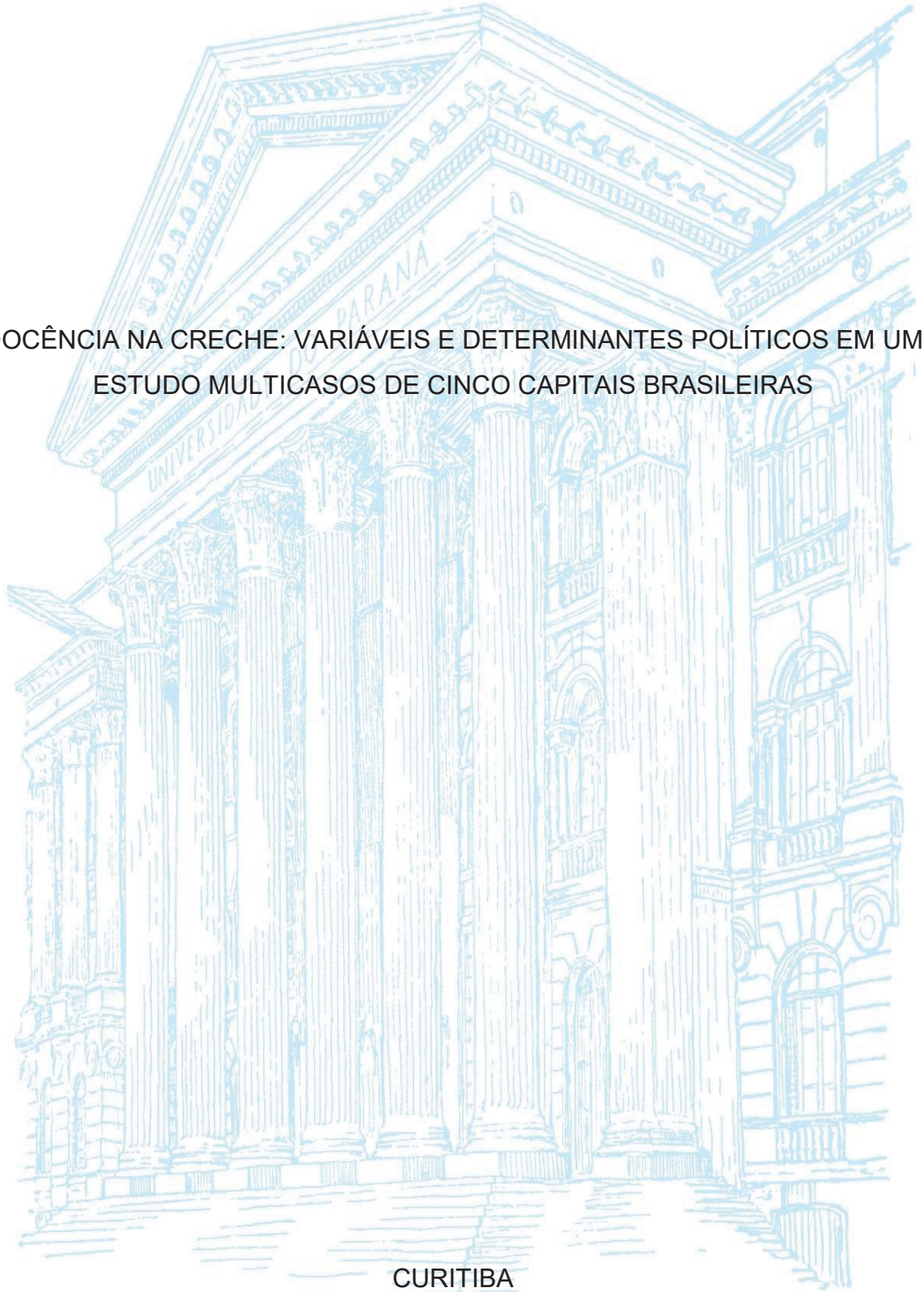
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ETIANE DE FÁTIMA THEODOROSKI



DOCÊNCIA NA CRECHE: VARIÁVEIS E DETERMINANTES POLÍTICOS EM UM ESTUDO MULTICASOS DE CINCO CAPITAIS BRASILEIRAS

CURITIBA

2024

ETIANE DE FÁTIMA THEODOROSKI

DOCÊNCIA NA CRECHE: VARIÁVEIS E DETERMINANTES POLÍTICOS EM UM ESTUDO MULTICASOS DE CINCO CAPITAIS BRASILEIRAS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Theodoroski, Etiane de Fátima.
Docência na creche : variáveis e determinantes políticos em um estudo multicasos de cinco capitais brasileiras / Etiane de Fátima Theodoroski – Curitiba, 2024.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Angela Maria Scalabrin Coutinho

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Creches. 3. Educação e Estado. 4. Educação infantil. 5. Professores – Condições de trabalho. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ETIANE DE FATIMA THEODOROSKI** intitulada: **Docência na creche: variáveis e determinantes políticos em um estudo multicasos de cinco capitais brasileiras**, sob orientação da Profa. Dra. ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Outubro de 2024.

Assinatura Eletrônica
31/10/2024 00:11:51.0
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
30/10/2024 13:52:04.0
ANDREA POLENA
Avaliador Externo (AUTONOMA)

Assinatura Eletrônica
11/11/2024 14:27:38.0
CATARINA DE SOUZA MORO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
31/10/2024 12:05:15.0
VALDETE CÔCO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 408577
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 408577

Dedico este relatório de tese a todas as pessoas que acreditam e defendem a educação como forma de fazer um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à minha orientadora, Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho, pelo acolhimento, por todo o apoio, pela forma de me apontar o caminho e pelos conhecimentos compartilhados. Que sorte a minha foi ter ao meu lado uma profissional exemplar!

Às professoras Dra. Valdete Côco, Dra. Catarina Moro e Dra. Andrea Polena, por aceitarem prontamente em participar das bancas de qualificação e de defesa e pelas valiosas contribuições.

Aos/Às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, pelos ensinamentos.

Às entrevistadas, que tanto contribuíram com esta pesquisa.

A todos/as os/às colegas que conheci nesse percurso acadêmico. Em especial, às demais orientandas, que leram este relatório de tese e apontaram significativas melhorias, à Fernanda, pela leitura cuidadosa dos meus textos produzidos nas disciplinas, à Rubian, sempre tão solícita, minha companheira de produção de artigos, e à Vanessa, por todos os momentos que comemoramos e desabafamos juntas.

À minha família, que sempre me incentivou e me apoiou. Que bom tê-los/as para compartilhar! Ao meu pai e minha mãe (*in memoriam*), também por toda educação, sendo a base preciosa para eu chegar até aqui! Ela, que dizia, Etiane, estude! E enumerava as razões para eu entender o quanto isso era (e é) importante!

Aos/Às amigos/as que me acompanharam nesta trajetória. Catarina, Danielle, Flavia, Mariana e Sandra, obrigada por todo incentivo e por todas as conversas e encontros que me acalentaram.

A todas as pessoas que defendem a educação pública, gratuita, de qualidade e a ciência.

RESUMO

O quadro dos/as profissionais da educação tem recebido lugar de destaque em pesquisas que dialogam sobre a valorização das categorias profissionais. Ao ter como foco os/as professores/as e auxiliares, que desenvolvem a função docente nas creches do país, destacam-se elementos que se caracterizam como condições de desigualdade entre as distintas funções. Nesse viés, pode-se ressaltar a própria formação, as condições de trabalho e os diferentes direitos que são estabelecidos diante das políticas subnacionais. Neste contexto, a pesquisa busca analisar como se caracteriza a constituição política da docência de profissionais que desenvolvem a função docente em creches públicas a partir das políticas nacionais e da implementação das políticas locais em capitais brasileiras no período de 1996 a 2020. Tem-se como objetivos específicos, identificar a formação e os elementos que constituem a carreira e as condições de trabalho dos/as professores/as e auxiliares; verificar a quantidade de auxiliares e de professores/as nas creches das capitais estudadas, no intuito de captar tendência na presença destas categorias profissionais; examinar como se dá o processo de implementação da política subnacional, com relação à política nacional sobre a carreira e a valorização dos/as profissionais da educação; analisar a trajetória da política local, em relação à carreira e valorização dos/as profissionais. A investigação parte de uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas e a análise de fontes documentais da legislação sobre a trajetória da política local, referentes à valorização dos/as profissionais da educação e, quantitativa, mediante o uso dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar. Trata-se de um estudo de múltiplos casos, sendo analisadas uma capital de cada região do país: Belo Horizonte, Cuiabá, Fortaleza, Porto Alegre e Rio Branco. Os resultados evidenciam que todas as redes possuem auxiliares, com distintas nomenclaturas e, há o caso de atuar na creche somente o/a auxiliar. Ambos os cargos possuem plano de carreira, com exceção de um caso em que o/a auxiliar é terceirizado, cuja rede também não possui docentes que não sejam efetivos. Embora haja planos de carreira, não são estendidos para os/as auxiliares todos os direitos que são garantidos para os/as professores, como a hora-atividade, a mesma carga horária, assim como também existem exigências distintas quanto à formação para o ingresso nas redes, inclusive entre os cargos. Predomina a atuação de docentes com a formação com curso superior licenciatura ou complementação pedagógica e especialização com licenciatura e, entre os/as auxiliares o Ensino Médio e Magistério. Enquanto há casos em que há convênios e parcerias com universidades, intercâmbios para se investir na formação inicial e continuada de professores/as, também se identifica situações que dificultam o acesso, como a liberação limitada para estudos, a não garantia da licença remunerada durante todo o processo de formação ou a falta de ascensão na carreira, no caso dos/as auxiliares. Questão que se agrava quando se considera a rede privada conveniada sem fins lucrativos, onde possui uma menor concentração de profissionais com o ensino superior e pós-graduação. Em conexão, se identifica a conquista significativa de direitos para ambos os cargos no decorrer do período da análise, o que garante, inclusive, a garantia de direitos entre professores/as de distintas etapas.

Palavras-chave: Valorização dos/as profissionais da Educação Infantil; Condições de trabalho; Educação Básica; Creche; Auxiliares.

ABSTRACT

The framework of education professionals has been given prominent place in researches that discuss the appreciation of categories professionals. By focusing on teachers and assistants who perform teaching functions on centers throughout the country, elements that characterize conditions of inequality between the different functions stand out. In this context, one can highlight the training itself, the working conditions and the different rights that are established considering subnational policies. In this context, this research analyzes how the political constitution of the teaching of professionals who perform teaching functions in public daycare centers is characterized based on national policies and the implementation of local policies in Brazilian capitals from 1996 to 2020. The specific objectives are to identify the formation and the elements that composed the career and the work conditions of the teachers and assistants; verify the number of assistants and teachers in daycare centers in the capitals studied, in order to capture trends in the presence of these categories professionals; examinate as occur the process of implementation of the subnational policy in relation to national policy on the career and appreciation of the education professionals; analyze the trajectory of local policy, in relation to the professionals career and appreciation. The research is based on a qualitative approach, with interviews and analysis of documentary sources of legislation on the trajectory of local policy, referring to the appreciation of education professionals, and quantitative, using data made available by the School Census. This is a study of multiple cases, with analysis of one capital city from each region of the country: Belo Horizonte, Cuiabá, Fortaleza, Porto Alegre and Rio Branco. The results show that all networks have assistants, with different titles, and in some cases only the assistant works in the daycare center. Both positions have a career plan, except for one case in which the assistant is outsourced, whose network also does not have non-tenured teachers. Although there are career plans, assistants are not extended all the rights that are guaranteed to teachers, such as activity hours, the same workload, and there are also different requirements regarding training for entry into the networks, including between positions. Most teachers have a bachelor's degree or a pedagogical complement and specialization degree, while teaching assistants have a high school diploma and a teaching degree. While there are cases in which there are agreements and partnerships with universities and exchange programs to invest in initial and continuing teacher training, situations that hinder access are also identified, such as limited study leave, no guarantee of paid leave throughout the training process, or lack of career advancement in the case of teaching assistants. This issue is aggravated when considering the private, non-profit network, which has a lower concentration of professionals with higher education and postgraduate degrees. In connection, the significant gain in rights was identified for both positions during the period of analysis, which also guarantees the guarantee of rights among teachers at different stages.

