional, ainda, garante que a valorização dos profissionais do magistério se dará, entre outros aspectos, por meio de formação continuada, condições de trabalho adequadas, progressão e piso salarial.

O capítulo 2 do documento trata da carreira do magistério e, no artigo 5º da seção I, determina que são considerados profissionais do magistério público os que desempenham atividades ligadas à docência ou ao suporte pedagógico, como são considerados os cargos de direção, coordenação e supervisão, por exemplo. Assim como afirmam Sonobe e Pinto (2015) a inclusão dos profissionais da educação é importante por demonstrar que há o reconhecimento de que, para alcançarmos a qualidade, são necessários todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar, e não somente o professor. Além disso, o documento define a divisão das carreiras e a atuação dos profissionais, como mostrado no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Divisão das carreiras por área e nomenclatura e suas atuações.

<b>Área</b>	<b>Nomenclatura</b>	<b>Atuação</b>
Docência	Professor de educação básica I	Educação infantil com crianças de zero a três anos
	Professor de educação básica II	Educação infantil com crianças de quatro e cinco anos e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)
	Professor de educação básica III	Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio
	Monitores	Escolas específicas (CEEEF “Egydio Pedreschi” e EMEPB “Dr. Celso Charuri”)
Gestão educacional	Diretor de escola	Unidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
	Vice-diretor de escola	Unidades de ensino fundamental e ensino médio
	Coordenador pedagógico	Unidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
	Orientador educacional	Unidades de ensino fundamental e ensino médio
	Supervisor de ensino	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio das redes municipal e privada
Assessoria educacional	Assessor educacional	Escolas da rede municipal ou junto com a Secretaria Municipal de Educação

Fonte: A autora com base nos dados da Lei complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012 (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

Como podemos ver no quadro 3, as professoras designadas para trabalhar na educação infantil são as professoras de educação básica I (PEB I) que atuam em creches e as professoras de educação básica II (PEB II) que atuam em pré-escolas. Outros cargos que se relacionam a educação infantil e se encontram na área de gestão escolar são o de diretor e coordenador pedagógico além do cargo de supervisor de ensino. Correa (2011) afirma que para uma política pública ser efetiva são necessários três fatores: normas de caráter mandatório, financiamento e fiscalização. Segundo a autora, o último aspecto apontado praticamente não existe nas redes municipais por falta de recursos ou de profissionais para realizar a fiscalização das escolas públicas e privadas.

De acordo com o Portal da Transparência<sup>30</sup> do *site* oficial da prefeitura de Ribeirão Preto há apenas dez supervisores de ensino com regime estatutário no município. Conforme afirmado no Plano de Carreira (RIBEIRÃO PRETO, 2012), os supervisores são responsáveis por atuar na educação básica da rede municipal e na educação infantil privada, assim como determina o artigo 18 da LDB (BRASIL, 1996) ao definir os sistemas de ensino. De acordo com o *site* Qedu, Ribeirão Preto possui 107 escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental<sup>31</sup> e 105 escolas privadas de educação infantil, portanto, somente dez supervisores de ensino seriam responsáveis por 212 escolas no município, que representam a matrícula de 52.386 crianças. Assim, por meio desses dados, acreditamos que a supervisão, se acontece, é de forma precária e um dos tripés afirmados por Correa (2011), o da supervisão, dificilmente ocorre da maneira adequada para garantir a oferta de uma educação de qualidade.

A entrevistada B também citou sobre a questão da supervisão do município enquanto falava sobre a função de direção e como ela enxerga que falta qualidade na gestão das escolas, assim a professora afirmou que:

E aí eu entro com a fiscalização, hoje nós estamos com acho que uns 14 supervisores concursados na prefeitura e eles não visitam as escolas, não visitam. Eles não visitam nenhuma, nem se você denunciar eles vão visitar, entendeu? Nem se você denunciar... então, quer dizer, também não há fiscalização, todo mundo fala: ai, eu sei que não vai ter nada e passa... então acho que peca muito nisso. Na prática em si eu acho que a grande questão é gerir o que tem, sabe? E fiscalizar né, o que precisa ser feito porque a hora que tem as coisas é mal aproveitada. (Entrevistada B, 2019)

Sobre a nomenclatura dos cargos de docência na educação infantil, Rosa-Pereira (2017) afirma que o termo utilizado no antigo Plano de Carreira do município para as professoras de creche era de “educador de creche”, porém este termo não colocava estes com os mesmos direitos dos outros professores, somente com o atual Plano e a nomenclatura de PEB I é que estas professoras passaram a fazer parte da Carreira e a ter seus direitos garantidos.

Sobre as profissionais de creche terem uma carreira diferente das demais funções de educação no município até 2012, o que pode ser visto em outros trabalhos com experiências em diferentes cidades e estados do país, como Curitiba e São Paulo. “(...) a maneira pela qual os Planos de Carreira das capitais tratavam os profissionais que trabalham com as crianças pequenas e como esse tratamento diferenciado, com jornadas de trabalho diferentes e menores salários, tornava a EI uma etapa frágil e desprestigiada em relação às outras etapas e modalidades de ensino.” (NASCIMENTO, 2015b, p. 6)

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/administracao/quadro-funcional-salarios-completo>>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

<sup>31</sup> Não há escolas municipais de ensino médio em Ribeirão Preto.

A seção II do Plano de Carreira do município trata sobre o provimento dos cargos e define que os professores de educação básica I, II e III, os coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores de ensino serão nomeados em caráter efetivo por meio de Concurso Público de Provas e Títulos.

Os concursos públicos terão validade de dois anos, podendo ser prorrogados uma vez por igual período, além disso, é autorizada a realização de concursos quando o percentual de cargos vagos chegar a 10% e se não houver mais aprovados em concurso realizado anteriormente, mas ainda válido. Porém, a determinação de que os professores serão contratados por meio de concurso não garante a extinção de outras formas de contratação, como a temporária, realizada por meio de Processos Seletivos. Gouveia *et al.* (2006) afirmam que o tipo de vínculo que o docente possui, efetivo ou contratado, é um aspecto para se analisar a qualidade da condição docente, assim:

A condição de pertencer ao quadro de efetivos pode garantir uma maior estabilidade trabalhista ao docente, possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, de contratos ou ao final do ano. A hipótese é de que um corpo docente efetivo, além de mais estável nas diferentes redes de ensino, permitiria melhores condições de oferta de um ensino de qualidade (GOUVEIA *et al.*, 2006, p. 260).

Já os cargos de diretor de escola, vice-diretor e assessor educacional são indicados pelo Secretário Municipal de Educação. Isto vai contra o afirmado pela meta 19 do PNE (BRASIL, 2014), que deu o prazo de dois anos para se efetivar práticas de gestão democrática na educação. Porém, o município lançou uma minuta de Projeto de Lei que dispõe critérios para o processo de escolha dos diretores e vices nas escolas de Ribeirão Preto. Neste projeto, há alguns requisitos que os professores devem atender para poder se inscrever no “Processo de Escolha” para diretor, como ter, no mínimo, cinco anos de efetivo exercício no magistério público da educação básica, licenciatura em Pedagogia ou pós-graduação em gestão escolar e ser titular em cargo efetivo no quadro do magistério público municipal.

Para o processo, algumas etapas devem ser seguidas: inscrição dos candidatos, prova de conhecimentos gerais e específicos, avaliação de Plano de Gestão, escolha do diretor, indicação do Secretário e nomeação pelo Chefe do Executivo. Sobre o processo de avaliação do Plano determina-se que os candidatos estão “autorizados a apresentar e debater” os planos com o Conselho de Escola e a comunidade escolar, além disso, afirma-se também que estes serão expostos nas escolas, porém, considerando que este deve ser um processo democrático, entendemos que os professores estarem autorizados a debater e a mera exposição a comunidade escolar não poderia ser considerado como um processo democrático. É preciso que os debates

aconteçam em todas as unidades e não somente depois do Plano ser submetido, mas que a comunidade participe também na construção deste. Em relação a eleição, tem direito ao voto os professores efetivos e contratados, os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais efetivos, servidores efetivos de apoio escolar e os responsáveis por alunos matriculados na unidade escolar.

Além disso, a formação para a Comissão Central organizadora do processo conta com cinco representantes da Secretaria Municipal de Educação e apenas um do Conselho Municipal, um do Sindicato dos Servidores Municipais, um da Associação dos Profissionais da Educação, um do Centro do Professorado Municipal e dois indicados pelo Conselho de Escola. Há também uma Comissão Local nas unidades escolares com dois representantes dos professores, um dos servidores de apoio, três responsáveis por alunos e um aluno nas escolas de ensino fundamental ou quatro responsáveis nas escolas de educação infantil. Os diretores e vice-diretores escolhidos no Processo terão um mandato de quatro anos, sendo permitida uma reeleição na mesma unidade escolar.

Porém, segundo a entrevistada B, essa nova configuração para eleição de diretores está parada, em processo de reformulação. Na prática, o que acontece ainda é a indicação pelo Secretário da Educação:

Eles fizeram em algumas escolas, antes desse secretário entrar, houve algumas aposentadorias, algumas exonerações E aí fizeram esse movimento de eleição, numa escola que foi no bairro do João Rossi, aconteceu da primeira colocada entre a comunidade, Conselho, não ser a escolhida pela Secretaria Municipal de Educação, aí a partir daí em outras escolas houve meio que uma manipulação de indicar um professor só, o professor que a comunidade queria, pra secretaria não ter mais de uma opção, foi uma estratégia da Comunidade. Só que aí esse secretário não quer aceitar, ele quer a lista tríplice, a gente brinca que ele quer igual a reitoria da USP, é assim que ele tá fazendo, houve duas EMEIs há pouco tempo atrás que ficou um mês e meio com o diretor... já tinha pedido para sair, ele gestando mas sem querer gestar porque o secretário queria três nomes e não achava três nomes. *Mas ele não aceitava o processo. Ele diz que faz uma eleição, mas no final das contas quem escolhe o nome é ele.* (Entrevistada B, 2019, grifos nossos)

Como vemos na fala da professora entrevistada, houve um movimento de manter e lutar pela eleição nas escolas e eleger o professor eleito por estas e pela comunidade para o cargo de direção, porém, parece haver uma tentativa de Secretaria em camuflar o processo, dizendo que seria uma eleição, mas, na verdade, a prática da indicação continua acontecendo.