Keywords: Appreciation of Early Childhood Education professionals; Working conditions; Basic Education; Daycare; Assistants.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES..... 48
QUADRO 2 - IDENTIFICAÇÃO DOS NOMES FICTÍCIOS DAS ENTREVISTAS, NOMES DOS SINDICATOS E CATEGORIAS ATENDIDAS..... 63
QUADRO 3 - CARGO/ATUAÇÃO, TEMPO NO CARGO/ATUAÇÃO, FORMAÇÃO, RAÇA/COR, GÊNERO DAS ENTREVISTADAS 64
QUADRO 4 - METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO MNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DE BELO HORIZONTE, DE 2016..... 82
QUADRO 5 - OBJETIVOS E METAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ, DE 2010 108
QUADRO 6 - OBJETIVOS E METAS DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ, DE 2010..... 109
QUADRO 7 - DA GESTÃO, FINANCIAMENTO E REGIME DE COLABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ, DE 2010 111
QUADRO 8 - METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ, DE 2015 E 2020 111
QUADRO 9 - LEIS, CARGOS E FUNÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ 115
QUADRO 10 - OBJETIVOS/METAS E AÇÕES DA EI DA LEI Nº 9.441, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2008, DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA.....131
QUADRO 11 - METAS AÇÕES RELATIVAS À FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA LEI Nº 9.441, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2008, DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA.....134
QUADRO 12 - METAS E ESTRATÉGIAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO INFANTIL, DA REDE MUNICPAL DE FORTALEZA, SOBRE OS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, DA LEI Nº 10.371, DE 24 DE JUNHO DE 2015 137
QUADRO 13 - METAS E ESTRATÉGIAS RELATIVAS À VALORIZAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, DA REDE MUNICPAL DE FORTALEZA, DA LEI Nº 10.371, DE 2015..... 139

QUADRO 14 - METAS E ESTRATÉGIAS DA LEI Nº 11.858, DE 25 DE JUNHO DE 2015, DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE 161
QUADRO 15 - METAS E ESTRATÉGIAS DA LEI Nº 2.116 DE 29 DE JUNHO DE 2015, DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO..... 193
QUADRO 16 - CARACTERÍSTICAS DA REDE MUNICIPAL E NOMENCLATURA DOS CARGOS EFETIVOS DE BELO HORIZONTE, CUIABÁ, FORTALEZA, PORTO ALEGRE E RIO BRANCO 212

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - EXCLUSÃO REFERENTE À BUSCA DOS ESTUDOS NA CAPES E REDALYC NO PERÍODO DE 2013 A 2021..... 46
TABELA 2 - SELEÇÕES E RESULTADOS SOBRE A BUSCA DOS ESTUDOS NA CAPES E REDALYC NO PERÍODO DE 2013 A 2021 47
TABELA 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BELO HORIZONTE, 2014 E 2020..... 94
TABELA 4 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BELO HORIZONTE, 2014 E 2020..... 95
TABELA 5 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BELO HORIZONTE, 2014 E 2020..... 95
TABELA 6 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR COR/RAÇA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BELO HORIZONTE, 2014 E 2020..... 96
TABELA 7 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BELO HORIZONTE, 2014 E 2020..... 97

TABELA 8 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOC., DEPENDÊNCIA ADMIN. (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), POR ESCOLARIDADE E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, BH, 2014 E 2020..... 99
TABELA 9 - MÉDIA DE MATRÍCULAS POR TURMA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BELO HORIZONTE, 2014 E 2020..... 100
TABELA 10 - MÉDIA DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BELO HORIZONTE, 2014 E 2020..... 100
TABELA 11 - NÚMERO DE MATRÍCULAS E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – CUIABÁ, 2014 E 2020..... 119
TABELA 12 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – CUIABÁ, 2014 E 2020..... 120
TABELA 13 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CUIABÁ, 2014 E 2020 121
TABELA 14 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E

MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR COR/RAÇA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CUIABÁ, 2014 E 2020..... 121
TABELA 15 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CUIABÁ, 2014 E 2020 122
TABELA 16 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOC., DEPENDÊNCIA ADMIN. (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), POR ESCOLARIDADE E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, CUIABÁ, 2014 E 2020 124
TABELA 17 - MÉDIA DE MATRÍCULAS POR TURMA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – CUIABÁ, 2014 E 2020 125
TABELA 18 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES E MÉDIA DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRA..... 125
TABELA 19 - TÍTULOS E PERCENTUAIS DE INCENTIVO DE TITULAÇÃO..... 148
TABELA 20 - NÚMERO DE MATRÍCULAS E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020 150
TABELA 21 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E

MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020 151
TABELA 22 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020..... 151
TABELA 23 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR COR/RAÇA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020..... 152
TABELA 24 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020 153
TABELA 25 – Nº DE DOCENTES E AUXILIARES DOC., DEPENDÊNCIA ADMIN. (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), POR ESCOLARIDADE E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, FORTALEZA, 2014 E 2020 155
TABELA 26 - MÉDIA DE MATRÍCULAS POR TURMA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020..... 156
TABELA 27 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES E MÉDIA DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR

SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DE FORTALEZA – 2014 E 2020 156
TABELA 28 - NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020 179
TABELA 29 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020 179
TABELA 30 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020 180
TABELA 31 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR COR/RAÇA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020..... 180
TABELA 32 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020 181
TABELA 33 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOC., DEPENDÊNCIA ADMIN. (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR

SEGMENTO (CRECHE) POR ESCOLARIDADE E DEPENDÊNCIA ADMIN. - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020 183
TABELA 34 - MÉDIA DE MATRÍCULAS POR TURMA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – PORTO ALEGRE, 2014 E 2020..... 184
TABELA 35 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES E MÉDIA DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, PORTO ALEGRE, 2014 E 2020 184
TABELA 36 - NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - RIO BRANCO, 2014 E 2020 203
TABELA 37 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - RIO BRANCO, 2014 E 2020 204
TABELA 38 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - RIO BRANCO, 2014 E 2020..... 204
TABELA 39 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR

COR/RAÇA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - RIO BRANCO, 2014 E 2020..... 205
TABELA 40 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - RIO BRANCO, 2014 E 2020 205
TABELA 41 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), POR ESCOLARIDADE E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, RIO BRANCO, 2014 E 2020 207
TABELA 42 - MÉDIA DE MATRÍCULAS POR TURMA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – RIO BRANCO, 2014 E 2020 208
TABELA 43 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES E MÉDIA DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, RIO BRANCO, 2014 E 2020..... 208

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BH	Belo Horizonte
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conapes	Congresso Nacional de Pesquisas em Saúde
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEIs	Escolas Municipais de Educação Infantil
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEQ	Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto Político Pedagógico

PPS	Partido Popular Socialista
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDC	Partido Social Democrata Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PV	Partido Verde
RTI	Regime de Tempo Integral
Redalyc	*Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*
SIMPA	Sindicato dos Municipários de Porto Alegre
SIMPLAC	Sindicato dos Professores Licenciados do Estado do Acre
Sind-Rede/BH	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
Sind-UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SIMPROACRE	Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Acre
SINTEAC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC)
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Estado de Mato Grosso
SME	Sistema Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TDI	Técnico de Desenvolvimento Infantil
TJMG	Tribunal de Justiça de Minas Gerais
UMEIs	Unidades Municipais de Educação Infantil
VDP	Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 21
2 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOS/AS PROFISSIONAIS QUE EXERCEM A FUNÇÃO DOCENTE E A POLÍTICA PÚBLICA 30
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 30
2.2 PARTICULARIDADES DO TRABALHO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 34
2.3 PESQUISAS SOBRE OS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 43
2.4 LEIS NACIONAIS SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 55
2.5 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA VERSUS DESIGUALDADE 57
3 PERCURSO METODOLÓGICO 61
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE QUALITATIVA E QUANTITATIVA 61
3.1.1 Análise para a seleção das capitais 67
4 BELO HORIZONTE 73
4.1 HISTÓRICO DA REDE DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE QUE IMPACTA NA PRESENÇA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 73
4.1.1 Leis da rede municipal e questões levantadas pelas entrevistadas 79
4.1.2 Levantamento de dados quantitativos 94
5 CUIABÁ 101
5.1 HISTÓRICO DA REDE DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ QUE IMPACTA NA PRESENÇA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 101
5.1.1 A legislação local e as contribuições das entrevistadas 107
5.1.2 Levantamento de dados quantitativos 119
6 FORTALEZA 126
6.1 HISTÓRICO DA REDE DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA QUE IMPACTA NA PRESENÇA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 126
6.1.1 Leis e as conquistas sinalizadas pelas entrevistadas da rede 129
6.1.2 Levantamento de dados quantitativos 150
7 PORTO ALEGRE 157
7.1 HISTÓRICO DA REDE DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE QUE IMPACTA NA PRESENÇA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 157

7.1.1 Leis da rede municipal.....159
7.1.2 Levantamento de dados quantitativos.....179
8 RIO BRANCO.....186
8.1 HISTÓRICO DA REDE DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO QUE IMPACTA NA PRESENÇA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....186
8.1.1 A legislação local e as lutas e conquistas destacadas nas entrevistas sobre a rede.....192
8.1.2 Levantamento de dados quantitativos.....203
9 OS INDICATIVOS DOS ESTUDOS DE CASO.....210
9.1 ASPECTOS QUE IMPLICAM NO PROCESSO DE VALORIZAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS ANALISADOS.....210
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....239
REFERÊNCIAS.....246
ANEXO 1 - POSICIONAMENTO PÚBLICO DA ANPED.....264
APÊNDICE A – GRÁFICOS DOS ESTADOS.....269
APÊNDICE B – ENTREVISTAS.....285

1 INTRODUÇÃO

Enquanto pesquisadora que desenvolve estudos sobre a valorização dos/as profissionais da educação pública da Educação Básica, tendo iniciado as análises junto ao quadro de docentes da rede estadual no Mestrado, identifiquei a importância e a necessidade de se analisar e divulgar dados sobre os/as profissionais que desempenham a função docente na Educação Infantil (EI).

Durante a minha trajetória de estudos percebi que o fato de haver cargos e funções distintas na etapa passa a ser visto com naturalidade entre quem legisla e executa a política. Assim como a desigualdade de direitos parece não se configurar um desafio, embora por meio dos sindicatos seja possível observar a luta por direitos. Ainda, nota-se diante de estudos e análises um processo de desigualdade entre os/as profissionais (Vieira; Souza, 2010; Moro; Souza, 2012; Vieira *et al*., 2013), inclusive entre os/as que atuam na respectiva etapa com nomenclaturas distintas, o que impacta na garantia de direitos e na valorização do trabalho deles/as.

Este relatório de tese considera a criança, enquanto sujeito de direitos, com destaque ao direito à EI, e focaliza os/as profissionais da EI, que assumem uma profissão que se constitui a partir das relações humanas, tendo, portanto, uma interação com o "objeto de trabalho" (Tardif; Lessard, 2014, p. 35). Trata-se de profissionais que possuem a função de educar e cuidar das crianças, e que desenvolvem um trabalho que está totalmente vinculado ao direito à EI.

A Constituição Federal (CF) de 1988 reconheceu o atendimento gratuito em creches e pré-escolas como direito das crianças de 0 a 5 anos de idade[1]. Com a Emenda Constitucional nº. 53/2006, por meio do artigo 7º, é estabelecido como direito dos "trabalhadores urbanos e rurais" a "assistência gratuita aos filhos e dependentes", sendo especificado, no artigo 208, como dever do Estado garanti-la (Brasil, 2006).

Ademais, a EI passou a integrar a Educação Básica do país com a Lei nº. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo de responsabilidade dos municípios a sua oferta. Embora a matrícula de crianças de 0 a 3 anos de idade não seja obrigatória, o que foi determinado apenas para a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, com a Emenda Constitucional nº. 59/2009 (Brasil, 2009), e a Lei 12.796/2013 (Brasil, 2013), tornam-se necessárias políticas públicas com o

[1] Com a Emenda Constitucional nº. 53/2006 ocorreu a mudança de 6 para 5 anos de idade.

propósito de garantir uma educação em condições de qualidade para toda a Educação Básica, o que inclui a creche.

No entanto, diante do direito à EI, os estudos apontam para uma invisibilidade dos bebês[2]. É identificado um atendimento desigual quando se compara a creche e a pré-escola pública no país, no que se refere ao acesso e oferta, o que implica na garantia de direitos desses sujeitos (Rosemberg, 2014; Sesiuk, 2019; Soczek, 2020).

A oferta pode estar relacionada ao quadro de profissionais, sendo eles/elas considerados um dos elementos constitutivos da qualidade da educação (Ximenes, 2014; Simielli; 2017). Assim, há que se considerar esses/essas profissionais que atuam num campo protegido pela legislação educacional. Nesse sentido, torna-se imprescindível docentes capacitados/as e preparados/as para cuidar e educar as crianças, o que pode ser adquirido no processo formativo, tanto inicial quanto continuado. Da mesma forma, são necessárias condições adequadas de trabalho, a fim de se garantir profissionais valorizados/as e uma educação em condições de qualidade para todos/as.

Após a promulgação da CF de 1988, na qual a valorização é destacada como um princípio Constitucional, segue-se com a aprovação de outras leis que reforçam a necessidade de se garantir profissionais valorizados/as e com uma formação específica para atuarem na Educação Básica.

Destacam-se entre elas, a LDB de 1996 que reforça os elementos de valorização apresentados na CF de 1988. Também as leis que estabelecem os fundos de financiamento da Educação Básica do país, sendo a Lei nº. 9.424/1996 que aprova o FUNDEF[3] (Brasil, 1996b) criada pela Emenda Constitucional (EC) n.º 14/1996 (Brasil, 1996), fundo posteriormente substituído, pelo Fundeb, Lei nº. 11.494/2007 (Brasil, 2007), criada pela EC nº. 53/2006 (Brasil, 2006), que foi aprovado como permanente com a Lei nº. 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb, e que revoga a Lei 11.494/2007. Ainda, a Lei que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Lei nº. 11.738/2008 (Brasil, 2008), assim como a Lei nº. 13.005/2014 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e apresenta metas e

[2] O termo tem como base a concepção sociológica de bebês, em que é considerado o contexto cultural e de relações sociais em que se inserem, o que vai além de se ter como referência a idade cronológica (Coutinho, 2021).

[3] O FUNDEF era um fundo que atendia apenas o Ensino Fundamental.

estratégias específicas voltadas para os/as profissionais da educação – leis que serão detalhadas em capítulo específico neste relatório de tese. Da mesma forma, cada rede regulamenta localmente uma política que precisa fazer jus à legislação educacional nacional, o que deve resultar na participação efetiva dos governos locais diante da oferta na EI.

Pode-se perceber no arcabouço legal a intenção de se valorizar os/as profissionais. Ainda, no artigo 206 da CF destaca-se a necessidade de se garantir uma educação com "padrão de qualidade" (Brasil, 1988), sendo detalhado no artigo 4º da LDB como "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (Brasil, 1996a), embora a definição de "qualidade" não esteja regulamentada.

Trata-se de um termo cujo significado tem se alterado no tempo e no espaço, assim, recebido várias definições, o que acaba por dificultar a efetivação desse direito (Oliveira; Araujo, 2005; Ximenes, 2014). No entanto, destaca-se a valorização dos/as profissionais da educação como um dos elementos necessários para garanti-lo, o que passa a ser pauta de eventos, debates, pesquisas, entre outros.

A valorização deles/as é sinalizada no relatório da Conferência Nacional de Educação (Conae)[4] de 2010, que inclui condições adequadas de trabalho, formação adequada, ingresso por meio de concurso público e planos de carreira, sendo também apontada a importância da definição de um número máximo de alunos por turma e por professor/a, assim como a infraestrutura e materiais das instituições educativas como formas de valorização (Brasil, 2010).

No relatório da Conae de 2014[5], se destaca que as condições de trabalho e a remuneração dos/as docentes são "pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação" (Brasil, 2014, p. 90)[6]. Texto

[4] A Conae 2010 teve como tema: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação - Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Este evento tem a participação da sociedade civil e demais sujeitos envolvidos na luta pela educação.

[5] O tema da Conae 2014 foi: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. O documento final contém as deliberações resultantes da "parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil" (Brasil, 2014a).

[6] Em 2018 e 2022 houve uma ruptura do Fórum Nacional de Educação, que organiza as conferências nacionais, com o governo, dada à iniciativa de destituição, de forma autoritária, de vários conselheiros do Conselho Nacional de Educação. Em resposta, foi constituído o Fórum Nacional Popular de Educação e além das Conaes, foram organizadas Conapes. A Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017,

similar é encontrado no Documento de Referência da Conae de 2018[7], sendo incluído também a saúde docente como elemento de valorização (Brasil, 2018). Já no Documento de Referência de 2022[8], destacam-se, ainda, “cuidados especiais, como ambiente físico de conforto coerente com as atividades desenvolvidas e acompanhamento rotineiro de saúde do trabalhador e de seu relacionamento social com os demais colegas”, além da necessidade de se investir em políticas públicas com foco em uma formação voltada à cultura digital. No documento de 2024[9], a valorização profissional é pautada em elementos como “a indissociabilidade entre formação inicial e a continuada, considerando carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde” (Brasil, 2024, p. 136). Assim, são detalhados os aspectos que configuram a valorização deles/as sendo,

> [...] regime de trabalho; cuidados de saúde; piso salarial profissional; carreira; concurso público; profissionalização; formação inicial e formação continuada; condições de trabalho, com destaque para o equilíbrio entre número de alunos por ano/ série/ turma e professor; reconhecimento do tempo de planejamento extraescolar com jornada digna, cumprimento legal de ⅓ da carga horária para planejamento; participação ativa em todos os processos decisórios da escola e da administração dos sistemas de ensino; reconhecimento social e a dignidade profissional; a saúde em sua integralidade; a autonomia, a liberdade e a possibilidade de realização profissional (Brasil, 2024, p. 136).

Se destaca a necessidade de respeitar a Lei do Piso, estabelecer planos de carreira que “estimulem o ingresso à carreira por meio de concurso público” (Brasil, 2024, p. 138), tendo a garantia de direitos significativos. Da mesma forma, formação em nível de especialização, mestrado e doutorado, cursos de curta duração, licença remunerada e que a formação seja considerada no respectivo plano de carreira. Que em turmas de EI, com crianças entre 0 e 2 anos de idade, haja 1 docente para cada 6

---

revoga as portarias anteriores e dispõe sobre mudanças na composição do Fórum Nacional de Educação (FNE). Trata-se do desmonte do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do FNE, com a saída destas instâncias de entidades que representam, sobretudo, a educação pública, e a instituição do Fórum Popular Nacional de Educação.

[7] O tema da Conae 2018 foi: A Consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e o Plano Nacional de Educação (PNE): monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica.

[8] O tema da Conae 2022 foi: Inclusão, equidade e qualidade: compromisso com o futuro da educação brasileira.

[9] O tema da Conae 2024 é: Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantir a educação como um direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável.

a 8 crianças[10] e, entre 3 e 5 anos de idade, 1 docente para até 15 crianças (Brasil, 2024).

Entre os questionamentos estão a remuneração por mérito e desempenho, os contratos precários, como temporários e terceirizados, sendo estes profissionais excluídos da política, não tendo a mesma garantia de direitos que são garantidos aos efetivos. Ainda se destaca “o agravamento de processos de desprofissionalização, precarização e desvalorização de tais profissionais” (Brasil, 2024, p.136).

Estudos vinculam a valorização dos/as profissionais do magistério à carreira, à formação, à remuneração e às condições de trabalho, sendo estas últimas consideradas em relação ao ingresso, à hora-atividade, à saúde do/a profissional, ao número de crianças por docente, à jornada (Heck, 2019), ou ainda, em relação à movimentação e amplitude da carreira, à licença para formação, aos aspectos físicos dos prédios, à quantidade de crianças por turma (Nascimento, 2019). É também apontada a quantidade de criança por docente, sinalizada por Nascimento (2019), como a condição que mais interfere na qualidade da EI, pelo fato de as crianças requererem cuidados e atendimentos individualizados.

No entanto, há casos em que eles/as são submetidos/as a condições precárias de trabalho, o que resulta na sua não valorização. Se constitui uma hierarquia de cargos e funções, não sendo garantidos os mesmos direitos a todos/as que desenvolvem a função docente (Haddad, 1997; Siller; Côco, 2009; Aquino, 2010; Gatti, 2012; Heck, 2014; Côco, 2015; Salsamendi, 2018; Heck, 2019; Nascimento, 2019). Se destaca um processo de desigualdade, pois ocorrem “distinções no interior da atuação na EI e entre esta e a atuação em outros níveis de ensino” (Siller; Côco, 2009, p. 12), sendo os/as profissionais da EI ainda menos valorizados/as quando comparados/as aos/as demais profissionais que atuam nas outras etapas de ensino.

Embora haja uma conquista no que se refere à valorização destacada em lei, na prática, isto não é garantia de efetivação. “O significado da valorização para a Educação Infantil enfrenta contradições entre o que dispõem as legislações nacionais e o que asseguram as legislações locais” (Heck, 2019, p. 151), sendo uma etapa que emerge relacionada ao assistencialismo. Há que se considerar, portanto, os lugares

---

[10] Embora o recorte da pesquisa seja até o ano de 2020, os dados de 2019 são apresentados para ser ter um parâmetro sobre a quantidade de profissionais nas creches do país.

das crianças, especialmente dos bebês, na sociedade, pois pelo fato dos/as profissionais atuarem junto a eles, se considera o cuidado como uma atividade de menor valor, complementa a autora.

Portanto, é de suma importância analisar as políticas públicas que impactam a infância e a vida das crianças, inclusive as que não tenham sido formuladas e implementadas para elas, mas que as afetam (Qvortrup, 2010). Avaliar as políticas locais e reconhecer as crianças, desde bebês, como sujeitos de direitos, conforme especificado em lei.

Por isso, ao se pensar em políticas públicas que estão ligadas à EI, é necessário sinalizar as que tratam dos/as profissionais da educação, que estão relacionadas à garantia de direitos das crianças, desde bebês. Neste caso, convém considerar as que tratam da valorização da categoria do magistério, que apresentam elementos como forma de reconhecer as condições necessárias para que eles/as exerçam suas funções. No entanto, em muitas redes de ensino a presença de diferentes cargos/funções ocasiona que alguns/as profissionais não façam parte da categoria magistério e sejam considerados/as na categoria genérica "servidores municipais" ou com contratos diferenciados, como o Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Assim, busca-se responder à seguinte pergunta: Como se dá a constituição de cargos e carreiras na Educação Infantil a partir da trajetória de redes municipais e das políticas atuais para a profissão docente?

Tem-se como objetivo geral analisar como se caracteriza a constituição política da docência de profissionais que desenvolvem a função docente em creches públicas a partir das políticas nacionais e da implementação das políticas locais em capitais brasileiras no período de 1996 a 2020.

Especificamente, I) identificar a formação e os elementos que constituem a carreira e as condições de trabalho dos/as professores/as e auxiliares; ii) verificar a quantidade de auxiliares e de professores/as nas creches das capitais estudadas, no intuito de captar tendência na presença destas categorias profissionais; iii) examinar como se dá o processo de implementação da política subnacional, com relação à política nacional sobre a carreira e a valorização dos/as profissionais da educação; iv) analisar a trajetória da política local, em relação à carreira e valorização dos/as profissionais.

Este estudo apresenta informações vinculadas aos/às profissionais da creche, porém, há momentos em que a subetapa pré-escola está incluída, e assim, se destaca a etapa da Educação Infantil. Segundo informações consultadas na plataforma digital do Laboratório de Dados Educacionais[11], em 2019[12] havia no país um total de 200.514 docentes (62%), e 122.341 auxiliares docentes (38%) atuando em creches públicas municipais, e 43.992 docentes (77%) e 13.194 auxiliares docentes (23%) em creches privadas conveniadas sem fins lucrativos.

É perceptível um número significativo de auxiliares docentes que atuavam nas creches das duas dependências administrativas, uma categoria distinta que não tem a garantia de se enquadrar no plano de carreira do magistério, o que também caracteriza um processo de desigualdade na EI. Estes/as são profissionais que atuavam em creches públicas municipais que acolhiam 2.451.704 matrículas e em creches privadas conveniadas sem fins lucrativos com 577.808 matrículas.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa, mediante o uso dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar[13], consultados no Laboratório de Dados Educacionais, e qualitativa, com entrevistas e análise de fontes documentais da legislação sobre a trajetória da política local, referentes à valorização dos/as profissionais da educação. Para tratar da trajetória das redes, foi consultada a legislação, por meio de leis que impactam no plano de carreira dos/as profissionais da educação, assim como, foram realizadas entrevistas com profissionais do sindicato e da Secretaria Municipal de Educação das capitais pesquisadas.

Busca-se trabalhar com dados qualitativos e quantitativos, pois, conforme Gatti (2004), esta articulação pode contribuir para uma melhor compreensão dos resultados da pesquisa, e assim, das políticas que compõem as redes.

São analisados os municípios de Porto Alegre, Belo Horizonte, Cuiabá, Fortaleza e Rio Branco, tendo como recorte para a análise qualitativa o período de 1996 a 2020, e serão cotejados os dados quantitativos de 2014 e 2020.

---

[11] O Laboratório de Dados Educacionais disponibiliza em sua plataforma, indicadores sobre a educação do país, sendo apresentadas, neste estudo, as informações da Educação Básica do Censo Escolar.

[12] Embora o recorte da pesquisa seja até o ano de 2020, os dados de 2019 são apresentados para ser ter um parâmetro sobre a quantidade de profissionais nas creches do país.

[13] O Censo Escolar é um levantamento anual realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, órgão vinculado ao Ministério da Educação, que coleta informações relacionadas a educação no país.

Tomam-se como sujeitos nesta pesquisa os/as professores/as e os/as auxiliares efetivos que atuam nas creches públicas e, busca-se apresentar diante da pesquisa quantitativa e por meio das entrevistas, informações sobre os/as profissionais admitidos com contrato temporário, além de dados sobre a valorização dos/as profissionais das redes privadas conveniadas sem fins lucrativos para efeitos de comparação.

No ano de 2019, identifica-se que o maior percentual de docentes nas creches da rede municipal é de concursados/as, o que corresponde a 74%, e os/as admitidos/as por meio de contrato temporário chegam a 22%. Ao cotejar a quantidade de docentes e auxiliares entre as creches das redes, os/as profissionais da rede municipal chegam a 85%, e na rede privada conveniada sem fins lucrativos representam 15% (Laboratório de Dados Educacionais, 2019).

Embora sejam duas categorias de profissionais (docentes e auxiliares), nesta pesquisa, todos/as são considerados/as como docentes pelo fato de desenvolverem a função docente e atuarem no mesmo local, com o mesmo grupo de crianças. No entanto, tem-se a compreensão de que nem todos/as estão vinculados à carreira do magistério, e de que nem todos/as tem uma denominação que revele desempenhar a função docente.