No caso europeu, para crianças em idade de creche, cerca de 60% dos países exigem formação em ensino superior para que se assuma o cargo de direção, para as crianças a partir dos quatro anos, 80% dos países possuem essa exigência. Em sete, a formação mínima para o

ingresso na direção é o mestrado ou equivalente<sup>32</sup>, esse é o caso da Islândia para as duas etapas da educação infantil e da França e Itália apenas para as instituições que atendem crianças mais velhas. Além disso, quatro países<sup>33</sup> não apresentam qualquer regulamentação sobre a formação mínima exigida aos profissionais que assumirão os cargos de direção nas instituições de educação infantil. Apesar da questão da formação não ser homogênea ao redor dos países, a necessidade de experiência na educação infantil para a assunção desse cargo acontece na maioria dos países europeus. Ainda, há necessidade de realizar um curso antes de assumir o cargo em alguns países, como é o caso da Suécia que exige, no mínimo, seis meses de treinamento para se tornar diretor de escolas pré-primárias.

Em Ribeirão Preto, desde a implementação do Plano de Carreira, são necessários cinco anos de efetivo exercício como professor da educação básica municipal. Ainda, para assumir o cargo de direção em nove países<sup>34</sup> é necessário que se faça um treinamento específico, que pode durar de dias a dois anos, dependendo da especificidade do país.

O capítulo III trata especificamente do Plano de Carreira e na primeira seção discorre sobre a promoção e afirma que esta é “a elevação do magistério, dentro da carreira, aos níveis superiores, observada a habilitação profissional exigida para o exercício de cada grupo.” (RIBEIRÃO PRETO, 2012, artigo 8º), além disso, a seção II define a aplicação de pontos por evolução profissional e por merecimento. Morduchowicz (2003, p. 18) afirma que:

Em geral, a carreira divide-se em níveis (entre quatro e sete) nos quais se avança de forma automática, ou pelo simples transcurso do tempo, ou por alguma combinação de fatores (antiguidade, capacitação, méritos, etc.) que gerem uma pontuação que habilite à promoção. Neste último caso, a avaliação do desempenho é nula – ou tem peso ínfimo – e a promoção constitui um trâmite burocrático de certificados e documentos.

No caso europeu, há dois principais modelos existentes para progressão na carreira, por meio de uma “carreira multinível” ou de nível único - “carreira horizontal”. Naqueles, a promoção na carreira está relacionada ao aumento salarial e as possíveis bonificações. Os professores também podem assumir outras funções ao longo de sua carreira, como mentores, orientadores ou gestores.

---

<sup>32</sup> A exigência se dá para o nível CITE 7. De acordo com documento da Unesco: “Os diversos países do mundo utilizam diferentes designações para os programas a classificar no nível 7 da CITE, por exemplo, mestrado ou magister. De assinalar, porém, que os programas com uma designação semelhante a “mestrado” apenas devem ser incluídos no nível 7 da CITE se cumprirem os critérios descritos no parágrafo 245. Para efeitos de comparabilidade a nível internacional, utiliza-se a expressão “mestrado ou equivalente” para denominar o nível 7 da CITE. ” Para maiores informações: Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE), UNESCO, 2011.

<sup>33</sup> Dinamarca, Irlanda, Holanda e Suécia.

<sup>34</sup> Bélgica, Estônia, Hungria, Áustria, Eslovênia, Suíça, Montenegro, Macedônia do Norte e Sérvia.

Ainda, são os cargos de direção que, em sete países, determinam e decidem sobre a progressão dos professores, tornando-a descentralizada do órgão municipal ou estadual. Neste caso, acreditamos que forma-se uma relação de extrema hierarquização dentro da escola, em que uma pessoa terá o poder de decidir sobre a progressão dos professores de sua escola individualmente. Em outros seis países, a resolução para progressão na carreira é feita exclusivamente pela “autoridade educativa de nível superior” que, analisando o documento, entende-se que seria o Ministério da Educação ou do Bem-Estar Social, dependendo de qual seja o responsável pela educação infantil no país. Além disso, em nove países as decisões sobre promoções e progressões na carreira são divididas entre diferentes atores: a gestão escolar, a autoridade local e a autoridade de nível superior.

Em outra comparação, agora com a rede municipal de São Paulo, Rubens Barbosa Camargo, Maria Angélica Pedra Minhoto e Márcia Aparecida Jacomini (2014) afirmam que, nesse sistema: “A movimentação na carreira pode ser analisada com base no vencimento inicial, nas formas de progressão e na dispersão do vencimento. A progressão na carreira dos professores municipais, nos últimos 50 anos, tem sido baseada, principalmente, em tempo de serviço e títulos.” No caso de Ribeirão Preto, apresentamos no quadro 4 a seguir as formas de progressão na carreira e as respectivas pontuações.

Quadro 4 - Tipos de progressão na carreira, critérios para alcançá-los e seus respectivos pontos.

<b>Progressão</b>	<b>Crítérios</b>	<b>Pontos</b>
Evolução profissional	Curso de especialização com duração mínima de 360 horas	3
	Curso de aperfeiçoamento e/ou especialização com duração mínima de 120 horas	1
	Curso de extensão cultural com duração mínima de 30 horas	0,2
	Mestrado	10
	Doutorado	20
Assiduidade (merecimento)	De 0 a 1 ausência diária	1
	De 2 a 4 ausências diárias	0,5

Fonte: A autora com base nos dados da Lei complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012 (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

De acordo com Abreu (2010, p. 73) há duas formas de evolução na carreira docente, a promoção vertical e a progressão horizontal. Assim, a autora afirma que:

Elas não podem ser tomadas como sinônimas, pois promoção é a elevação vertical na carreira, procedimento em que geralmente são considerados os níveis de escolarização formal do trabalhador docente e são garantidos percentuais mais elevados de ganhos remuneratórios. Já a progressão caracteriza-se pela elevação horizontal na carreira; são considerados aspectos relativos à formação continuada e em serviço dos docentes – cursos de curta duração, aperfeiçoamentos, publicações científicas e didáticas, entre outras – nesta forma, todavia, os percentuais de elevação remuneratórios são menores.

Desse modo, considera-se progressão horizontal quando o servidor muda sua referência para uma superior dentro da própria classe, já a promoção vertical acontece quando ocorre uma mudança de classe. No caso de Ribeirão Preto determina-se também que os cursos para progressão por evolução profissional devem ser relacionados à área de educação e que, a cada cinco “pontos promoção”, como são nomeados os pontos por evolução profissional, ocorre o enquadramento em um nível superior ao que o profissional está inserido.

A professora B entrevistada por nós falou diversas vezes sobre a forma da progressão da carreira dos professores e como esta, da forma como está colocada, faz com que os professores não tenham estímulos para estudar e apenas aguardem o biênio e o quinquênio que já são determinados no Estatuto dos Servidores Municipais<sup>35</sup>.

(...) um ganho acadêmico chega a ser irrisório perto de todos os estudos, entendeu? A porcentagem... não vou saber te dizer ao certo o número agora, que tem também no próprio estatuto, mas ele é muito baixo e uma pós-graduação que não seria o mestrado ou doutorado, você tem que aguardar até dez anos... depois de uma pós entregue de 360 horas, você tem que esperar mais 10 anos. Quer dizer, que estímulo você tem para estudar né? Você faz uma pós, se você não for para um mestrado ou pro doutorado, que você conseguiria de imediato uma mudança de valores, de porcentagem, de tudo... você ainda tem que aguardar mais 10 anos para você pensar em outra pós, quer dizer... sem estímulo nenhum quanto a isso né. (Entrevistada B, 2019)

A professora cita o intervalo de dez anos entre uma pós (que não o mestrado ou doutorado) para contabilizar os pontos, ela se refere ao inciso 6º, do artigo 11 do Plano de Carreira que determina que, a cada cinco pontos-promoção atribuídos por meio de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural, deve ser respeitado um interstício de dez anos para que sejam atribuídos novos pontos e a mudança de nível ocorra.

Em relação ao quinquênio, encontramos na Lei 2.843 (RIBEIRÃO PRETO, 2017) uma alteração nos valores aplicados a essa bonificação, assim como mostramos no quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Índice de bonificação de acordo com o tempo de serviços dos docentes de Ribeirão Preto.

ADICIONAL	TEMPO DE SERVIÇO	ÍNDICES
1º quinquênio	5 anos	5%
2º quinquênio	10 anos	10,25%
3º quinquênio	15 anos	15,76%
4º quinquênio	20 anos	21,55%
5º quinquênio	25 anos	27,63%
6º quinquênio	30 anos	34,01%
7º quinquênio	35 anos	40,71%
8º quinquênio	40 anos	47,75%

Fonte: A autora com base nos dados da Lei 2.843 (RIBEIRÃO PRETO, 2017).

<sup>35</sup> Lei Municipal nº 3181 de 23 de julho de 1976. Dispõe sobre o regime jurídico dos funcionários do município de Ribeirão Preto.

Já na progressão por merecimento é considerada apenas a assiduidade do profissional, da mesma forma, a cada cinco “pontos assiduidade” ocorre o enquadramento do profissional no nível superior ao que se encontra. Além disso, afirma-se que será considerado o período de 1 de janeiro a 31 de dezembro para a computação das faltas e que não serão calculadas as ausências por motivos de férias, serviço militar, júri, licença maternidade, paternidade ou por adoção, acidente de trabalho, desempenho de função eletiva e exercício de mandato de dirigente sindical ou associação de classe.

Assim como afirma Barbosa (2012, p. 395), as professoras estão expostas a uma profissão com um alto nível de envolvimento emocional e a um desgaste físico e mental, sendo considerada como uma “atividade de elevada exigência”. Além das especificidades da docência, há também a desvalorização salarial que faz com que as professoras assumam mais de uma turma, dobrando a jornada de trabalho e, assim como afirma a autora, a ampliação dessa pode trazer problemas para a escola, para a professora e também para os alunos exatamente pela especificidade do trabalho docente.

Dessa forma, a extensão da jornada pode causar o aumento da rotatividade dos professores, problemas de saúde, aumento das faltas, comprometimento de atividades extraclasse e pouco investimento no aprimoramento profissional. A autora afirma, ainda, que os baixos salários são os principais causadores de doenças em professores, por causa do desânimo presente no dia-a-dia dos docentes, das possíveis jornadas intensas que levam a um cansaço excessivo. Abreu (2010) questiona a evolução por meio da assiduidade e pontualidade dos docentes, pois estes dois aspectos são obrigações do servidor público. Dessa forma, podemos refletir que essas duas formas de avaliação do desempenho para posterior premiação dos professores assumem que há uma grande quantidade de faltas e atrasos na carreira docente, e, se isso acontece, por que não melhorar as políticas de valorização do professor?

Além disso, a entrevistada B disse que a progressão por assiduidade é praticamente impossível, pois considera que o professor não deve faltar ao longo do ano, sem considerar a realidade da carreira no município. Assim, durante a entrevista, afirma que:

No estatuto do professor do magistério, existe uma outra forma de mudança de nível, só que a gente brinca que é quase que impossível, porque ela fala que é...é...como chama? Você mudaria de nível se você não tivesse falta nenhuma, e essa foi uma briga muito grande nossa porque os cargos de comissão de direção acabam recebendo essa gratificação, normalmente esses cargos chegam no último nível da tabela de professor porque eles nunca têm falta, teoricamente são eles que fazem o ponto. Então houve uma grande briga e, de um tempo para cá, uma grande fiscalização pra que o diretor também tirasse a abonada dele... sabe? Do que assinar ponto mesmo não estando na escola que era o que acontecia, tem... por muitos e muitos anos. É assim, uma falta você perde dois décimos, duas faltas mais dois, aí você vai perdendo em décimos e aí você nunca consegue acionar essa gratificação, que ela soma em dois, três anos, vai juntando. (Entrevistada B, 2019)

Em relação aos valores dos níveis da tabela de vencimentos, apresentamos, na tabela 5 a seguir o número dos níveis e o valor de cada um deles. O valor apresentado é o constante no anexo do Plano de Carreira promulgado em 2012, pois é o documento que apresenta os dados de salário por nível mais completo. Além disso, ressalta-se que, por isso, os valores estarão desatualizados, porém, o que nos importa no momento é analisar a diferenciação de um nível para o outro e qual seria a dispersão no vencimento do nível inicial ao final.

Tabela 5 - Valor da hora aula e porcentagem de aumento em relação ao nível anterior apresentados no Plano de Carreira de Ribeirão Preto, 2012.

NÍVEL	VALOR	AUMENTO	PORCENTAGEM
<b>201</b>	R\$ 13,55		
<b>202</b>	R\$ 13,88	R\$ 0,33	2,44%
<b>203</b>	R\$ 14,34	R\$ 0,46	3,31%
<b>204</b>	R\$ 14,80	R\$ 0,46	3,21%
<b>205</b>	R\$ 15,10	R\$ 0,30	2,03%
<b>206</b>	R\$ 15,55	R\$ 0,45	2,98%
<b>207</b>	R\$ 15,95	R\$ 0,40	2,57%
<b>208</b>	R\$ 16,31	R\$ 0,36	2,26%
<b>209</b>	R\$ 16,80	R\$ 0,49	3,00%
<b>210</b>	R\$ 17,23	R\$ 0,43	2,56%
<b>211</b>	R\$ 17,64	R\$ 0,41	2,38%
<b>212</b>	R\$ 18,07	R\$ 0,43	2,44%
<b>213</b>	R\$ 18,68	R\$ 0,61	3,38%
<b>214</b>	R\$ 19,35	R\$ 0,67	3,59%
<b>215</b>	R\$ 19,97	R\$ 0,62	3,20%
<b>216</b>	R\$ 20,63	R\$ 0,66	3,30%
<b>217</b>	R\$ 21,32	R\$ 0,69	3,34%
<b>218</b>	R\$ 22,01	R\$ 0,69	3,24%
<b>219</b>	R\$ 22,77	R\$ 0,76	3,45%
<b>220</b>	R\$ 23,54	R\$ 0,77	3,38%
<b>221</b>	R\$ 24,32	R\$ 0,78	3,31%
<b>222</b>	R\$ 25,17	R\$ 0,85	3,50%
<b>223</b>	R\$ 26,41	R\$ 1,24	4,93%
<b>224</b>	R\$ 27,47	R\$ 1,06	4,01%
<b>225</b>	R\$ 28,52	R\$ 1,05	3,82%
<b>226</b>	R\$ 29,58	R\$ 1,06	3,72%
<b>227</b>	R\$ 30,64	R\$ 1,06	3,58%
<b>201 - 227</b>		R\$ 17,09	126,13%

Fonte: A autora com base nos dados da Lei complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012 (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

Assim como afirmado anteriormente, consideramos a questão salarial essencial para a valorização docente e para a garantia de condições de trabalho com qualidade. Desse modo, a progressão na carreira também se torna um fator necessário para que a carreira se torne atrativa ao longo dos anos. Assim: “Um aspecto diretamente relacionado com a amplitude na carreira é a dispersão salarial, visto que esse será o valor acrescido da remuneração do docente ao se movimentar e alcançar posições finais da carreira.” (NASCIMENTO, 2019, p. 240)

Como podemos ver na tabela 5, do primeiro ao último nível temos uma dispersão salarial de 126,13%, porém, o nível 201 compreende as professoras com magistério, considerando as professoras de PEB I e II formadas em ensino superior temos um aumento de 103%. Em média, haveria um acréscimo de 3,19% de um nível para o outro e, para progredir de nível seriam necessários cinco pontos promoção de acordo com as referências mostradas no quadro 4 anteriormente. Se consideramos uma professora pertencente ao enquadramento 205 que faça um mestrado com duração de dois anos e meio, ao concluí-lo teria um acréscimo de 5,63% no seu salário, considerando uma mesma professora que não faça nada e apenas espere completar os cinco anos de exercício no magistério, em seu primeiro quinquênio, teria um acréscimo de 5%. Assim, podemos perceber como afirmou a entrevistada B, que não há um estímulo no município para que as professoras frequentem cursos de formação continuada ou deem continuidade aos seus estudos por meio de mestrado ou doutorado, portanto, podemos afirmar também que no município não são tomadas ações de incentivo às professoras para que se alcance a meta 16 do PNE.

Na rede municipal de São Paulo, conforme mostrado por Jacomini, Nascimento e Thomazini (2018, p. 1460):

A diferença entre o grau e o imediatamente superior e uma referência e a imediatamente superior é de 6,5% sobre o padrão de vencimento do professor, o que promove uma dispersão no vencimento base de 173,91%. Entende-se como dispersão no vencimento base a diferença entre o vencimento base inicial e o final, ou seja, o primeiro e o último padrão de vencimento na carreira – no caso do município de São Paulo: 11A e 23E da escala de vencimentos.

A entrevistada C também falou sobre a questão salarial sob outro aspecto, a necessidade do reajuste salarial a cada ano e a influência disto no salário de todos os professores da rede:

(...) eu acho que ele tinha que... ter um valor de salário porque não adianta você ficar é... o aumento salarial que se tem de um ano pro outro, do valor hora-aula é sempre aqui em Ribeirão em função de greve e muitas vezes não tem aumento de salário, então não adianta você dizer: ah, a pessoa subiu de nível porque funciona assim: a pessoa sobe de nível por vários critérios então tem uma série de critérios e ela cumprindo aqueles critérios ela vai subindo de nível, que significa que a hora-aula dela vai valer mais, só que se você não tem um reajuste da hora-aula do nível 1 não vale, entendeu? Então precisa aumentar o valor do salário... (Entrevistada C, 2019).

Já nos países da União Europeia a média de aumento quando compara-se o salário final com o inicial é de 57%. Há uma diferenciação na percentagem de progressão quando se consideram os professores das diferentes etapas de ensino em alguns países, como é o caso da Dinamarca, em que há um aumento de 30% para os professores do ensino secundário superior, de 15% para os do ensino primário e secundário inferior e de 13% para as professoras pré-

primárias. Ainda de acordo com o documento European Commission, EACEA e Eurydice (2018), os professores levam, em média, 28 anos para atingir o topo da carreira salarial, mas em alguns países essa transição pode durar apenas dez anos.

Além disso, no artigo 15 (RIBEIRÃO PRETO, 2012; grifos nossos) fica determinado que: “O disposto nesse Capítulo somente valerá para profissionais do magistério *ocupantes de cargos de carreira, efetivos*, que compõem o Quadro do Magistério da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, previstos no artigo 4º, desta Lei.” Dessa forma, exclui-se da possibilidade de progressão na carreira as professoras contratadas por tempo determinado.

Já o capítulo IV trata sobre os cargos do quadro do magistério e, na seção II, discorre-se sobre a jornada docente. Tal como afirmam Jacomini e Penna (2017), este é um aspecto fundamental para se garantir condições adequadas e qualidade no trabalho das professoras. Assim, fica definido no artigo 21 que a jornada de trabalho dos profissionais da área da docência é dividida em Trabalho Docente com o Aluno (TDA), Trabalho Docente Individual (TDI) e Trabalho Docente Coletivo (TDC). O primeiro compreende as atividades realizadas diretamente com as crianças, ou seja, quando as professoras estão exercendo a docência, já o TDI é destinado à professora para preparação de atividades, mas em local e horário de sua preferência, por último, afirma-se que no TDC são consideradas atividades como reuniões pedagógicas e com os pais e responsáveis pelas crianças, período dedicado a formação docente, construção e acompanhamento do projeto pedagógico e atividades da instituição escolar ou da Secretaria de Educação. Ademais, determina-se também que é função da Secretaria Municipal de Educação garantir a efetividade e execução do TDC. Porém, Rosa-Pereira (2017, p. 80) afirma que, no dia-a-dia do município o TDC:

(...) ocorre de duas maneiras, sendo uma reunião mensal com carga horária de duas horas no período noturno e 200 minutos semanais divididos diariamente a serem cumpridos na unidade escolar após o término do TDA. É importante ressaltar que não existe uma legislação que defina claramente como este período de TDC deve ser cumprido pelos professores, o que acaba causando algumas diferentes interpretações e variações dentre as unidades escolares.

Sobre as modalidades de jornada docente, determina-se, nos artigos 23 e 24, a das professoras de PEB I e II, conforme descrito a seguir:

Quadro 6 - Cargos de docência na educação infantil e suas respectivas jornadas de trabalho semanal e mensal e a divisão da jornada do trabalho docente.

<b>Cargo</b>	<b>Jornada de trabalho semanal</b>	<b>Jornada de trabalho mensal</b>	<b>Divisão da jornada</b>
Professor de educação básica I	42h/aula	210h/aula	TDA: 28h/aula
			TDI: 10h/aula
			TDC: 4h/aula
Professor de educação básica II	29h/aula (tempo parcial)	145h/aula	TDA: 19h/aula
			TDI: 6h/aula
			TDC: 4h/aula
	58h/aula (tempo integral)	290h/aula	TDA: 38h/aula
			TDI: 13h/aula
			TDC: 7h/aula

Fonte: A autora com base nos dados da Lei complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012 (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

Sonobe, Alves e Pinto (2013) afirmam que, no município de Ribeirão Preto, quando o antigo Plano de Carreira estava em vigência, existiam seis possibilidades de jornada semanal de trabalho (58, 43, 41, 32, 29 e 26 horas semanais), segundo os autores, essas inúmeras possibilidades de jornada incentivam os professores a duplicar suas jornadas, podendo gerar, por exemplo, menos tempo de planejamento do professor com as suas aulas e um menor envolvimento deste com os alunos e com a escola. No atual Plano de Carreira, assim como afirmado no artigo 26, a ampliação de jornada deve respeitar o limite de 38 horas semanais de TDA, respeitando, portanto, o afirmado pela Lei do Piso de garantir 1/3 da jornada fora da sala de aula.