Tem-se como referência a pesquisa de Siller e Côco (2009, p. 9), as quais apresentam que, apesar de ocorrer a admissão de ambas as categorias profissionais para atuarem na EI, hierarquizadas entre as funções de educar e cuidar, “todo cuidado é educativo”, pois expressa uma intencionalidade (Boff, 1999; Tristão, 2004). Siller e Côco (2009) destacam em sua análise que os/as auxiliares possuem uma jornada maior e uma remuneração inferior quando comparados aos/as professores/as, sem terem direito ao plano de carreira da categoria do magistério. Há um processo de precarização das condições de trabalho ainda maior em comparação com a categoria de professores/as, além de ser exigida uma formação inferior para atuar como auxiliar.

Além de serem poucos os estudos no país que tratam do caráter profissional da EI (Vieira; Oliveira, 2013), é sinalizado que as crianças pequenas devem ser “cuidadas e educadas por profissionais qualificados e valorizados por sua atuação” (Heck, 2014, p. 55). Por isso, considera-se de suma importância valorizá-los/as, sendo uma das condições necessárias para se garantir uma educação em condições de qualidade no país.

Assim, para a realização deste relatório de tese, a análise sistemática da revisão bibliográfica tem como fonte o Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[14] e a base de dados da Redalyc[15].

O presente estudo é dividido em dez capítulos. Após a introdução, no primeiro capítulo, o segundo apresenta a discussão sobre o que caracteriza o trabalho docente na Educação Básica, assim como as particularidades do trabalho desenvolvido na EI, como forma de demonstrar as ações que precisam ser desenvolvidas por quem atua com crianças pequenas. Também é apresentado o levantamento de teses, dissertações e artigos, demonstrando a produção de estudos sobre os profissionais da EI no país, por meio da análise sistemática. Ainda, a apresentação das leis nacionais sobre a carreira e a valorização dos/as profissionais da educação e, a discussão sobre a implementação de políticas públicas e a produção e/ou reprodução de desigualdades diante das políticas locais.

No capítulo terceiro, parte-se para o detalhamento do percurso metodológico da análise qualitativa e quantitativa, assim como um detalhamento sobre a escolha das capitais. No quarto, são apresentadas as informações sobre Belo Horizonte, com uma breve apresentação sobre o histórico da rede, com referência ao que impacta na presença dos/as profissionais da educação, tendo a análise de leis locais, a análise de dados quantitativos, e ainda parte das entrevistas entre essa construção. No quinto, segue-se com esse último detalhamento, referente ao município de Cuiabá, assim como no sexto, relacionado a Fortaleza, no sétimo tratando de Porto Alegre e, em seguida, no oitavo, sobre Rio Branco. No nono capítulo, há uma síntese sobre os casos analisados, com o propósito de se levantar as questões relacionadas à valorização dos/as profissionais, e, complementa-se com partes das entrevistas. E, por último, no décimo capítulo, são apresentados as considerações finais e os apontamentos para a continuidade da pesquisa.

[14] CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 29 dez. 2021.
[15] REDALYC. **Rede de Revistas Científicas**. Disponível em: https://www.redalyc.org/. Acesso em: 29 dez. 2021.

2 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOS/AS PROFISSIONAIS QUE EXERCEM A FUNÇÃO DOCENTE E A POLÍTICA PÚBLICA

Busca-se apresentar a composição do trabalho dos/as profissionais da educação, frente às atividades que são desenvolvidas, as exigências, os desafios, com foco nas particularidades da profissão, e inclusive, nas especificidades que compõem o trabalho desenvolvido na etapa da Educação Infantil. Da mesma forma, como a própria política pública pode reproduzir desigualdades diante da autonomia de cada ente federado, sendo destacados os fatores que podem interferir e influenciar na implementação da política subnacional.

Para compor este capítulo, parte-se da discussão sobre a atuação dos/as profissionais da Educação Básica, tendo como referência Tardif e Lessard. Após, apresenta-se as particularidades da atuação na EI.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Ao situar neste estudo os/as profissionais da educação, no que concerne aos/às que exercem a função docente na Educação Básica, aponta-se para sujeitos que desenvolvem um trabalho dedicado à interação humana. Tem-se, portanto, relações de trabalho com outro ser humano (Tardif, Lessard, 2014), que depende da experiência, preparo e saberes profissionais, para que as transformações, necessidades e expectativas sejam atendidas.

Ao se destacar trabalhos que são desenvolvidos num contexto de relações com outros sujeitos, busca-se “manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, como é o caso, por exemplo, nas terapias, na medicina, na educação” [...] os quais são “a “matéria prima” do processo do trabalho interativo e o desafio das atividades dos trabalhadores”. O que exige profissionais com “qualificações elevadas”, que apresentem “conhecimentos abstratos (geralmente de natureza universitária)” (Tardif; Lessard, 2014, p. 20).

Cada “objeto de trabalho” possui as suas características e particularidades, o que requer conhecimentos diferenciados e ações específicas para que a ação desenvolvida pelo/a trabalhador/a faça sentido. No campo da Educação, trata-se de um trabalho que se baseia

> [...] em conceitos complexos (necessidade, personalidade, desenvolvimento, projeto de vida, orientação, inserção, aprendizagem, desenvolvimento de si, saúde, autonomia, etc) que traduzem a complexidade das próprias situações de trabalho que eles precisam assumir junto às pessoas (Tardif; Lessard, 2014, p. 20).

Pode-se afirmar que o/a profissional docente desempenha um conjunto de atividades que não são perceptíveis, o que "não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação" (Oliveira, 2010, s.p.). Ele/a precisa estar atualizado/a sobre o contexto da sociedade, o/a qual se depara com marcadores sociais dos sujeitos, como raça/etnia, gênero, classe social, cultura, entre outras questões que implicam na caracterização do trabalho cognitivo interativo que é desempenhado por ele/a.

Portanto, cabe ao/a profissional cumprir com outras atividades que vão além do processo de "ensinar", o que torna o "ambiente complexo" e exige deles "competências profissionais variadas" (Tardif; Lessard, 2014, p. 44).

Este/a que trabalha com um grupo de pessoas – crianças e estudantes, sendo um dos elementos que diferencia o trabalho desenvolvido pelo médico, por exemplo, que atende um paciente de cada vez. Essa coletividade é destacada por Tardif e Lessard (2014, p. 35) como um problema, o que implica na "questão da equidade do tratamento e o controle do grupo". Conforme os autores, o "objeto de trabalho", quando uma coletividade que está em processo de interação, pode resultar na perda de controle no que tange à ação do professor. O que também se diferencia de outras profissões em que o objeto é totalmente submetido à ação do/a profissional. Por exemplo, a oferta de um serviço, um produto, uma mercadoria etc., sendo controlados conforme a ação do/a profissional.

Porém, há que se considerar a perspectiva que destaca a potencialidade de se trabalhar com o coletivo, como assinala Schmidt (2014), que é pensar que as relações contornam à docência, e ao invés de um problema, essa característica da docência se torna uma potência. O/A profissional atua com outros sujeitos que são ativos no processo relacional, como as famílias das crianças e dos/as estudantes, os pares, e até mesmo com os/as crianças e estudantes que interferem na prática do/a profissional.

Na pesquisa da autora, ela destaca a relação com e entre os bebês e crianças pequenas, e aponta que além delas serem capazes "de influir e dar contornos" à ação

docente, também contribuem “na produção de seus significados e sentidos” (Schmidt, 2014, p. 115). Considera-se, portanto, que “sem as crianças, sem se relacionar com elas, não há ação docente” (p. 60), e assim, observa-se que ela se dá sempre na relação com outros sujeitos, com um caráter dialógico.

Ainda, é perceptível que a docência repercute no/a próprio/a profissional, afinal, para desenvolver a sua função, o/a docente depende dele/a mesmo/a, dos conhecimentos adquiridos e mobilização destes na prática. Ademais, depende ainda de políticas públicas, e está inserido/a num campo em que se busca garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), conforme destacado no artigo 205 da Carta Magna.

Vêm a ser regulamentadas leis que apresentam os percursos a serem seguidos, como o próprio currículo e demais questões burocráticas. Portanto, os/as profissionais seguem diretrizes da política, diante de determinadas exigências, e que implicam no trabalho deles/as. Observa-se, ainda, governos que buscam uma educação escolar rentável, aplicando cortes nos orçamentos e com ações que moldam o exercício da docência com “práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo” (Tardif; Lessard, 2014, p. 25). Como, por exemplo, a cobrança por resultados, rendimentos, o uso de novas tecnologias etc. Sendo ainda, “considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas” (Oliveira, 2010, p. 210).

O trabalho docente carrega uma história marcada por obediência às regras e responsabilidades, sendo os/as professores/as apontados como “agentes sociais”, os/as quais possuem obrigações que variam com o decorrer do tempo, de acordo com as “ideologias” e “contextos políticos e econômicos” da época (Tardif; Lessard, 2014, p. 36). Percebe-se um certo controle, seja de espaços, tempos, rotinas, entre outros aspectos que são conferidos à docência. A própria gestão democrática da educação, que garante mais autonomia na escola, e até o trabalho mais coletivo, que deve ocorrer entre professores/as, famílias, crianças, estudantes, que se tornam hoje uma exigência, impactam no trabalho docente.

> Esses mecanismos, ao mesmo tempo em que buscam democratizar a escola, representam grande ameaça a esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos, como a conhecida dificuldade em se pautarem discussões sobre conteúdos

> pedagógicos e práticas de avaliação nos conselhos escolares em que estão envolvidos alunos e pais (Oliveira, 2010, p. 25).

Esses/as profissionais passam a se sentir ameaçados/as quando há algum tipo de interferência em suas práticas ou conteúdos, o que consideram “um atentado à sua condição profissional”, afinal, passam a ser cobrados pelo que é realizado junto às crianças e aos/as estudantes. Ainda, existem os casos em que se é veiculado que o seu trabalho pode ser desenvolvido por pessoas que não possuem uma formação específica, ou sem conhecimento para atuar na área, o que passa a ser considerado pelos/a professores/as como “um processo de desprofissionalização” (Oliveira, 2010).

No entanto, é preciso considerar que esses/as profissionais não apenas seguem regras, normas, afinal, trata-se de um trabalho interativo, o que provoca a necessidade de se dar sentido ao trabalho desenvolvido. Conforme Tardif e Lessard (2014, p. 38), “são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.” Ademais, vale considerar que a unidade escolar depende do trabalho exercido pelos/as profissionais que ali atuam.

> Para que essa organização exista e perdure é preciso que esses agentes, servindo-se de diversos conhecimentos profissionais e apoiando-se em alguns recursos materiais e simbólicos, cumpram tarefas específicas, realizadas em função de obrigações e objetivos específicos (Tardif; Lessard, 2014, p. 24).

Destacam-se particularidades de uma profissão que é desenvolvida diante de “aspectos formais e informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente etc” (Tardif; Lessard, 2014, p. 45). Ademais, convém sinalizar e distinguir três dimensões da docência, apontadas por Tardif e Lessard (2014), designadas como “atividade”, “*status*” e “experiência”.

Ao se abordar a docência enquanto uma atividade, esta compreende as “estruturas organizacionais”, cujo trabalho é controlado, organizado, e que precisa ser planejado etc., além do processo contínuo de interações que ocorre entre o/a profissional, seu “objeto de trabalho”, seus conhecimentos, os resultados da sua prática etc. Já ao relacioná-la à questão de *status*, aponta-se para a formação da identidade do/a profissional e suas representações, que se refere à maneira como ele/a é visto/a e valorizado/a perante a sociedade e o espaço educacional. No quesito

experiência, trata-se da vivência do/a profissional, que pode estar relacionada à “aprendizagem espontânea”, diante das soluções ou controles de situações e fatos que eles/as adquirem durante a prática profissional, ou ainda, aos sentidos e significados dados a esta vivência, vinculados à experiência de identidade diante da profissão/interação com os sujeitos.

Pode-se afirmar que esse tipo de caracterização resulta num trabalho complexo e, como destacam Tardif e Lessard (2014), não é uma atividade “simples e natural”. Questão que desenha um tipo de política, o que resulta na política de valorização. Portanto, é preciso considerar que existem leis que tratam da valorização dos/as profissionais da educação, como forma de garantir condições adequadas de trabalho, uma formação específica e a respectiva valorização deles/as.

Diante dos apontamentos referentes ao trabalho docente, parte-se para a abordagem sobre o contexto do trabalho dos/as profissionais da EI, o que implica em apresentar peculiaridades sobre as dimensões do trabalho na respectiva etapa.

2.2 PARTICULARIDADES DO TRABALHO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao descrever sobre a docência na EI, significa apontar para uma pedagogia que possui suas especificidades, com profissionais que atuam de maneira singular nesta etapa da Educação Básica. “Essa pedagogia tem seus requisitos, mobiliza desafios e exige determinados investimentos, que se efetivam na interface com a configuração dos quadros profissionais requeridos pela EI” (Côco, 2015, p. 143).