Ainda sobre os diferentes arranjos de jornada que ocorriam anteriormente, vemos mais um exemplo de tipos de clientelismo no município, pois: “Esses diferentes arranjos decorrem de uma relação clientelista estabelecida entre o legislativo municipal e a categoria docente, configurando-se situações peculiares para atender interesses particulares de pequeno grupo de profissionais.” (SONOBE; ALVES; PINTO, 2013, p. 98) Em análise aos Planos de Carreira municipais de 26 capitais e do Distrito Federal, Nascimento (2015) afirma que apenas sete Planos garantem apenas uma jornada semanal ao docente, que variava entre a jornada de 25 ou 30 horas semanais. Em todas as outras capitais, assim como acontece em Ribeirão Preto, os docentes possuíam mais de uma jornada de trabalho possível.

Como podemos ver no quadro 6, atualmente as professoras de educação básica I possuem uma jornada mensal de 210 h/aula mensais e, apesar de no Plano de Carreira antigo possuírem uma jornada mensal de 205 h/aula, Rosa-Pereira afirma que a nova jornada resultou em uma mudança significativa para o trabalho das professoras. Apesar de terem a jornada um pouco menor, os “educadores de creche” trabalhavam 40 horas em sala de aula com os alunos, assim, davam aula para a mesma turma no período da manhã e da tarde, e tinham apenas uma

hora de trabalho remunerado para reuniões e estudos, que não era suficiente para as professoras planejarem e produzirem materiais para suas aulas, além do cansaço presente no dia-a-dia das docentes pelo trabalho com as crianças.

Essa mudança na jornada das professoras de creche é considerada como um movimento muito importante de valorização das professoras pelo município, já que estas passaram a ter tempo para planejar suas aulas. Rosa-Pereira (2017) realizou também um questionário com vinte e sete professoras de creche que atuavam e continuaram atuando nesta etapa da educação antes e após a mudança do Plano de Carreira. A autora afirma que, para as professoras, a mudança na carga horária se configura como uma das mais importantes conquistas.

Porém, em uma das entrevistas, a professora B afirmou que essa jornada foi pensada para que as professoras de creche tivessem uma jornada única, porém, o salário não é suficiente para que isso ocorra plenamente:

Então, a carga de 28, ela teoricamente foi pensada para você não precisar trabalhar mais o dia inteiro porque ela é 28 com aluno, mas ela tem sem o aluno que seria o TDA mais o TDI, que é o trabalho que a gente faz em casa né. Então foi pensada para que você não precisasse, só que o ganho nunca chega, essa necessidade... com o que a gente tem de gasto. (Entrevistada B, 2019)

Portanto, assim como afirmado por diversos autores (Arelaro *et al*, 2012; Fernandes; Delmondes, 2013) a sobreposição de cargos e jornadas que acabam ocorrendo fazem com que as professoras fiquem sobrecarregados e, como consequências, vem o adoecimento, a menor qualidade no atendimento, menos tempo para planejamento de aulas.

Assim, mesmo com avanços para as professoras de creche, o Plano de Carreira dos professores de Ribeirão Preto ainda permite que os professores complementem a sua jornada de trabalho com ampliação ou aulas eventuais em creches e pré-escolas e nos anos iniciais do ensino fundamental. A jornada máxima com os educandos seria de 38 horas/aula semanais e há, como anexo ao Plano de Carreira, uma tabela com a referência da quantidade de horas em aulas eventuais de TDA e a respectiva correspondência aos valores de TDC e TDI que devem ser respeitados.

Assim, percebemos no município, o mesmo que afirmam Correa e Pinto (2010):

Como é possível observar, embora haja diferenças significativas na conformação da jornada de trabalho entre os municípios da amostra, o que há em comum é possibilidade de que o professor ocupe duas funções docentes no sistema. Assim, verificamos que em nenhum deles há uma definição precisa, ou qualquer estímulo para a dedicação exclusiva em apenas um cargo, embora encontremos expressões como “jornada de tempo completo” e “jornada de tempo integral”. (CORREA; PINTO, 2010, s.p.)

Voltando ao quadro 6, podemos perceber que o município respeita, na organização da jornada, a proporção de 1/3 da jornada semanal fora da sala de aula, conforme determinado pela Lei do Piso (2008). Porém, essa não é a realidade vista em muitas das capitais e municípios do país, em matéria do CNTE de 2017<sup>36</sup>, apenas 44,9% dos municípios brasileiros pagavam seus profissionais respeitando o determinado na Lei do Piso, em relação à jornada, o número cai para 38,4%. Em pesquisa nas capitais brasileiras, Nascimento (2015, p. 11) também afirma que:

Nessa análise inicial somente Brasília cumpre a Lei do piso no que se refere ao 1/3 da jornada destinada a atividades pedagógicas sem os alunos. Outras duas capitais, Goiânia e Florianópolis destinam 30% da jornada a esse fim. E Porto Velho, em uma de suas quatro possibilidades de jornada, atinge a lei – na jornada de 30 horas, 10 horas são destinadas a atividades sem os alunos (porém vale ressaltar que em uma de suas jornadas, de 20 horas, não existe nenhuma hora destinada a esse fim).

Já os cargos das áreas de gestão e assessoria educacional têm jornada de trabalho de 40 horas semanais, porém, para cálculo do pagamento são consideradas diferentes cargas horárias mensais, assim como mostra o quadro 7 a seguir:

Quadro 7 - Cargos de gestão e assessoria educacional e suas respectivas jornadas de trabalho mensal.

<b>Cargo</b>	<b>Carga horária para pagamento</b>
Diretor de EMEI e CEI	330h/aula
Diretor de CEMEI*	360h/aula
Diretor de EMEF, EMEPB** e CEEEF***	348h/aula
Diretor de EMEFEM****	360h/aula
Vice-diretor de escola	300h/aula
Coordenador pedagógico e orientador educacional	300h/aula
Supervisor de ensino	340h/aula
Assessor educacional I	200h/aula
Assessor educacional II	320h/aula
Assessor educacional III	360h/aula

\*CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

\*\* Escola Municipal de Ensino Profissional Básico

\*\*\* Centro Educacional Emília Ferreira

\*\*\*\* Escola Municipal de Ensino Fundamental e Ensino Médio

Fonte: A autora com base nos dados da Lei complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012 (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

Nesse caso, podemos notar uma hierarquização entre as etapas da educação básica, o salário das diretoras de educação infantil novamente é desvalorizado quando comparado ao de diretores do ensino fundamental.

O capítulo V trata sobre a atribuição de turnos, classes ou aulas e afirma que a atribuição é anual, regulamentada pela Secretaria Municipal de Educação e tem como finalidade

<sup>36</sup> Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/jornal\\_mural\\_janeiro\\_2017\\_final\\_web\\_final.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/jornal_mural_janeiro_2017_final_web_final.pdf)  
Acesso em: 31 de outubro de 2019.

a locação dos professores municipais nas unidades escolares, a fixação da jornada de trabalho e a definição do horário de trabalho e turno do professor.

Sobre a complementação de jornada, o documento determina, em seu artigo 30, que as professoras de PEB I poderão complementar a jornada com aulas eventuais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como, se tiverem habilitação, poderão assumir aulas também nos anos finais desta etapa da educação. Além disso, estabelece que deve ser respeitado o limite máximo de 38 horas/aula semanais com os alunos.

Porém, Jacomini e Penna (2016, p. 188) afirmam que o acúmulo de cargos e a complementação da jornada de trabalho são:

Muitas vezes, visto como uma conquista pelos professores e respectivas entidades de classe, cabe destacar que o acúmulo de cargo só se justifica pela baixa remuneração percebida pelos professores e constitui problema tanto para o profissional, devido ao grande número de horas trabalhadas, quanto para a qualidade do trabalho que inevitavelmente fica prejudicada.

No capítulo IX, entre os motivos para o afastamento por autorização do Chefe Executivo e por tempo determinado, afirma-se no artigo 55 que os profissionais poderão se afastar para participar de cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento, atualização ou congressos ligados à educação. Esta afirmação é importante para garantir a valorização das professoras, pois mostra compreender que a professora necessita se ausentar em alguns momentos para que invista em sua formação, além disso: “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.” (NASCIMENTO, 2019, p. 253). No capítulo XI, que trata sobre os direitos dos profissionais do magistério, afirma-se novamente esta possibilidade, assim estes têm o direito de “III – ter a *oportunidade* de afastamento, com ou sem vencimentos, para frequentar cursos de graduação, pós-graduação, atualização e especialização profissional, a ser estabelecida em regulamentação própria”, (RIBEIRÃO PRETO, 2012, artigo 57; grifos nossos), assim como no artigo 64 do capítulo XII:

As ausências ao serviço do profissional do magistério para participação em reuniões ordinárias dos órgãos colegiados da escola e no Conselho Municipal de Educação, na qualidade de membro, e os afastamentos *autorizados* para participação em cursos, congressos, simpósios, conferências e assembleias serão consideradas no efetivo exercício.

Apesar de consideramos um avanço para a valorização docente a possibilidade de falta e afastamento para dedicação à formação docente, os pontos destacados nos artigos podem nos mostrar que depende da Secretaria Municipal de Educação a execução e efetivação destes. E, assim como dissemos anteriormente, as políticas educacionais em vigor podem estar distantes

da prática, além disso, os interesses desta nem sempre são os mesmos dos profissionais da educação. Esta distância entre a legislação e a realidade do município é retratada por Rosa-Pereira (2017) quando afirma que:

Neste quesito, consideramos imprescindível reiterar que os afastamentos para participação em cursos, congressos e afins, remunerados ou não, não têm sido autorizados pelo legislativo (sic), ficando aqueles que estudam em busca de uma formação contínua, a mercê de seus próprios investimentos pessoais e muitas vezes com faltas injustificadas no ponto por necessitar comparecer em compromissos e não contar com o apoio/liberação da SME. (ROSA-PEREIRA, 2017, p. 91, grifos nossos)

Já nos anexos do Plano de Carreira, há uma tabela com os valores de referência para os diferentes cargos da educação municipal. Assim, no quadro 8 a seguir mostramos o valor inicial da hora/aula dos profissionais relacionados a educação infantil, seja na área de docência ou de gestão educacional, assim como os requisitos de formação para ingresso no cargo.

Quadro 8 - Cargos relacionados a educação infantil, formação exigida e valor da hora/aula, 2012.<sup>37</sup>

<b>Cargo</b>	<b>Formação</b>	<b>Valor da hora/aula</b>
Professores de educação básica I e II	Habilitação em nível de Ensino Médio na modalidade Normal	R\$ 13,55
	Licenciatura plena em Pedagogia, ou curso equivalente, com habilitação em educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental	R\$ 15,10
Professores de educação básica III	Licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria	R\$ 16,31
Coordenador pedagógico	Licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar ou equivalente e ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício no Magistério da Educação Básica	R\$ 16,31
Diretor de escola	Licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar ou equivalente e ter, no mínimo, cinco anos de efetivo exercício no Magistério da Educação Básica da Secretaria Municipal de Ribeirão Preto	R\$ 16,31
Supervisor de ensino	Licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar ou equivalente e ter, no mínimo, oito anos de efetivo exercício no Magistério da Educação Básica.	R\$ 16,31

Fonte: A autora com base nos dados da Lei complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012 (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

<sup>37</sup> Assim como dissemos anteriormente, utilizamos o valor de hora-aula do ano de 2012, pois é o que se apresenta mais completo. Os valores mais atualizados não são apresentados em hora-aula, o que dificulta a comparação entre os cargos.

Considerando nossa sociedade atual, o salário compõe uma das principais características para a valorização da profissão (LIRA, 2013; BARBOSA, 2012). Na pesquisa de Rosa-Pereira (2017), realizada no mesmo município, das vinte e sete professoras de creche entrevistadas, dezessete afirmam que a mudança mais importante com o novo Plano de Carreira (RIBEIRÃO PRETO, 2012) foi o aumento salarial, além disso, para seis esse fator foi necessário para melhorar as condições de trabalho. A autora afirma também que a questão salarial foi essencial para que houvesse um aumento na satisfação e no prazer das professoras em relação a seu trabalho.

Porém, como podemos ver no quadro 8, embora tenha havido equiparação com PEB II (professores de pré-escola e anos iniciais do EF), o valor da hora/aula dos professores dos anos finais do ensino fundamental (PEB III) são, desde a aprovação do novo Plano de Carreira, maiores do que o das professoras da educação infantil e do ensino fundamental (PEB I), mesmo sendo considerada a mesma formação para os cargos. Além disso, a hora/aula de PEB III é a mesma do diretor de escola, coordenador pedagógico e do supervisor de ensino. O valor da hora/aula deste é 8% maior do que a das professoras de educação infantil com Licenciatura Plena em Pedagogia e 20% maior do que os formados no nível médio. Isso demonstra que, mesmo com avanços na mudança do Plano de Carreira, a educação infantil ainda sofre com uma desvalorização em comparação com as outras etapas da educação básica por causa de suas especificidades, assim:

A desvalorização histórica das atividades referentes ao cuidar, ou seja, das ações voltadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças entre outras, em detrimento das atividades consideradas pedagógicas instaurou relações de hierarquização entre as carreiras das profissionais docentes. (HECK, 2015, p. 39750)

Nos países europeus também há uma diferença salarial entre os professores das diferentes etapas da educação, as professoras primárias, principalmente os de educação infantil, recebem menos do que os professores de nível secundário, essa diferença parece consolidada nos países europeus, porém não há justificativa, senão a desvalorização das etapas com crianças menores, se a exigência de formação dos professores é a mesma.

Utilizando como referência a pesquisa desenvolvida por Márcia Aparecida Jacomini, Ana Paula Santiago Nascimento e Leandro Thomazini (2018), fizemos uma análise histórica do salário das professoras municipais de educação infantil, do salário mínimo nacional, do DIEESE e do valor mínimo determinado pela Lei do Piso.

O Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) realiza mensalmente uma estimativa de quanto deveria ser o salário mínimo dos trabalhadores

considerando suas necessidades básicas, garantidas pela CF/88, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário e higiene, transporte e previdência social. Além disso, é considerada a família do trabalhador como dois adultos e duas crianças e para calcular o gasto com alimentação de um adulto é considerada o valor da maior cesta básica encontrada entre as capitais pesquisadas.

Temos ainda como base de comparação o valor do salário mínimo, que, em 2018, era cerca de quatro vezes menor do que o apontado pelo Dieese, dado que pode ser considerado alarmante, pois com este salário não serão atendidas todas as garantias legais igualmente, e o Piso Salarial, que anualmente tem seu valor reajustado, assim como dissemos anteriormente, este era cerca de 1,5 menor do que o apontado pelo Dieese em 2018.

O período de análise concentra-se entre 2013 e 2019, a escolha pelo ano inicial se deu pela data da promulgação do novo Plano de Carreira, além disso, tivemos dificuldades para encontrar o valor do reajuste ano a ano no município. Desse modo, na tabela 6 a seguir apresentamos os valores de reajuste dos quatro salários descritos acima<sup>38</sup>, assim: “O objetivo é verificar em que medida o poder de compra dos professores municipais foi garantido e se os salários sofreram reajustes reais no período.” (JACOMINI; NASCIMENTO; THOMAZINI, 2018, p. 1456)

Tabela 6 - Valor nominal total e por hora de trabalho do salário mínimo, DIEESE, PSPN e do Plano de Carreira para PEB I nos anos de 2012 a 2019.

ANO	SALÁRIO MÍNIMO		DIEESE		PSPN		PLANO DE CARREIRA	
	R\$	R\$/HORA	R\$	R\$/HORA	R\$	R\$/HORA	R\$	R\$/HORA
2012	R\$ 622,00	R\$ 2,83	R\$ 2.398,82	R\$ 10,90	R\$ 1.451,00	R\$ 7,26	R\$2.688,00	R\$12,80
2013	R\$ 678,00	R\$ 3,08	R\$ 2.674,88	R\$ 12,16	R\$ 1.567,00	R\$ 7,84	R\$2.845,50	R\$13,55
2014	R\$ 724,00	R\$ 3,29	R\$ 2.748,22	R\$ 12,49	R\$ 1.697,39	R\$ 8,49	R\$3.003,00	R\$14,30
2015	R\$ 788,00	R\$ 3,58	R\$ 3.118,62	R\$ 14,18	R\$ 1.917,78	R\$ 9,59	R\$3.189,90	R\$15,19
2016	R\$ 880,00	R\$ 4,00	R\$ 3.795,24	R\$ 17,25	R\$ 2.135,64	R\$ 10,68	R\$3.532,20	R\$16,82
2017	R\$ 937,00	R\$ 4,26	R\$ 3.811,29	R\$ 17,32	R\$ 2.298,80	R\$ 11,49	R\$3.696,00	R\$17,60
2018	R\$ 954,00	R\$ 4,34	R\$ 3.752,65	R\$ 17,06	R\$ 2.455,35	R\$ 12,28	R\$3.788,40	R\$18,04

<sup>38</sup> Consideramos importante ressaltar alguns pontos: para o valor do salário mínimo e do DIEESE pegamos a referência de janeiro de cada ano. Além disso, para o cálculo da hora de trabalho consideramos o mês com cinco semanas e para o valor do salário mínimo e do DIEESE, consideramos 220 horas de trabalho mensais, enquanto para o PSPN, 200 horas e para o Plano de Carreira, 210 horas (valor que corresponde a jornada de PEB I).

<b>2019</b>	R\$ 998,00	R\$ 4,54	R\$ 3.928,73	R\$ 17,86	R\$ 2.557,74	R\$ 12,79	R\$3.788,40	R\$18,04
-------------	---------------	----------	-----------------	-----------	-----------------	-----------	-------------	----------

Fonte: A autora com base nos valores dos salários disponibilizados nos *sites* oficiais.

Importante ressaltar que, para o Plano de Carreira consideramos o valor do nível 201, que se refere as professoras com ensino médio na modalidade Normal, pois é esta a referência de formação do PSPN. Assim, na tabela 6 podemos notar que, na maioria dos anos apresentados, o valor da hora/aula pago no município de Ribeirão Preto era maior do que o proposto pelo DIEESE e pelo determinado como salário mínimo e PSPN. Em 2012, ano de promulgação do Plano de Carreira municipal, o valor da hora aula do Plano era 76% maior do que a do PSPN, já em 2019 esse valou passou a 41%. Ainda que o salário das professoras de educação infantil municipais estejam maiores do que o determinado pelo PSPN, vemos que está acontecendo uma desvalorização salarial no município.

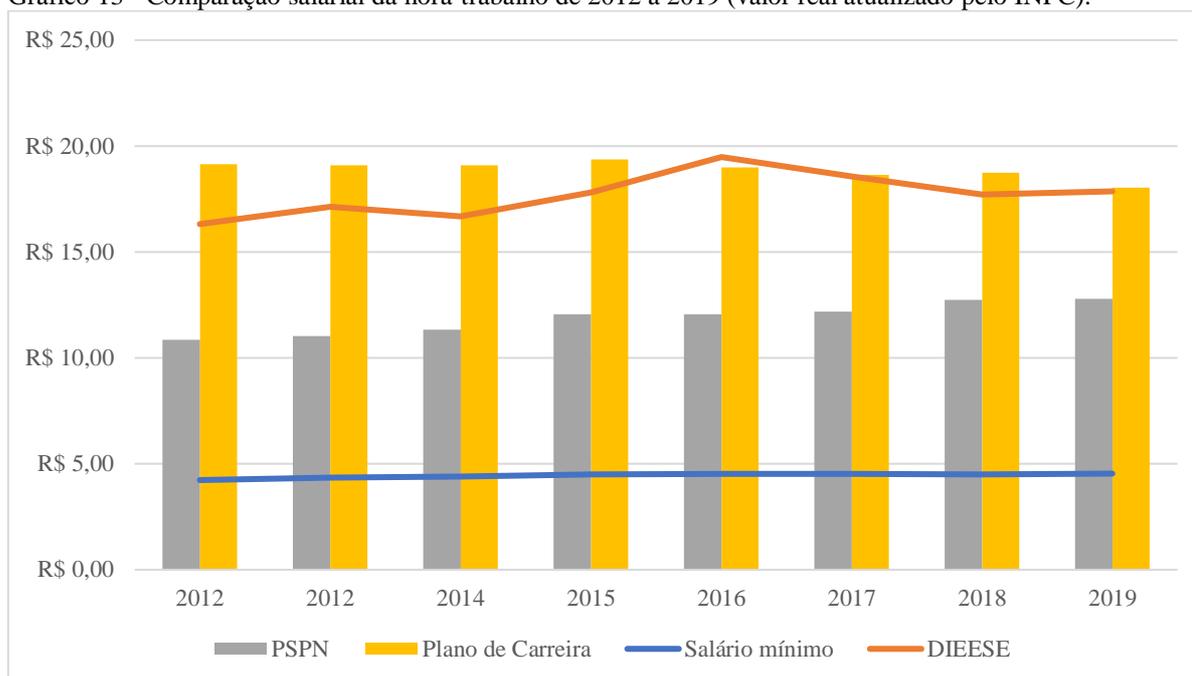
Nos países europeus, políticas de reforma salarial trouxeram reajustes de 4% nos salários de 2016/2017 quando comparado ao ano anterior em nove países<sup>39</sup>, em outros cinco países<sup>40</sup>, a partir das pressões coletivas dos profissionais da educação houve também um aumento de cerca de 3%. Porém, em muitos países europeus o congelamento salarial é realidade, como ocorreu na Itália. Na Holanda e Finlândia os salários do período de 2016/2017 permaneceram praticamente os mesmos do período anterior.