Trata-se de profissionais que desenvolvem a sua prática pedagógica junto à primeira etapa da Educação Básica do país, denominada Educação Infantil e assim reconhecida na década de 1990, o que compreende o atendimento de crianças de zero a três anos de idade na creche e de quatro a cinco anos de idade na pré-escola. Com o seu reconhecimento se amplia a visão que se tem sobre o ensino, pautando o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, em diferentes aspectos “físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 1996), o que exige profissionais preparados/as e capacitados/as para atuarem com esta faixa etária.

Nesse sentido, a finalidade desta etapa se diferencia das outras, e enquanto nas demais tem-se como propósito o “ensino”, como no “Ensino Fundamental” e no “Ensino Médio”, nesta etapa tem-se como destaque a “educação”, sendo mais

abrangente e indissociável do “cuidado”, o que exige uma atenção mais individualizada junto ao coletivo de crianças.

Ademais, conforme destaca Montenegro (2005, p. 84),

> [...] a educação infantil, dentre as profissões que cuidam, potencializa o fator emocional, já que envolve relações interpessoais entre profissionais e crianças bem pequenas, o que torna ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar.

Trata-se de uma relação em que o próprio contato físico se torna essencial, não somente para ajudar as crianças a se deslocarem, por exemplo, mas até para se desenvolver uma “relação afetiva” entre os/as profissionais e elas, ou, então, estabelecer confiança. São necessárias ações que “sinalizam disponibilidade e, desta maneira, fortalecem os elos afetivos, fazendo com que a criança se sinta cada vez mais segura e, consequentemente, confortável na creche” (Pinho, 2022, p. 54).

Constata-se sujeitos que realizam várias atividades ao mesmo tempo, diante de ações e relações que são imprescindíveis na EI, pois existe a preocupação com a higiene, a alimentação, o bem-estar. Schmitt (2014, p. 188) descreve sobre a atenção diante das que atuam com bebês, que

> [...] trocam a fralda de uma criança, ao mesmo tempo em que estão a olhar para as outras em relação no espaço, estendem sua presença pela voz a outros bebês que estão mais distanciados, enquanto permanecem a acalentar algum bebê que chora, guardam na memória eventos que serão registrados posteriormente à medida que também conversam com as crianças e trocam a roupa de outro, etc. Esta **condição simultânea** nega, por si só, qualquer tentativa de descrever a ação docente a partir de uma perspectiva linear. Isto porque não se trata de uma ação a cada tempo, mas muitas ações ao mesmo tempo. (grifos nossos).

Observa-se que na relação entre profissionais e crianças existem múltiplas dimensões diante da ação do adulto. Como a prática de alimentar um bebê, que não se resume somente ao cuidado com a nutrição, mas sim, estão envolvidas outras dimensões como “afetiva, cognitiva, cultural, expressiva, etc” (Schmitt, 2014, p. 188), que também acontecem de forma simultânea.

Trata-se de profissionais que possuem também a função de organizar espaços, como o “ambiente físico e social”, com o propósito de propiciar a interação das crianças, afinal, são sujeitos ativos e torna-se necessário garantir um espaço “que acolha, sustente, amplie as possibilidades de suas ações” (Schmitt, 2014, p. 203), viabilizando, portanto, a participação do outro.

Ademais, significa reconhecer essa atuação numa etapa designada como um campo em constituição, em disputa, em meio a debates e lutas por reconhecimentos. O que tem, inclusive, refletido em conquistas diante das políticas públicas, conforme Côco (2015, p. 143).

> Transformações que dialogam com novas compreensões sobre as crianças, suas infâncias e seus papéis sociais, com alterações nos encaminhamentos da política educacional, com as lutas dos movimentos sociais que atuam na pauta da infância e dos processos educativos, com as pressões pela expansão do atendimento, com a negociação relativa à distribuição dos recursos públicos, etc. Enfim, a EI está imersa no conjunto das pautas em disputa no contexto social e, não sem tensões, vem conquistando visibilidade e reconhecimento social, evidenciando necessidades emergentes, iniciativas de ação, metas futuras e desafios que persistem. Com isso, a EI se faz presente, cada vez mais consistentemente, nas deliberações vinculadas à gestão educacional, dialogando também com o conjunto das demandas sociais que integram as políticas públicas.

Busca-se reconhecer as crianças como sujeitos ativos, e entre os seus direitos destaca-se a participação, o que implica na prática do/a profissional da EI, sendo necessário repensar suas ações no processo educativo, até para se evitar o adultocentrismo. Observa-se que até o tempo estabelecido para o desenvolvimento das atividades com as crianças é colocado pelo adulto, no entanto, é necessária a "flexibilização", afinal, cada criança possui suas particularidades e necessidades. Conforme Pinho (2022, p. 50-51), "Respeitar as singularidades das crianças é respeitar também seus ritmos, urgências e interesses".

Da mesma forma, jamais dissociar o educar e cuidar, conforme destaca Haddad (1997, p. 308).

> Se a criança é um agente ativo no processo de construção do próprio conhecimento, se a aprendizagem ocorre em todo o tipo de interação da criança com o meio, se o desenvolvimento compreende conjuntamente os aspectos físicos, afetivos e cognitivos, a cisão cuidar/educar, corpo/mente não faz sentido.

Ainda, percebem-se particularidades quando se busca o próprio conceito de profissional do magistério que atua na respectiva etapa. Conforme apresentado por Aquino (2010), é nessa etapa que predomina o maior número de professoras (gênero feminino), o que se vincula ao fato de que a ação de educar e cuidar das crianças tenha como referência histórica a responsabilidade das mulheres, ou ainda, a associação entre a maternagem e o trabalho doméstico (Cerisara, 1996, 2002).

Além de que, se constata a atuação profissional numa etapa com vistas ao atendimento da população mais pobre, o que impacta na valorização profissional.

> Pelo fato de terem seu atendimento destinado à população mais pobre, estruturaram-se de forma precária e utilizaram trabalho voluntário ou sub-remunerado, ou ainda informal, isto é, fora das garantias e obrigações da legislação trabalhista, realidade ainda observada no cenário educacional brasileiro. Nesse caso, a presença maciçamente feminina também se dá, especialmente nas atividades junto às crianças, mas sem se caracterizar como profissão, mas como missão (Aquino, 2010, s. p.)

É perceptível que a EI não é reconhecida socialmente como as demais etapas da Educação Básica. O que impacta, inclusive, no quadro de profissionais que são admitidos/as para atuarem com as crianças pequenas, dessa forma, “ecoando nos indicativos apontados para os processos de formação, as dinâmicas de atuação e as políticas de reconhecimento e valorização que, por sua vez, compõem os níveis de atratividade desse campo profissional” (Paulino; Côco, 2015, p. 698). Conforme apontado por Campos (1994, p. 33), “quanto menor a criança, menor o "status" de seu educador.”

Constatam-se categorias distintas de profissionais na EI, cujas denominações estão entre

> [...] auxiliar, assistente ou educador de educação infantil, auxiliar de atividades educativas, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de berçário, auxiliar de recreação, auxiliar de creche, auxiliar de turma, berçarista, babá, pajem, monitor, recreador, recreacionista, atendente, professor auxiliar e outras (Côco, 2010, s. p.).

Estão vinculadas à diversidade de concepções que se tem sobre eles/as, em condições hierarquizadas, afinal, ao se criar cargos distintos da carreira docente, mesmo que desenvolvam a mesma função, se “revela a manutenção de concepções de desprestígio da função de educação e cuidado de crianças pequenas, evidenciando a resistência em aceitar a profissionalização desses trabalhadores tanto nas redes privadas como nas públicas” (Aquino, 2010, s. p.).

Questão que implica na divisão das atividades entre as distintas funções, pois há quadros em que os/as auxiliares ficam com funções mais voltadas ao cuidado das crianças, como um apoio ao trabalho pedagógico, o que Montenegro (2005, p. 84) sinaliza como “irracional ou emocional”, enquanto a responsabilidade de educar, “racional” fica a cargo dos/as professores/as. O que desconsidera a indissociabilidade educar-cuidar no processo educativo, afetando o trabalho com as crianças pequenas e o reconhecimento dos/as profissionais que atuam na respectiva etapa.

Convém destacar que nos países escandinavos, “A proposta abrange o cuidado, a socialização e educação da criança e nesse sentido a criança como um

todo é importante. Nenhum aspecto de seu desenvolvimento e da sua existência é privilegiado em detrimento de outros" (Haddad, 1997, p. 17). Ao considerar, portanto, a Suécia, a Dinamarca e a Noruega, na virada da década de 1960, observa-se "a transição para um sistema unificado de cuidado e educação". Assim, os três países,

> deveriam perseguir os mesmos objetivos, sociais e educacionais, recrutar os mesmos profissionais, atender a mesma clientela e desenvolver uma programação de atividades fundamentadas nos mesmos princípios. Para evitar dicotomia nas ações de cuidar e educar decidiu-se que professores qualificados trabalhariam em todos os agrupamentos etários, incluindo as crianças muito pequenas e que todos os trabalhadores responsáveis pelas crianças, qualificados ou não, desempenhariam as mesmas funções (Haddad, 1997, p. 228).

A autora identificou em sua tese que esses países valorizam o trabalho dos/as profissionais que atuam junto às crianças, "apresentando longa tradição no desenvolvimento de uma nova categoria profissional para trabalhar especificamente com a criança pequena" (Haddad, 1997, p. 239).

A criança, portanto, passa a ser vista como um sujeito de direitos (p. 248), que abrangem os aspectos de

> desenvolver-se, ser curiosa, investigar, experimentar, brincar, sentir-se segura, confiante e feliz e receber tratamento digno e igualitário enquanto ser humano. Para isso a forte ênfase na formação cultural e pessoal do profissional que vai atuar junto à criança e o enfoque no desenvolvimento de habilidades, de se expressar de diversas maneiras, solucionar problemas, assumir diferentes papéis, utilizar criatividade e imaginação em situações problemas, ser crítico e, principalmente, de se colocar no lugar das crianças.

Já em outros países europeus, a autora identifica a cisão entre a função de educar e cuidar na EI, o que se destaca como um desafio comum entre eles, além do Brasil. Profissionais habilitados responsabilizam-se pelo "tempo escolar", enquanto os que possuem uma habilitação inferior, que passam por treinamentos, ficam responsáveis pelo atendimento "extraescolar", sendo as ações relacionadas ao cuidado.

Na França, por exemplo, Haddad (1997. p. 239) identificou que o cuidado não estava vinculado às "políticas de atendimento", sendo que o Ministério da Educação não aparecia como responsável por garantir esse direito. O que significa que os/as profissionais das "escolas maternais" não eram responsáveis por essa função, sendo, inclusive, cobrado o "tempo de cuidado", conforme o serviço prestado e o salário do solicitante, enquanto o "tempo escolar" era gratuito.

Na Bélgica, a autora identifica que o sistema para garantir o tempo de cuidado é similar ao da França. Na Espanha, enquanto o cuidado também é tido como uma ação “extraescolar”, realizado por “auxiliares”, o “tempo escolar” é de responsabilidade dos “professores habilitados”. Porém, este último país é sinalizado “como o único, na Europa, que tem caminhado em direção a um sistema coerente e integrado de cuidado e educação dentro do sistema educacional” (Haddad, 1997, p. 273).

Convém sinalizar que toda ação vinculada ao cuidado é parte integrante da ação educativa, e que toda criança possui essas necessidades e esse direito, portanto, há que se considerar a importância de se valorizar estes aspectos no perfil de profissionais que atuam na EI. Assim, é crucial destacar sobre a formação deles/as, no sentido de que estejam preparados/as para trabalharem nesta etapa, portanto, que seja “baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes” (Campos, 1994, p. 37).

É imprescindível apresentar como a legislação, nesse caso, as leis que alteram a LDB de 1996, descrevem “os profissionais da educação” que podem atuar na Educação Básica do país. Com a Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, apresenta-se uma definição distinta entre professores e os demais trabalhadores em educação, porém, vincula-se a formação, o que compreende profissionais habilitados em nível médio para a docência, assim como os/as formados/as em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009).

Com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, apresenta-se no mesmo artigo, no inciso IV, profissionais que não precisam de um diploma específico da área pedagógica para atuarem, e no V, são inclusos os/as que possuem complementação pedagógica.

> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
> V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2017).

Quanto ao inciso IV, que admite a atuação de “profissionais com notório saber”, a interpretação é que não cabe à EI, tendo em vista que se refere a ministrar conteúdos, o que não deve ocorrer nesta etapa. Portanto, cabe destacar que ao serem sinalizados/as os/as profissionais da educação, para atuarem na EI, todos/as devem possuir uma formação específica.

Porém, quando se considera a presença de auxiliares na unidade escolar, por exemplo, não é garantida a carreira do magistério, os mesmos direitos da categoria, e percebe-se que “esse quadro funcional não tem as garantias de planejamento e de investimento na formação requeridas pelo trabalho pedagógico realizado com as crianças” (Côco, 2015, p. 153). Ademais, vale ressaltar que há casos em que os/as auxiliares possuem uma formação inferior aos dos/as docentes, em sua maioria não possuem nem o Magistério, no que concerne aos que atuam na creche (Cerisara, 2002; Theodoroski, 2022). No entanto, é importante considerar que na própria LDB, no artigo 62, diante de sua alteração com a Lei 12.056 de 13 de outubro de 2009, destaca-se a responsabilidade dos entes federados, que “em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 2009). Além de que há a exigência de se ter como formação mínima para atuar na EI o magistério (Brasil, 2017), o que se reconhece como um direito das crianças a ter no âmbito da EI profissionais capacitados.