Essas decisões têm reflexos diretos no salário das professoras e, conseqüentemente, na qualidade de vida e no poder de compra destes, portanto, no gráfico 13 a seguir mostramos o valor da hora de trabalho considerando os valores do salário mínimo, do salário mínimo apontado pelo Dieese, do valor do Piso Salarial Nacional e o valor base pago as docentes de educação infantil com ensino médio na modalidade Normal do município de Ribeirão Preto. Neste gráfico os valores foram corrigidos e atualizados pelo INPC (Índice Nacional de Preços ao Consumidor) para que a comparação pudesse ser feita também a partir de um valor e aumento reais. Além disso, para que equalizássemos os valores apresentados, apresentamos o valor da hora de trabalho, pois o valor desta no município é a mesma para os professores de PEB I e II, mas a jornada é diferente.

<sup>39</sup> Irlanda, Bulgária, República Tcheca, Estônia, Lituânia, Hungria, Áustria, Romênia e Eslováquia.

<sup>40</sup> Dinamarca, Malta, Suécia, Islândia e Montenegro.

Gráfico 13 - Comparação salarial da hora-trabalho de 2012 a 2019 (valor real atualizado pelo INPC).



Fonte: A autora com base nos dados de salário mínimo, salário mínimo do DIEESE, Piso Salarial Nacional (PSPN) e do Plano de Carreira de Ribeirão Preto, 2012-2019.

Em 2012, o valor da hora trabalho das professoras de educação infantil no município era 1,8 vezes maior do que a hora trabalho do Piso Nacional, 1,2 vezes maior do que o salário do DIEESE e 4,5 vezes maior do que o salário mínimo. Porém, como podemos verificar no gráfico 13, o valor do salário mínimo do DIEESE vem se aproximando do valor pago as professoras no município. Em 2019, o salário das professoras municipais é 1,4 vezes maior do que o valor do Piso, 1,01 maior do que o DIEESE e 4 vezes maior do que o salário mínimo nacional, portanto, quando comparado a 2012, podemos perceber que o valor da hora de trabalho das professoras do município não tem acompanhado a atualização dos outros parâmetros aqui utilizados. Portanto, o mesmo movimento encontrado por Jacomini, Nascimento e Thomazini (2018, p. 1468) no município de São Paulo, é também visto em Ribeirão Preto: “Verifica-se, portanto, que a distinção remuneratória que os professores do município de São Paulo tinham em relação ao PSPN vem diminuindo, visto que as gestões municipais não adotaram no período os percentuais de reajustes anuais concedidos pelo governo federal ao Piso Nacional.” (p. 1468)

Na Europa, ainda é possível notar reflexos da crise econômica em muitos países, considerando os valores de inflação, os salários iniciais dos professores no período de 2016 e 2017 são mais baixos do que os implementados entre 2009 e 2010 em nove países europeus. Na Grécia, o salário dos professores no nível inicial naquele período era 2/3 do salário inicial

neste. Além disso, é importante ressaltar novamente que há uma grande variação entre os salários dos professores nos países europeus.

Assim, em termos salariais, o salário inicial médio no ensino pré-primário, em que insere-se a educação infantil, para os anos de 2016/17 é de 24.351 euros, o que resultaria em cerca de 2.029,25 euros por mês e, para o topo da carreira, os salários chegam a 38.255 euros anuais. Assim, considerando a média do euro em 2017 de R\$4,36, o valor médio do salário inicial das professoras de educação infantil na Europa seria de R\$ 8.847,53. A Suíça e Luxemburgo apresentam os maiores salários para as professoras de educação infantil, porém também são países com um custo de vida altíssimo.

Em relação às atribuições dos cargos dos profissionais do magistério, percebemos que há diferenças entre as das professoras de PEB I e II, há uma maior ênfase no cuidado nas atribuições das professoras que atuam em creche, enquanto a parte pedagógica e de desenvolvimento infantil são mais detalhadas para as atribuições dos que atuam em pré-escolas.

Assim, entre as atribuições das professoras de educação básica I, há:

V - zelar pela aprendizagem do aluno, refletindo continuamente sobre a prática pedagógica e estabelecendo estratégias adequadas para garantir o sucesso dos mesmos;

VI - cuidar dos alunos, devendo manter permanente estado de observação e atenção em relação aos cuidados físicos, emocionais, sociais e cognitivos; orientar sobre higiene pessoal; servir, alimentar e supervisionar as refeições; auxiliar na colocação de peças de vestuário e trocar fraldas. (RIBEIRÃO PRETO, 2012, p. 24)

Já no caso das atribuições das professoras de pré-escola, há uma maior especificidade, abrangendo as questões motoras, de criatividade, contato com a natureza e arte. Assim, percebemos ainda o viés assistencialista que ronda as questões da creche.

III - planejar e ministrar aulas às crianças, organizando atividades educativas individuais e coletivas, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de suas aptidões e a sua evolução harmoniosa;

IV - planejar jogos, atividades musicais e rítmicas, selecionando e preparando textos adequados, através de consultas a obras específicas ou troca de ideias com orientações educacionais, para proporcionar o aperfeiçoamento do ensino aprendizagem;

V - coordenar as atividades do curso, desenvolvendo nas crianças o gosto pelo desenho, pintura, modelagem, conversação, canto e dança, para ajudá-las a compreender melhor o ambiente em que vivem;

VI - desenvolver nas crianças hábitos de higiene, obediência, tolerância e outros atributos morais e sociais, empregando recursos audiovisuais ou outros meios adequados, para possibilitar a sua socialização;

VII - registrar em fichas apropriadas todas as atividades realizadas no período escolar, com a finalidade de proceder à avaliação do desenvolvimento do curso, de forma eficiente e eficaz;

VIII - participar de seminários, palestras, treinamentos, e outros eventos relacionados com o curso, colocando em prática as novas experiências e tecnologias, para assegurar a melhoria do ensino-aprendizagem;

IX - elaborar e aplicar exercícios práticos que possibilitem o desenvolvimento da motricidade e da percepção visual da criança, favorecendo sua maturidade e prontidão para a aprendizagem;

X - desenvolver a faculdade criativa da criança, ajudando-a a compreender, raciocinar e expressar-se dentro de uma lógica consciente;  
XI - colocar a criança em contato com a natureza, para enriquecer sua experiência, favorecendo o seu amadurecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades. (RIBEIRÃO PRETO, 2012, pp. 24; 25)

Consideramos importante ressaltar que, pode ser que essas funções apareçam nos cargos de professoras de creches para garantir que o cuidado exista e que ele faz parte do dia-a-dia de trabalho das professoras. Porém, assim como visto em Correa (2003) há uma ideia enraizada na educação infantil de que o cuidar não é ser profissional, além de uma distinção entre as etapas da educação infantil, em que a creche caberia somente o cuidado e à pré-escola, a educação. Por isso, ressaltamos que entendemos a indissociabilidade entre o cuidado e a educação durante toda a educação infantil. Assim:

Parece bastante razoável afirmar que as necessidades básicas de cuidado são diferentes entre as crianças de 0 a 6 anos, dado que quanto mais velha mais independente do adulto a criança vai tornando-se. Todavia, se de um modo geral a criança de 4 a 6 anos já não precisa que lhe troquem a roupa ou que lhe dêem de comer na boca, por exemplo, não é menos verdade que ela continue necessitando de orientação e acompanhamento para executar essas atividades e que ela também ainda precise de amparo quando se machuca ou quando, por exemplo, sente medo. (...) Todavia, para além de necessidades social e historicamente situadas, o que estamos tomando aqui como referência são os direitos de toda criança, hoje consensuais e consignados em lei. (CORREA, 2003, p. 108)

Além dessa diferença entre as atribuições para creches e pré-escolas, podemos perceber também outros aspectos no trecho retirado do documento. No item VII que trata sobre a avaliação do desenvolvimento das crianças há referência as palavras eficiente e eficaz, marcadas pela lógica administrativa e empresarial na educação. Ademais, somente para as professoras de pré-escola há menção de formação continuada, como aparece no item VIII, para melhorar a qualidade da educação. Este é mais um aspecto que nos leva a discussão de que para as professoras de creche não é necessário o que se entende equivocadamente por pedagógico, apenas o que se entende equivocadamente por cuidado e intuição.

Para concluir esse capítulo, consideramos que o município de Ribeirão Preto avançou na valorização e nas condições de trabalho das docentes de educação infantil, principalmente com a vigência do novo Plano de Carreira do município e as melhorias salariais, de jornada e de formação para as professoras de creche. Porém, apesar dos avanços, há também contradições e retrocessos no município, como é o caso do Plano Municipal de Educação ainda não aprovado, a enorme lista de espera das crianças e a não divulgação de dados e a relação entre o cuidar e educar nas atribuições de professoras de creches e pré-escolas.

## 5. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho tratamos sobre diversos fatores que influenciam na qualidade da condição de trabalho e na valorização das docentes de educação infantil. Abramovicz (2003, p. 19) questiona em seu texto: “Que escola é esta em que pretendemos incluir as crianças?” Esta é uma pergunta complicada e difícil de ser respondida, não porque não sabemos a qualidade que consideramos necessária para nossas crianças e as professoras, mas porque são múltiplos e inúmeros os aspectos que influenciam nessa qualidade.

Assim, nos primeiros capítulos, tratamos sobre a história da educação infantil e as legislações brasileiras voltadas para as crianças pequenas, de zero a cinco anos. Vimos que essa etapa, principalmente a creche, é acompanhada por um movimento de desvalorização marcado desde o seu início, seja por falta de formação das professoras, seja pela relação (ainda) confusa entre o cuidar e o educar. Muitas vezes, o amor pela profissão parece ser o suficiente para que a professora permaneça em sua função e aceite as situações de desvalorização a que está inserido, como nas relações de jornada, salário, infraestrutura e formação. Porém, é importante ressaltar que o amor pela profissão, apesar de ser importante para a satisfação no trabalho, não basta e não deve ser o suficiente, é preciso lutar por uma situação de valorização e condições de trabalho adequadas e com qualidade.