Torna-se necessário problematizar as políticas públicas, em especial a lógica de precarização das condições de trabalho dos/as profissionais que atuam na EI, pois além das questões levantadas anteriormente, percebe-se um processo de desigualdade quando se compara com os profissionais de outros níveis de ensino (Siller; Côco, 2008), o que caracteriza a não valorização dos/as que atuam junto às crianças pequenas.

> [...] observa-se o delineamento de um campo profissional marcado pela especificidade de atuação com a pequena infância, também integrado, com uma maior intensidade, ao processo de precarização nas condições de atuação. Parece que estamos vivenciando um esgarçamento do campo

> docente, que se transforma num “campo de trabalho pedagógico”, reunindo diferentes formas de vinculação, valorização e reconhecimento (Ferreira; Côco, 2011, p. 363).

O que pode compreender, inclusive, a “desregulamentação da legislação trabalhista”, que é sinalizada por Oliveira (2004), ao apontar para o processo de precarização das relações de emprego no campo do magistério. Portanto, além da importância da valorização de todos/as os /as profissionais da educação, deve-se garantir condições de trabalho que não resultem numa hierarquização, e uma formação adequada para todos/as.

Convém frisar ainda a necessidade de se vincular o processo formativo ao progresso na carreira, ao aumento salarial, para que resulte num quadro de valorização. Daí a importância de uma política que apresente esta vinculação, que garanta uma formação permanente para os/as que atuam nessa função (Kramer, 1994; Rosemberg, 1994). Porém, ao se considerar a formação dos/as profissionais da EI, em especial dos/as que atuam nas creches, percebe-se que há casos em que ela é insuficiente, o que, inclusive, se torna uma estratégia “de ajuste e flexibilidade” no país.

> [...] esta formação educacional insuficiente permite, tanto ao serviço público quanto ao privado, não caracterizar o atendimento como educacional, diminuir seu custo, mantendo níveis salariais bastante baixos para remunerar profissionais. Pode-se, mesmo, afirmar que, neste momento, parece vantajoso para certos setores da sociedade que esta trabalhadora não seja caracterizada como profissional e fique estagnada neste nível educacional (Rosemberg, 1994, p. 53).

Nota-se que, mesmo que a autora - Fulvia Rosemberg tenha feito esse alerta em 1994, ele segue atual. O que se observa, por exemplo, diante da vinculação dos/as auxiliares, não havendo, em determinados casos, a exigência de uma formação específica para atuarem com crianças, desconsiderando-se a necessidade da habilitação exigida em lei, e da mesma forma, a sua valorização enquanto profissional. Assim como há casos em que a remuneração é atrelada ao nível de atuação, sendo desconsiderada a formação, o que se caracteriza desvalorização dos/as profissionais da EI (Côco, 2009).

A questão da formação, conforme sinaliza Kramer (1994), é reconhecida como um dos elementos mais significativos para se garantir uma educação de qualidade. Portanto, é de suma importância que o vínculo se dê com um quadro de profissionais que estejam em formação constante, sem qualquer tipo de hierarquia e divisão de

responsabilidades entre os diferentes cargos que vêm sendo criados nas redes. Assim, reconhecer a atuação profissional e garantir condições igualitárias, indiferente do nível de atuação e do cargo que estes/as assumem, conforme estabelecido na legislação que destaca a valorização dos/as profissionais da educação.

Ademais, aspectos do exossistema que afetam o desenvolvimento infantil são apresentados por Haddad (1997, p. 54) e, entre os destaques, encontra-se a importância da formação do/a profissional, assim como a interferência da quantidade de crianças e adultos, e até mesmo da remuneração deles/as.

> O exossistema do atendimento infantil compreende legislação, políticas e forças que regulam e estruturam o atendimento infantil em nome de uma cultura ou sociedade. Nesse nível estão incluídas: a disponibilidade de vagas, a extensão de opções sancionadas pelo sistema legislativo e a regulamentação e o financiamento do atendimento. O projeto arquitetônico, a localização das instituições, **o programa de formação de profissionais**, os critérios de seleção da clientela, o tamanho do grupo de crianças, a divisão etária **e a proporção adulto-criança também são itens que fazem parte da política de atendimento à infância e afetam o desenvolvimento da criança**. Alguns desses aspectos do exossistema afetam indiretamente a criança, enquanto outros exercem influência direta, como por exemplo, **o salário do pessoal, que pode provocar rotatividade, afetando por sua vez a dinâmica do CEI e consequentemente as experiências das crianças** (grifos nossos).

Já o autor e a autora ingleses, Peter Moss e Helen Penn (1996), idealizam um modelo de EI e sinalizam os impactos quando não se valoriza o trabalho desenvolvido na etapa.

> Esse trabalho é tão importante quanto necessário e tão valioso quanto o trabalho com crianças mais velhas, razão pela qual enfatiza um quadro coerente de profissionais, baseado em níveis análogos de formação e pagamento. Baixos níveis de formação, pagamento e condições de trabalho dos profissionais são sintomas de como uma sociedade concebe tanto suas crianças quanto os que trabalham com elas. Essa situação só tende a provocar alta rotatividade e pessoal, instabilidade para criança, baixa qualidade de oferta e exploração de uma força de trabalho predominantemente feminina (apud Haddad, 1997, p. 293-294).

Dá-se o destaque para a formação dos/as profissionais, a remuneração e as condições de trabalho. Questões que atingem o trabalho de quem atua com as crianças, e assim, as condições de oferta da educação, e como consequência, o bem-estar delas.

A seguir, busca-se apresentar o levantamento feito sobre as pesquisas voltadas à discussão dos/as profissionais da educação, tendo como recorte a etapa da Educação Infantil.

2.3 PESQUISAS SOBRE OS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o levantamento das pesquisas sobre a valorização dos/as profissionais da educação que atuam em creches no país, foi realizada uma busca tendo como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc). O período de abrangência é de 2013 a 2021, tendo como início 2013 por ser o ano em que passam a ser disponibilizados os resumos no portal da Capes.

Optou-se pela busca de estudos nacionais apenas, pelo fato de já haver levantamentos significativos sobre as políticas educacionais de outros países, no quesito valorização dos/as profissionais da educação, e que se assemelham com casos do Brasil, como exemplo, no livro “Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas”. Entre os capítulos do livro há a pesquisa intitulada “Políticas de formação e trabalho docente na Argentina a partir da mudança de século, de Myriam Feldfeber, na qual é apresentada a responsabilização dos/as docentes nos casos de aplicação de testes de larga escala em países da América Latina, e com baixos resultados na avaliação. A avaliação tem como foco a “melhora da qualidade educação”, no entanto, não há um investimento na formação e condições de trabalho dos/as profissionais. Ainda, são identificadas políticas educacionais com vista a valorização dos/as profissionais na Argentina, no entanto, parecem políticas de governo e não de Estado, pelo fato de haver mudanças de foco com a troca de governos. Mesmo com a promulgação das respectivas leis, o que sugere ser um significativo avanço, observa-se a tendência de privatização e mercantilização da educação no país. Outro exemplo para ilustrar, é o capítulo intitulado “Políticas educacionais, profissão docente e formação de professores na Alemanha – O mosaico de 16 peças em constante evolução”, de Pierre Tulowitzki, Michael Kruger e Marvin Roller, que destacam a autonomia dos estados federais, o que implica na formação dos/as professores/as, assim como os desafios enfrentados, como a falta de dados sobre a respectiva formação, o fato de não ocorrer rotatividade e mobilidade deles, sendo comum permanecerem na mesma instituição de ensino até o final da carreira e, as críticas quanto à formação focada na teoria, sendo limitada a parte prática no processo formativo.

Embora o foco do levantamento deste relatório de tese seja sobre a valorização dos/as profissionais, a forma de se utilizar os descritores em ambas as bases foi distinta, o que teve como propósito, após vários testes, obter uma melhor delimitação na busca, assim, selecionar os estudos que condizem com o propósito desta pesquisa. Foram utilizados recursos como as aspas para juntar termos e os operadores booleanos para cruzar os descritores, e ainda, filtros para melhor se aproximar do objeto do estudo.

Na Redalyc, os artigos foram encontrados com a expressão "creche" AND "plano de carreira" OR “condições de trabalho”. Diante dos filtros, tem-se como país o Brasil, idioma o português, e em revistas por disciplina foi filtrado educação. Na Capes temos duas expressões, sendo "condições de trabalho" AND "educação infantil", e na segunda busca, “plano de carreira” AND "educação infantil", o que caracteriza dois cruzamentos distintos. Como filtro, foram selecionadas as teses e dissertações da área de ciências humanas, e educação. Além desses filtros, tem a seleção do período de 2013 a 2021 em ambas as bases.

Os respectivos trabalhos foram organizados em planilhas, as quais contêm informações sobre o tipo de estudo, isto é, se artigo, dissertação ou tese, a instituição onde o trabalho foi publicado, o ano de publicação, o título, os/as autores/as, as palavras-chave e o resumo. No primeiro levantamento, sem a utilização dos filtros e a seleção dos anos, foram encontrados 499 estudos. Resultou em 150 artigos na Redalyc, e 349 trabalhos na Capes, sendo neste último 148 diante da primeira consulta, com a expressão "condições de trabalho" AND "educação infantil", e 201 na segunda, com “plano de carreira” AND "educação infantil".

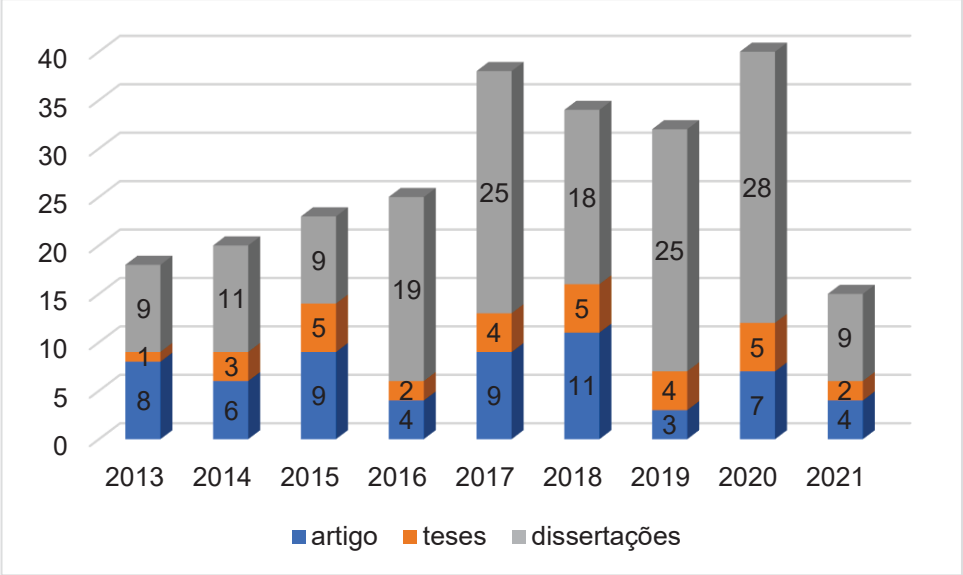
Ao utilizar os filtros, mas sem selecionar o período de interesse, tem-se 392 trabalhos, o que equivale a 102 trabalhos na Redalyc e 290 na Capes, sendo 122 com a primeira expressão indicada anteriormente, e 168 com a segunda. Já ao indicar os anos de 2013 a 2021, são encontrados 276 estudos, sendo 61 na Redalyc e 215 na Capes, o que compreende o total de 86 estudos com a primeira expressão (21 teses e 65 dissertações) e 129 com a segunda expressão (19 teses e 110 dissertações).

Diante desses 276 trabalhos, foi feito um levantamento para ver a ocorrência de duplicidade de trabalhos na Capes. Isso se justifica pelo fato de serem usados descritores distintos no mesmo banco, o que pode apresentar o mesmo estudo na realização das duas buscas. Nessa análise, foram identificados 31 trabalhos repetidos, sendo 9 teses e 22 dissertações, os quais foram excluídos do segundo

levantamento, isto é, da busca com os descritores “plano de carreira” AND "educação infantil".

Após esta exclusão, restaram 245 estudos, os quais estão representados no gráfico 1. É possível perceber o crescimento anual progressivo dos estudos, com uma queda apenas entre 2017 e 2019. Se considerados os primeiros cinco anos (2013 a 2017), tem-se 124 estudos, enquanto nos últimos quatro anos, são 121. Enquanto em 2013 houve a publicação de 18 estudos, em 2020 tem-se 40, e em 2021, são 15 trabalhos disponíveis[16].

GRÁFICO 1 - PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE AOS/ÀS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2013-2021



FONTE: CAPES (2022) e Redalyc (2022), elaborado pela autora (2022).

Diante deste montante de pesquisas, foi realizada a leitura dos títulos, sendo excluídas aquelas que, de alguma forma, não se aproximam do objetivo desta pesquisa, como os trabalhos que não apresentam informações sobre a valorização dos/as docentes, auxiliares, análise de política local e que não se referem às capitais que fazem parte do estudo de casos deste trabalho.

Foram excluídos 22 artigos e 69 pesquisas, entre teses e dissertações. Na tabela 1 detalha-se o que foi identificado como motivo de exclusão e a quantidade em

[16] Observa-se uma quantidade inferior na Capes referente ao ano de 2021, o que pode ser pelo fato de que nem todos os trabalhos haviam sido finalizados no mês 02/2022, época em que foi feito o levantamento. Em 09/2022 retoma-se a busca com a intenção de incluí-los, no entanto, a quantidade de estudos que aparece é significativamente inferior à busca anterior, sendo apenas 41 pesquisas de 2013 a 2021, o que inviabilizou o complemento referente ao ano de 2021.

cada um. Observa-se que entre os artigos excluídos predominam textos sobre gestão (4) e ensino superior (4), enquanto na Capes o maior número está em práticas pedagógicas (12).

TABELA 1 - EXCLUSÃO REFERENTE À BUSCA DOS ESTUDOS NA CAPES E REDALYC NO PERÍODO DE 2013 A 2021

	Redalyc	Capes	
Temas	"creche" AND "plano de carreira" OR “condições de trabalho”	"condições de trabalho" AND "educação infantil"	“plano de carreira” AND "educação infantil"
Gestão	4	4	1
Demais etapas e modalidades da Educação Básica	3	2	5
Ensino Superior	4		
Saúde	2	7	
Práticas pedagógicas	2	7	5
Demais profissionais da educação	2	3	6
Visita de professores ao Museu	1		
Crianças e arte	1		
Estágio			1
Trajetória profissional		1	1
Formação em disciplina específica			2
Base Nacional Comum Curricular	1		
Sexualidade, Sexismo, Gênero	1	2	7
Proinfância		3	
Direito à diferença	1		
Identidade docente		2	
Currículo		2	
Escolas rurais		1	
Violência		1	
Extraclasse		1	
Acesso à Educação Infantil		1	
Rotatividade		1	
Concepções e significados		1	
Alfabetização		1	
Disciplina específica		1	
Título - exclusão	**22**	**41**	**28**

FONTE: Capes (2022) e Redalyc (2022), elaborado pela autora (2022).

Após as exclusões, sobraram 154 pesquisas, o que equivale a 39 artigos e 115 estudos entre teses e dissertações, as quais foram selecionadas para se fazer a leitura do resumo e a escolha das que mais se aproximam do foco desta tese.

Na tabela 2 é possível verificar as quantidades e seleções apresentadas sobre a revisão dos trabalhos.

TABELA 2 - SELEÇÕES E RESULTADOS SOBRE A BUSCA DOS ESTUDOS NA CAPES E REDALYC NO PERÍODO DE 2013 A 2021

Banco	Redalyc	Capes	
Documento	artigos	teses e dissertações	
Boleanos	AND, OR	AND	AND
Palavras-chave	"creche" AND "plano de carreira" OR “condições de trabalho”	"condições de trabalho" AND "educação infantil"	“plano de carreira” AND "educação infantil"
Total	150	148	201
Filtros	País: Brasil Idioma : português Revistas por Disciplina: educação	Área do conhecimento: Ciências Humanas Educação	
Total	102	122	168
Anos			
2013	8	5	6
2014	6	6	9
2015	9	9	7
2016	4	10	16
2017	9	13	23
2018	11	12	15
2019	3	15	20
2020	7	11	26
2021	4	5	7
Total	61	Teses: 21 Dissertações: 65 = 86	Teses: 19 Dissertações: 110 = 129
Repetidos - exclusão			Teses: 9 Dissertações: 22 = -31
Título - exclusão	-22	-41	-28
Total para ler o resumo	39	45	70

FONTE:: CAPES (2022) e Redalyc (2022), elaborado pela autora (2022).

Desse montante, foram selecionados 3 artigos, 3 dissertações e 2 teses para a leitura completa, sendo que a escolha partiu da proximidade com a discussão da tese, os quais apresentam informações sobre os/as profissionais da educação, e contribuem com a discussão de algumas capitais do país, tendo, inclusive, informações das capitais escolhidas para se analisar neste estudo.

Ainda, foram incluídos 2 estudos que não foram identificados na busca, sendo 1 artigo (Vieira; Souza, 2010) e 1 tese (Nascimento, 2019) o que totaliza 10 pesquisas para leitura completa. A inclusão justifica-se por serem considerados trabalhos que se

aproximam do tema da pesquisa, pois apresentam uma discussão sobre os/as profissionais da Educação Infantil, contribuindo com o estudo.

As seleções são apresentadas no quadro 1, em que é possível visualizar algumas informações sobre os trabalhos como autores/as, ano de defesa, tipo de pesquisa, instituição e título. É perceptível que se trata de trabalhos de universidades públicas, sendo teses e dissertações de 2017 a 2021, defendidas em 2 universidades estaduais (Universidade do Estado de Minas Gerais e Universidade de São Paulo) e 4 universidades federais (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Paraná). Há artigos de 2010 (Revista Educar em Revista), 2016 (Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação), 2019 (Revista Educação e Pesquisa) e 2020 (Revista Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional).

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES

AUTORES/AS	ANO	TIPO PESQUISA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
Lívia Fraga Vieira e Gizele de Souza	2010	artigo	Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades	Educar em Revista
Verônica Belfi Roncetti Paulino e Valdete Côco	2016	artigo	Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
Francilene Macedo Rocha e Savana Diniz Gomes Melo	2019	artigo	Carreira, remuneração e piso salarial docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte	Educação e Pesquisa
Ana Luce Galvão Moreira e Lúcia de Fátima Melo	2020	artigo	Plano Municipal de Educação de Rio Branco/AC (2015-2025): processo de elaboração, concepção e aprovação	Regae – Revista de Gestão e Avaliação Educacional
Emeli Malaquias Nascimento	2017	dissertação	Financiamento Público da Educação: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação	Universidade do Estado de Minas Gerais

AUTORES/AS	ANO	TIPO PESQUISA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
			Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em Belo Horizonte/MG	
Tiago Grama de Oliveira	2017	dissertação	Docência e Educação Infantil: condições de Trabalho e Profissão Docente	Universidade Federal de Minas Gerais
Viviane Aparecida Salvador Faustino	2020	dissertação	Avaliação e monitoramento da qualidade da Educação Infantil em planos municipais de capitais brasileiras	Universidade Federal de Ouro Preto
Sandra Regina Geiss	2018	tese	Educação Infantil na rede pública de Cuiabá: análise da construção de um projeto cultural para as crianças de até 3 anos, ambiguidades do percurso	Universidade Federal de Mato Grosso
Ana Paula Santiago do Nascimento	2019	tese	Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério	Universidade de São Paulo
Denize Cristina Kaminski Ferreira	2021	tese	O perfil dos profissionais da Educação Infantil no Brasil frente às políticas de especificação do direito à educação e da expansão do atendimento (2010-2017)	Universidade Federal do Paraná

FONTE: CAPES (2022); Redalyc (2022), elaborado pela autora (2022).

Diante da leitura dos estudos selecionados, constata-se que há a tendência de contratação de profissionais com categorias distintas nas creches do país (Vieira; Souza, 2010; Paulino; Côco, 2016; Oliveira, 2017; Nascimento, 2019; Ferreira, 2021) o que pode ser, inclusive, uma estratégia utilizada por alguns municípios para darem

conta da expansão do atendimento na EI (Vieira; Souza, 2010; Paulino; Côco, 2016; Oliveira, 2017; Ferreira, 2021), pois gera um menor custo com a atuação de auxiliares, por exemplo.

Diferente da razão criança por adultos/docentes, por exemplo, que diminuiu em praticamente todas as redes do país, quando cotejados os anos de 2010 e 2017, e o vínculo empregatício de docentes, tendo praticamente a metade admitida com vínculo efetivo, o que indica que, diante da expansão da EI, essas não foram estratégias utilizadas em larga escala pelas redes (Ferreira, 2021).

Ademais, ao se considerar a contratação de auxiliares revela-se a

> falta de clareza sobre as funções das professoras de educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos e, principalmente, desvios nas políticas adotadas para financiamento dessa etapa da EI, visto que essas profissionais não têm formação específica e recebem salários menores, por vezes, para trabalhar por maior quantidade de horas (Nascimento, 2019, p. 270).

As autoras Paulino e Côco (2016) expõem que a própria legislação determina as atribuições e exigências a cada cargo (auxiliar e docente), o que impacta na perspectiva da indissociabilidade entre o educar e o cuidar na respectiva etapa. Há, inclusive, requisitos diferenciados de formação inicial no momento da contração, assim como desigualdades diante das condições de trabalho e valorização desses/as profissionais, o que coloca os auxiliares em um nível hierárquico inferior quando comparados aos docentes.

Ao se considerar editais de concursos públicos municipais em 2015, para cargos efetivos da Educação Infantil, constata-se que, entre 391 cargos em 340 municípios, 28% dos cargos para profissionais que não eram identificados como professores/as, como no caso de auxiliares, podiam ser ocupados por candidatos/as sem uma formação adequada. Cargos que poderiam ser ocupados/as por pessoas que iam de “alfabetizadas” ou sem a conclusão do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio sem Magistério. Em contrapartida, para a admissão de professores/as e educadores/as, em 60% dos casos exigiam a formação conforme definido na LDB (Oliveira, 2017).

Sendo que para estes/as últimos/as era garantida à maioria, uma jornada inferior com uma remuneração inicial superior a de auxiliares. Ainda, foram identificados casos em que se tinha a mesma exigência quanto à formação mínima para assumirem o cargo, com a mesma carga horária para os cargos distintos, mas

com a garantia de uma remuneração superior para os/as professores/as e educadores/as, conforme o autor.

Embora a presença de auxiliares não seja identificada em todos os municípios, com a ausência de contratação desses profissionais em 2.063 redes em 2010 (37,1%) e 1.516 (27,2%) em 2017 (Ferreira, 2021), havendo 6 capitais sem a presença de auxiliares (Curitiba, Belo Horizonte, Belém, Macapá, Manaus e Recife), há capitais que se destacam diante da média da relação docentes por classe, como Cuiabá, pois há indícios de que existem turmas numerosas, ou que há turmas que são atendidas somente por auxiliares (Nascimento, 2019). Outra situação destacada pela última autora é que Rio Branco apresenta uma expansão maior de auxiliares (8,8 vezes) do que docentes (3,2 vezes) entre 2007 e 2017.

Observam-se distintas nomenclaturas diante dos auxiliares, no entanto, todas as capitais analisadas nesta tese possuem a mesma nomenclatura diante dos docentes, sendo reconhecida a função de “professor”, podendo seguir com algum complemento. Tem-se em Fortaleza: docente: Professor Pedagogo, auxiliar: Assistente de Educação Infantil; Porto Alegre: docente: Professor, auxiliar: Monitor; Belo Horizonte: Professor para a Educação Infantil, auxiliar (não identificado auxiliar na rede); Cuiabá: docente: Professor, auxiliar: Técnico em Desenvolvimento Infantil, e Rio Branco: docente: Professor de Educação Infantil, auxiliar: Assistente de creche (Nascimento, 2019).

Ainda, há governos que rompem com carreiras unificadas, como apontam Rocha e Melo (2019) sobre Belo Horizonte, o que resulta na criação de um novo cargo (educador infantil) para o/a profissional da EI, tendo como “justificativa”, o “alto custo” que se tinha na rede, além de se constatar no município a expansão da Parceria Público-Privada que se estabelece durante o processo, conforme sinalizado por Vieira e Souza (2010).

Ao se considerar a situação dos/as profissionais que estão vinculadas às instituições conveniadas, como no caso de Belo Horizonte, por exemplo, estes/as são admitidos/as como educadoras/as ou monitores/as, sem a realização de concurso público, com vínculo regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sendo o ingresso por meio de seleção ou indicação. Para a contratação, há a exigência de formação em curso de Magistério. São profissionais que atuam em condições de trabalho inferiores quando comparadas aos/as profissionais da rede pública, pois não possuem um plano de carreira, o direito à progressão, como em casos de tempo de

trabalho ou titulação, além da jornada de trabalho ser o dobro, sem serem remuneradas para planejarem as aulas, diferente do que acontece na rede municipal (Vieira; Souza, 2010).

Diante da garantia de direitos, ao considerar o quadro de docentes, todas as capitais do país e Brasília possuem Planos de Carreira ou Estatuto do Magistério em vigor, sendo entre os anos de 2000 e 2010, o que indica uma conquista, e que ocorre "após a inclusão das professoras de creche na Educação" (Nascimento, 2019, p. 270). Convém destacar o fato de a creche ser indicada como a primeira etapa da Educação Básica com a LDB de 1996, e em seguida, ocorrendo a incorporação delas às Secretarias Municipais de Educação do país.