Ainda na relação entre creche e pré-escola, pudemos notar que a desvalorização histórica ocorre em diferentes aspectos daquela etapa. A desvalorização entre os profissionais de outras etapas, entre os salários e a formação exigida e, ainda, entre as crianças, pois, assim como vimos neste trabalho, quanto menor é a criança, menor é também o número de atendimento. Quanto menor a criança, mais caro é o atendimento. Nessa relação, melhores deveriam ser as condições de trabalho das docentes, porém, o que temos visto, são escolhas de precarização e barateamento, quanto menor é a criança.

Certamente, a valorização e as condições adequadas de trabalho são necessárias para uma educação infantil de qualidade. Ao longo do trabalho tratamos de diversos fatores que influenciam para uma melhor condição de trabalho docente, seja por meio de um salário que valorize as professoras, de uma jornada que as possibilite ter uma dedicação exclusiva e tempo para planejar a rotina com as crianças, de uma sala de aula com espaço amplo, bem cuidada e com um número de crianças que respeite tanto estas quanto as professoras.

A partir da leitura de pesquisas e documentos nacionais e internacionais conseguimos perceber como, na prática, esses aspectos acontecem em diferentes partes do Brasil e do mundo. Infelizmente, notamos também que há um movimento similar de políticas e práticas para essa

etapa da educação. Contratação de auxiliares para dividir funções com as professoras, mas com formação e salários menores, conveniamento com escolas que não oferecem o mesmo parâmetro de qualidade das escolas públicas e falta de incentivo à formação continuada das professoras.

Importante ressaltar que, mesmo trazendo exemplos de alguns países europeus, não temos como objetivo definir que uma ou outra prática estão certas. Acreditamos que seja importante trazer esses casos porque tem-se uma ideia que esses países possuem políticas avançadas em todos os aspectos quando comparados ao Brasil. Porém, assim como mostramos ao longo do trabalho, há um pequeno grupo de países com políticas avançadas relacionadas a salário, licença maternidade e jornada, por exemplo. A preocupação aqui foi mostrar que há diferentes práticas acontecendo e que é possível transformá-las buscando uma maior qualidade. A impressão que temos ao ler todos os documentos de pesquisas em países europeus é de que há a noção, extremamente importante, de que a escola é para as crianças, que deve atender as suas necessidades, de suas famílias e das professoras que nela trabalham.

Esta mesma ideia dificilmente é encontrada em estados e municípios brasileiros, em uma de suas respostas sobre a avaliação do Plano de Carreira de Ribeirão Preto, a entrevistada A nos disse:

Assim, é deixado de lado, ele é desconsiderado, então a gente sente que...que ele infelizmente acontece o que é interessante pra gestão do município, pra secretaria, pro governo, onde é interessante pro governo e o que a gente percebe é que a maioria das coisas né, quase todas as coisas não são relacionadas ao trabalhador, ao servidor, então como professora eu vejo o plano com... assim, um estranhamento, né? Um estranhamento, é como as leis, né? Do país, elas estão ali, mas não são cumpridas, né? Elas existem só nas letras, né? E não na nossa prática, infelizmente. (Entrevistada A, 2019)

Porém, é importante que valorizemos também os avanços que a educação brasileira tem seguido nos últimos anos. A partir de leis nacionais, como é o caso do FUNDEB, da Lei do Piso e do PNE e também no âmbito local, a partir de leis municipais que determinam a quantidade de alunos por turma, considerando as especificidades de cada etapa ou da análise de dados que nos mostram os altos números de atendimento em comparação a outros municípios brasileiros. Assim, esperamos que este trabalho sirva como inspiração e conscientização de que devemos assumir e absorver os avanços, mas também precisamos estar prontos para defendê-los e para lutar por melhorias na educação.

Em relação ao Plano de Carreira municipal, documento essencial de nossa análise, o entendemos como “(...) reflexo da construção identitária das professoras de creche e, ao mesmo tempo, potencialmente indutores dessa construção, em uma relação dialética de permanente

constituição.” (NASCIMENTO, 2019, p. 44) Assim, no momento da qualificação, uma das professoras da banca nos perguntou qual era a função do Plano de Carreira, esse questionamento também foi feito para as três professoras durante as entrevistas e, de maneira geral, todas o veem da mesma forma: um instrumento de enorme importância para a garantia da valorização docente e de condições de trabalho de qualidade.

Uma boa pergunta. Acho que o plano de carreira, ele tem uma função assim...acho que ele é... primordial na profissão da gente, né. Acho que...acho que o termo só valorizar né, não é suficiente né, pra dizer porque ele vai nortear toda a carreira né então seria mesmo uma coluna aí, vertebral por toda sua carreira. Desde lá do início, que vai te amparar, que vai te garantir e que ao mesmo tempo, ele vai tá te estimulando a sempre procurar melhoras né. (Entrevistada A, 2019)

Desse modo, consideramos que, para o Plano de Carreira de Ribeirão conseguir exercer sua função, é preciso que este seja constantemente reavaliado, a partir das necessidades que surgem no sistema municipal. Além disso, não se constroem políticas a partir de somente um ponto de vista, é preciso que as professoras participem, sejam ouvidos e valorizados nesse processo. Assim:

As escolhas feitas em cada nível devem ser democráticas, a consequência da prática política democrática. Mas cada nível deve também apoiar práticas democráticas em níveis mais locais, garantindo que esses tomem decisões importantes e sejam apoiados ao fazê-lo - em outras palavras, criando “espaços democráticos” e condições para práticas democráticas ativas. (MOSS, 2009, p. 421)

Portanto, entendemos que o Plano do município apresentou inúmeros avanços para as docentes de educação infantil, porém não podemos deixar que eles fiquem para trás, é preciso que mudanças ocorram para que a qualidade seja alcançada, as professoras, por exemplo, precisam ser valorizadas a partir de seus salários e devem haver maiores investimentos para a expansão da rede com qualidade no atendimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3 (42), set./dez. 2003.
- ABREU, Diana Cristina. Análise da condição de ingresso e evolução na carreira docente nas redes estadual de ensino do Paraná e municipal de ensino de Curitiba. **Educação em Foco**, Ano 13, n. 16, dezembro, 2010.
- AMBROSSETI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se \a da educação infantil. **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, julho/2001.
- ARELARO, Lisete *et al.* Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. **Educação em Foco**, UEMG: Minas Gerais. Ano 15, n. 19, junho, 2012. pp. 129-162.
- BARBOSA, Andreza. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente. **35ª Reunião Anual da Anped**. 2012.
- \_\_\_\_\_. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.2, p. 511-532, abr./jun. 2014.
- BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011
- BETTINASSI, Izabela Silva. **O Conselho Municipal de Educação e a educação infantil em Ribeirão Preto**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13/07/1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- 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 providencias. Brasília, 1996b.
- BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, 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, 2007.

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, 2008.

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 quatro a dezessete 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de nov. de 2009a.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. **Resolução nº 2 , de 28/05/2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. Brasília, 2009c.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 9**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009d.

BRASIL **Lei nº 13.004**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 215-235, jan.-mar. 2014.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; ALVES, Thiago; BOLLMANN, Maria da Graça. Dinâmica dos vencimentos e da remuneração docente nas redes estaduais no contexto do Fundeb e do PSPN. **RBPAE**, v. 34, n. 2, 413-435, mai./ago. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das políticas. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 10, ago./dez. 2011. pp. 57-69.

CASTRO, Julia Neves Teixeira de. **Gestão da educação infantil: alguns aspectos sobre Estatutos do Magistério e/ou Planos de Carreira em municípios paulistas**. Monografia apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. 2016. 53f.

CERISARA, Ana Beatriz. A construção de identidade de gênero e profissional: a inserção profissional das mulheres nas instituições de educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Cortez: São Paulo, 2002. pp. 25-44.

CÔCO, Valdete. **A configuração do trabalho docente na educação infantil**. Congresso Ibero-Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2010.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, julho, 2003.

CORREA, Bianca; PINTO, José Marcelino de Rezende. Estatutos e Planos de Carreira do Magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar. **Anpae: Congresso Ibero Luso Brasileiro**, 2010.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: um ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de políticas educacionais**, n. 9, jan./jun., 2011. pp. 20-29.

CORREA; Bianca Cristina, CASTRO, Julia; 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.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

DUARTE, Adriana; MELO, Savana Diniz Gomes. Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar. **Plano de Carreira e remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2018. **Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17**. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2019. **Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition**. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

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.

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**, v. 3, n. 4. 2013.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Em tempos de valorização dos profissionais da educação. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa (org.). **Valorização dos profissionais da educação: formação, carreira e condições de trabalho: Livro 6: CONAE Paraná: reflexões e provocações**. 1ª ed. Curitiba, 2015. pp.13-36.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Acompanhando a meta 20 do PNE 2014-2024: tendências a partir de dez casos municipais. **Textura**, v. 19, n. 40, maio/ago. 2017.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BENINI, Élcio Gustavo; DIAS, Bruna Mendes; SAUER, Leandro. Remuneração de professores de educação básica nos setores público e privado na esfera municipal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n.9, p. 357-370, jul./dez. 2011.

FONSECA, Sérgio César da; FERREIRA, Débora Menegotti; DARAHEM, Gabriela Campos. Os parques infantis de Ribeirão Preto: um pouco da história contada por relatos e documentos. **Questio**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 307-327, ago. 2017.

FRANÇA, Magna. Regime de colaboração e o PNE: a valorização dos professores da educação básica – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e o Piso Salarial Profissional Nacional. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa (org.). **Valorização dos profissionais da educação: formação, carreira e condições de trabalho: Livro 6: CONAE Paraná: reflexões e provocações**. 1ª ed. Curitiba, 2015. pp. 53 - 78.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. O lugar da Educação Infantil na sociedade contemporânea. **Ciê. Let.**, Porto Alegre, n. 43, p. 25-40, jan./jun. 2008

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. **35ª Reunião Anual da Anped**, 2012.

GOUVEIA, Andréa Barbosa *et al.* Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBPAAE**, v. 22, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. O magistério no contexto federativo: Planos de carreira e regime de colaboração. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 185 – 197, jan./jun. 2012.

GUIMARÃES, José Luiz; PINTO, José Marcelino de Rezende. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para seu financiamento. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 92-105, jul. 2001.

HECK, Beatriz Terezinha Muraski. Os dilemas da carreira docente na educação infantil. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná. Curitiba, 2015.

HECK, Beatriz Terezinha Muraski. A configuração da carreira docente das profissionais que atuam nos centros municipais de educação infantil de Curitiba: contexto de valorização para as educadoras? **Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. UFPR - Paraná, 2016.

HERON, A. Cuidado e educação do pré-escolar nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 38, p.50-86, ago.1981.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

JACOMINI, Marcia; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, n. 73. 2016.

JACOMINI, Marcia; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições** (online), vol. 27, n. 2, pp. 177-202, 2016.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; THOMAZINI, Leandro. Carreira e vencimento base dos professores da rede pública paulistana. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n.4, p. 1453-1475, out./dez. 2018.

KRAMER, Sonia. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?. **28ª Reunião Anual da Anped**, GT07. 2005.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai./jun./jul./ago. 2000.

LIRA, Ildo Salvino de. A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Profissão Docente**: Uberaba, v. 13, n. 29, p. 63-72, jul. – dez., 2013.

LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Livia Fraga; DINIZ, Amanda Trindade. Gênero e trabalho docente na educação infantil. **X Seminário Internacional de La Red Estrado: Movimentos Pedagógicos y Trabajo Docente em tiempos de estandarización**. 2014.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; DIAS, Adelaide Alves. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **RBP AE**, v. 27, n. 2, p. 165-184, maio/ago. 2011.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Texto para discussão – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Construção da complexidade do financiamento da Educação Pública no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n.4, 2012.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes**. PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. 2003.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. Análise da configuração docente na educação infantil no Brasil após o FUNDEB: Planos de carreira, salários e formação inicial. XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2015a.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, 2015b.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras**: análise dos planos e estatutos do magistério. Tese de doutorado; Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, out.-dez., 2012, pp. 1237-1254.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; BORGHI, Raquel Fontes. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 150-167, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

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

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE; Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012.

PRÓ – CONSELHO (TO). **Criação de Conselho e Sistema**. MEC: 2007.

RIBEIRÃO PRETO. **Decreto nº 257**, de 04 de novembro de 1983. Institui o regimento comum das escolas municipais de educação infantil. Ribeirão Preto, 1983.

RIBEIRÃO PRETO. **Lei Ordinária nº 8674**. Autoriza o poder executivo a celebrar convênio com instituições de ensino comunitárias, confessionais ou filantrópicas, visando à instalação de classes de educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Ribeirão Preto, 1999.

RIBEIRÃO PRETO. **Resolução nº 008**, de 11 de outubro de 2001. Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de educação infantil no sistema de ensino do Município de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2012.

RIBEIRÃO PRETO. **Lei complementar nº 2.524**, de 05 de abril de 2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto e dá outras providências. Ribeirão Preto, 2012.

RIBEIRÃO PRETO. **Decreto nº 48**, de 26 de março de 2015. Institui a comissão coordenadora do processo de construção do Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Ribeirão Preto, 2015.

RIBEIRÃO PRETO. **Decreto nº 248**, de 17 de agosto de 2018. Altera a redação do art. 1º do Decreto nº 193, de 29 de junho de 2018, conforme especifica. Ribeirão Preto, 2018.

RIBEIRÃO PRETO. **Lei Ordinária nº 14.370**, de 26 de julho de 2019. Dispõe sobre a qualificação de entidades sem fins lucrativos como organizações sociais de educação, para atuarem na educação infantil, primeira etapa da educação básica, nas escolas específicas conforme relação, e dá outras providências. Ribeirão Preto, 2019.

ROCHA, Maria da Consolação Rocha. As políticas educacionais e a valorização da profissão docente: uma reflexão a partir da legislação e de documentos nacionais e internacionais. **Anpae: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro**, Portugal, 2010.

ROSA-PEREIRA, Naiara Caroline Vaz. **A valorização profissional docente no município de Ribeirão Preto**: um estudo sobre creches. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Creche e**

**feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015. pp. 163- 183.

SANTOS, Joedson Brito dos; JÚNIOR, Luiz de Sousa. Educação infantil: 20 anos da primeira etapa da educação básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai./ago., 2017.

SILLER, Rosali Rauta; COCO, Valdete. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. 31ª Reunião anual da Anped, GT07. 2008.

SIMÃO, Márcia Buss. Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC, 2015.

SIMÃO, Márcia Buss; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SONOBE, Aline Kazuko; ALVES, Tiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração, Plano de Carreira e Condições de Trabalho dos Docentes da Rede Municipal de Ribeirão Preto – SP. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 18. jan./abr.2013.

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende. Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, 2015.

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende; RIBEIRO, Josete Maria Cangussú. **Análise da evolução dos gastos por aluno em alguns estados brasileiros, suas respectivas capitais e sua relação com o Fundeb**. RBPAAE, v. 34, n. 2, p. 395-411, mai./ago. 2018.

VIEIRA, Lívya Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.9, p. 245-262, jul.-dez. 2011.

VIEIRA, Lívya Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. especial 1, p. 119-139, 2010.

VIEIRA, Lívya Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, maio/ago. 2013.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 259-276, 2010.

## ANEXOS

### Anexo 1 - Identificação das creches municipais (CEI).

CRECHES	
CEI 1	ANA FRANCO DO AMARAL PROFESSORA CEI
CEI 2	ANA MARIA CHUFALO CRECHE
CEI 3	ANNA AUGUSTA FRANCA CRECHE MUNICIPAL
CEI 4	ANNA IGNES CARVALHO GOUVEA CRECHE MUNICIPAL
CEI 5	AURELIO PACAGNELLA CRECHE MUNICIPAL
CEI 6	BRANCA SERRA CRECHE MUNICIPAL
CEI 7	CECILIO FRAGUAS CRECHE MUNICIPAL
CEI 8	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL ALAOR GALVAO CESAR
CEI 9	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DEOLINDA GASPARINI
CEI 10	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL PROFESSOR LAURIVALDO FIDELIS
CEI 11	CLORESDITH FERLIN FERREIRA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL
CEI 12	CRECHE MUNICIPAL MODELO MARINCEK
CEI 13	DOM BOSCO CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL
CEI 14	FELICITA DRUDI COSTA PINTO CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL
CEI 15	GIRASSOL ENCANTADO CRECHE
CEI 16	HORTENCIO PEREIRA DA SILVA PROFESSOR CEI
CEI 17	JESUS DE NAZARE CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL
CEI 18	JOAO DA CRUZ MOREIRA CRECHE MUNICIPAL
CEI 19	JOAO PEDRO CASTROVIEJO CEI
CEI 20	LEONOR MERTILIA COSTA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL
CEI 21	LUCIO MENDES CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL
CEI 22	MARIA DE LOURDES GULLACI LAGUNA PROFA CEI
CEI 23	MARIA LUCIA MEIRELLES JUNQUEIRA REIS CEI
CEI 24	MARIA REGINA CAVALCANTI PROFA CEI
CEI 25	NAIR MANOELINA DE OLIVEIRA CEI
CEI 26	NELSON COSTA DOS SANTOS PADRE CRECHE MUNICIPAL
CEI 27	OPUS DEI CRECHE MUNICIPAL
CEI 28	RENATO CAMARGO MENDES CEI
CEI 29	ROBERTO TARANTO DOUTOR CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL
CEI 30	SEBASTIAO MARTINS DE MOURA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL
CEI 31	THOMAZ URBINATTI CRECHE MUNICIPAL
CEI 32	TONY MIYASAKA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL
CEI 33	VITOR YOUSSEF DARKOUBI CRECHE MUNICIPAL
CEI 34	QUINTINO VIEIRA

**Anexo 2 - Identificação das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).**

	EMEI
EMEI 1	ADRIANA COUTINHO BRANDANI CAMILO DRA EMEI
EMEI 2	ALBERT EINSTEIN EMEI
EMEI 3	ALOIZIO OLAIA PASCHOAL EMEI
EMEI 4	AMELIA JUNQUEIRA EMEI
EMEI 5	AMELIA SOFIA RODRIGUES DA COSTA EMEI
EMEI 6	ANA DOS SANTOS GABARRA EMEI
EMEI 7	ANITA PROCOPIO JUNQUEIRA EMEI
EMEI 8	AUREA APARECIDA BRAGHETO MACHADO PROFA EMEI
EMEI 9	CAETANA SPINELLI MARTINS EMEI
EMEI 10	CARMEN APARECIDA DE CARVALHO RAMOS PROFA EMEI
EMEI 11	ELZA GUAZZELI DA COSTA PROFA EMEI
EMEI 12	EMILIO JARBINET PADRE EMEI
EMEI 13	HENILLA GODOY VELLUDO SALVADOR EMEI
EMEI 14	HILDA MARIA SOBRAL BARBOSA MANDARINO EMEI
EMEI 15	IRIA JUNQUEIRA DONA EMEI
EMEI 16	JOAO SPERANDIO DEPUTADO EMEI
EMEI 17	JOSE BONIFACIO COUTINHO NOGUEIRA EMEI
EMEI 18	JOSE CARLOS SOBRAL DR EMEI
EMEI 19	JOSE PEDRO MOREIRA PROF EMEI
EMEI 20	JOSE ROBERTO FELICIO DOUTOR EMEI
EMEI 21	LILIAN SPADARO ROSA E SILVA PROFA EMEI
EMEI 22	MARIA APARECIDA BORGES DE OLIVEIRA BONINI PROFA EMEI
EMEI 23	MARIA APARECIDA DE ALMEIDA PAULINO PROFA EMEI
EMEI 24	MARIA HELENA BRAGA MONTES SERRAT DOUTORA EMEI
EMEI 25	MARIA PONTIN EMEI
EMEI 26	MARLENE JORGE DOS REIS PROFA EMEI
EMEI 27	MIGUEL MUSSI PROF EMEI
EMEI 28	NARCISO NICOLODI IRMAO EMEI
EMEI 29	NEIDE APARECIDA GOLFETTO DE CASTRO PROFA EMEI
EMEI 30	NICOLAU DINAMARCO SPINELLI DR EMEI
EMEI 31	PAULO HENRIQUE DE SOUZA PROF EMEI
EMEI 32	PROFESSORA CARMEM MASSAROTTO EMEI
EMEI 33	ROBERTO AFONSO PONTES EMEI
EMEI 34	RUY ESCOREL FERREIRA SANTOS DR EMEI
EMEI 35	SANTA MARIA GORETTI EMEI
EMEI 36	SANTA TEREZINHA EMEI
EMEI 37	TERESA HENDRICA ANTONISSEN EMEI
EMEI 38	WANDA PRINCIVALLI MARCAL EMEI
EMEI 39	WILSON ROSELINO DR EMEI
EMEI 40	ZILDA COSSA DAVILA PROFA EMEI
EMEI 41	HILDA MOSCA