Em relação aos/as auxiliares, somente na capital de Cuiabá eles/as são localizados/as no próprio Plano de Carreira dos/as docentes, enquanto nas demais capitais, são identificados em outros documentos, como editais, estatuto dos funcionários públicos da rede, leis complementares, onde são designadas as respectivas funções (Nascimento, 2019).

Observa-se políticas que são implementadas e que buscam atender a um conjunto de forças de determinados/as atores/as que estão envolvidos/as na sua aplicação. Nesse sentido, convém destacar Moreira e Melo (2020), que analisam o processo de concepção e aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2025) de Rio Branco e destacam a força da política local diante da sua definição.

É notório que todo PME deve seguir o propósito do PNE e o Plano Estadual de Educação, com foco em suas metas e estratégias. Porém, cada ente possui autonomia para defini-lo. No caso de Rio Branco, as autoras observam que, além de ter sido aprovado em tempo acelerado, as discussões se deram praticamente em torno de uma meta que tratava da identidade de gênero ou sexualidade.

> A discussão do PME na CMRB comprovou, portanto, a força política local em aprovar a matéria em um espaço de tempo curto para se debater políticas educacionais para os próximos dez anos e ainda, ao atender as reivindicações da comunidade religiosa de Rio Branco, um descomprometimento do poder público municipal executivo e legislativo com as questões coletivas, pois os representantes destes poderes constituídos se preocuparam muito mais com uma das muitas diretrizes do PME e da consequente repercussão de sua decisão diante de um grupo forte socialmente, a despeito de pensar efetivamente nas políticas educacionais e inclusivas que o plano de educação pode refletir (Moreira; Melo, 2020, p. 12).

Ademais, foram suprimidas as metas 14 a 20 que constam no PNE, o que significa que questões relacionadas à valorização dos/as profissionais da educação

podem não ser prioridade na respectiva rede, embora pautas voltadas a esse quesito e relativas à formação continuada também tenham sido discutidas de uma forma mais intensa, tendo, inclusive, protestos e reinvindicações por parte de professores/as que lutavam pela “implantação do plano de cargos carreira e remuneração e a inclusão, no plano, do piso dos funcionários” (Moreira; Melo, 2020, p. 15),

Destaca-se somente uma meta (11) que trata da formação dos/as profissionais da educação, condições de trabalho, carreira e salário, e as estratégias, conforme sinalizam as autoras, são apresentadas de forma genérica, sem maiores definições e contrariando a questão da valorização dos/as profissionais.

Observa-se o impacto da influência de determinados atores/as na implementação de políticas. “Restam nossas indagações sobre como um Plano que norteará a educação para os próximos dez anos sofre maior influência de líderes religiosos do que dos professores e movimentos sociais organizados” (Moreira; Melo, 2020, p. 17).

Ao se avaliar e monitorar a qualidade da Educação Infantil em planos municipais das capitais Belo Horizonte, São Paulo, Fortaleza, Recife, Salvador e Teresina, observa-se que há uma maior frequência de estratégias nos PME sobre a formação continuada dos professores/as e demais profissionais, o que “sugere a atribuição de um grande peso aos professores na promoção da melhoria da qualidade da educação” (Faustino, 2020, p. 175), sendo Fortaleza a que apresenta o maior número.

No entanto, conforme destaca a autora, a formação inicial não recebe o mesmo destaque nos planos, apesar de a capital Fortaleza sinalizar em uma das estratégias a prioridade em se admitir professores/as para atuarem na Educação Infantil com formação superior.

Ainda, há casos de políticas nacionais de valorização dos/as profissionais da educação que acabam por impactar negativamente na implementação da política local. Caso apresentado por Rocha e Melo (2019), que sinalizam o fato de a lei do PSPN induzir a “rebaixamento” da remuneração, o que foi um embate diante das lutas realizadas pelos/as professores/as da rede de Belo Horizonte.

Na rede de Belo Horizonte também ocorreu a criação de um novo cargo, isto é, em 2003 foi rompida a carreira unificada entre EI e EF, o que prevê distintas regras para a progressão, por exemplo. Ação que havia sido superada em 1996, diante das

lutas dos/s professores/as para se manter uma carreira única na rede, ano em que foi instituído o Plano de Carreira da Educação.

> A carreira específica para a educação infantil com remuneração mais baixa, condições de trabalho mais precárias, bem como a falta de autonomia administrativa das UMEI, surge ao lado de um processo de privatização das escolas, de um lado, e de precarização e de proletarização do trabalho docente, de outro lado (Rocha; Melo, 2019, p. 16).

Embora em 2012 tenha a substituição do cargo de “Educador Infantil”, por “Professor para a Educação Infantil”, com a Lei nº 10.572 de 2012, há na rede a permanência de duas carreiras distintas de professor/a, com remunerações distintas. Estratégia utilizada que “contribuiu para diminuir o salário dos profissionais da Educação Infantil e para diminuir o dispêndio com o pessoal ativo vinculado à educação” (Nascimento, 2017, p. 109).

Ainda, observa-se na rede uma forte atuação do sindicato dos/as trabalhadores/as da educação, como em casos de avaliações de desempenho, e a luta dos/as profissionais em busca de melhores condições de trabalho e valorização da categoria. Inclusive, tinham como representante Sindical o Sind-UTE, mas devido ao descontentamento dos/as professores/as com suas ações, no ano de 2006, em plebiscito, foi aprovada a criação de um sindicato próprio da rede, o que resultou no Sind-Rede/BH (Nascimento, 2017).

No município de Cuiabá, logo que houve o movimento de transição das creches entre Secretaria de Bem-Estar Social e Secretaria de Educação, constata-se a atenção da Secretaria Municipal de Educação (SME) com a formação dos/as profissionais da educação que atuavam com as crianças, ao firmar convênio com a Universidade Federal do Mato Grosso, conforme a entrevista realizada com a ex-assessora pedagógica da SME no período de transição das creches para a Secretaria de Educação, apresentada na tese de Lorensini (2018, p. 169).

> [...] na verdade não é possível precisar uma data específica para que as creches tivessem definitivamente sido assumidas pela SME/Cuiabá, o que é possível afirmar é que até 2003/2004 a questão legal desse processo estava organizada, a questão do financiamento ainda era colaborativo entre Secretaria de Bem-Estar Social e Secretaria de Educação, essa era uma dificuldade. A questão administrativa das creches ainda estava em processo de organização, como o registro de matrículas e número de crianças atendidas. Quanto à formação dos profissionais, a SME juntamente com o NEAD/UFMT firmou convênio para que esse grupo de profissionais tivessem acesso a questões da educação da criança pequena e a questão pedagógica estava sendo discutida pela equipe de Educação Infantil da SME, tínhamos alguns documentos com orientações acerca de questões sobre o cuidar, o brincar nas creches, relações entre equipe de profissionais das creches com

> as famílias. É possível afirmar que antes de 2007 mesmo, este processo havia avançado e muito.

Também se percebe o forte envolvimento da Subsecretária da SME no período de 2008-2009, no que se refere aos/às profissionais, à carreira e aos desafios, como o caso da necessidade de estabelecer processos internos de seleção dos/as profissionais, para evitar as indicações de vereadores que eram maioria na época.

No entanto, há que se destacar que desafios ainda são identificados na rede, como a questão dos/as Técnicos de Desenvolvimento Infantil, que ainda não foram reconhecidos/as como professores/as em sua carreira, o que os/as limita a conseguir a remuneração de outros níveis profissionais da rede (Lorensini, 2018).

Em suma, este breve levantamento de estudos teve como intuito apresentar o que já fora identificado sobre a docência na Educação Infantil, tendo como referência as políticas locais, as estratégias utilizadas pelos governantes e a influência de determinados atores/as nas redes diante destas implementações.

É perceptível que existe um quadro de profissionais na Educação Infantil que convive com uma hierarquia, tendo distintas nomenclaturas que impactam na garantia de seus direitos e reconhecimento enquanto profissionais do magistério. Ademais, há situações diversas entre a rede municipal e a conveniada com o poder público.

Embora já existam estudos sobre as capitais selecionadas para esta tese, tem-se como objetivo aprofundar a análise, o que consiste na busca de indicativos relacionados à trajetória das redes e as políticas locais desde 1996, ano em que a creche passa a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica no país, passando a ter vínculo com o sistema educacional, tendo, inclusive, o reconhecimento em lei da necessidade de se ter uma formação específica para os/as profissionais atuarem na EI (Brasil, 1996), o que reconhece a sua profissionalização.

Para dar continuidade à discussão, a seguir é apresentada a legislação nacional, que traz em seu texto a importância da valorização profissional.

2.4 LEIS NACIONAIS SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Com o propósito de tratar da valorização dos/as profissionais da educação, a legislação brasileira passa a sinalizar elementos inerentes a ela, como forma de reconhecer as condições necessárias para que estes/as exerçam suas funções. Na

CF de 1988 são destacados alguns princípios que fundamentam a educação no país. Com as alterações da Emenda Constitucional nº. 53/2006, estabeleceu-se no artigo 206 da CF, por meio do inciso V, a "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", e no inciso VIII, passou a ser sinalizado o "piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública" (Brasil, 2006).

Após o marco legal, são apresentados diversas leis, decretos, pareceres e resoluções do CNE, como forma de executar o que já estava determinado em lei, quanto à valorização desses/as profissionais. Assim, como documentos específicos que tratam, inclusive, da EI, nos quais se destaca a necessidade de valorizar os/as profissionais dessa etapa da Educação Básica.

A LDB de 1996 reforça a necessidade da valorização. No artigo 67, além de manter os elementos destacados na CF, sinaliza a importância de condições adequadas de trabalho, reconhece a formação como necessária, sendo especificado licenciamento periódico remunerado para este fim, período reservado para estudos (Brasil, 1996a). Embora sem maiores detalhes, no que se refere à aplicação desses tópicos, fica estabelecido que todos os/as profissionais da educação precisam de regulamentações, o que visa à valorização destes/as, estando incluídos os/as profissionais que desempenham a função docente na EI.

Na sequência, foram criados os fundos de financiamento da Educação Básica: Lei nº. 9.424/1996 que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef (Brasil, 1996b), posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, Lei nº. 11.494⁄2007 (Brasil, 2007).

O Fundef esteve focalizado somente no Ensino Fundamental, já o Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº. 53/2006, passou a financiar toda a Educação Básica, tendo a inclusão da Educação Infantil na política de fundos. Já a creche só foi incluída no Fundeb após forte pressão dos movimentos sociais, como o Movimento Fraldas Pintadas, cuja reinvindicação foi o atendimento às crianças de até três anos no Fundo. Em 2020, o Fundeb torna-se permanente com a Lei nº. 14.113/2020.

Em seguida, promulgou-se a Lei nº.11.738⁄2008 (Brasil, 2008), que estabelece o PSPN para os profissionais do magistério, a qual traz em seu contexto questões

sobre planos de carreira e salários. É especificado um valor mínimo a ser seguido por todas as redes de ensino no país, assim como se apresenta a jornada de trabalho e a hora-atividade como elementos que constituem a valorização (Brasil, 2008).

Mais recentemente, apresenta-se a Lei nº. 13.005⁄2014 (Brasil, 2014b), que aprova o PNE, com validade até 2024[17], reforçando a necessidade da valorização. São destacadas as metas 15, 16, 17 e 18 que tratam da formação, dos rendimentos e da carreira. Estabelece-se na meta 15, a necessidade de formação em licenciatura na área em que atuam e, na meta 16, formar 50% até o último ano de vigência, em nível de pós-graduação e garantir a todos/as formação continuada. Na meta 17, destaca-se a equiparação da remuneração média dos professores com a dos demais profissionais de escolaridade equivalente. Na meta 18, sinalizam-se os planos de carreira e piso salarial para os profissionais da Educação Básica pública.

Pode-se perceber no arcabouço legal a intenção de se valorizar os/as profissionais da educação, o que se torna primordial para a garantia de uma educação de qualidade. No entanto, embora haja a conquista na legislação nacional, isto não é garantia de efetivação.

Na sequência, são destacadas algumas particularidades sobre quadros de desigualdade da sociedade e aponta-se para a implementação da política pública, que pode contribuir e até reproduzir desigualdades, ao invés de minorá-las.

2.5 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA VERSUS DESIGUALDADE

Em toda sociedade existe algum tipo de desigualdade que se manifesta “na renda, no acesso a serviços, na participação política” (Arretche, 2015, p. 6), a qual pode ser encontrada entre raças, classes sociais e demais atributos individuais, considerados por Reygadas (2004, p. 8) como mais difíceis de serem avaliados ou quantificados, como “o capital cultural, as certificações, o *status”*, entre outros.

As desigualdades de renda e riqueza, por exemplo, têm sido analisadas para abordar as diferenças de oportunidades dos indivíduos em relação ao “acesso e posse de bens socialmente valorizados” (Costa, 2019, p. 56). Se observam os grupos dos

[17] Já foi elaborado o Documento Final do novo PNE, sendo apresentado como: Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável.

mais ricos tendo maiores chances em relação aos mais pobres, seja na área da saúde, na moradia, entre outros.

Desigualdades de poder também impactam nas condições de vida dos indivíduos. Costa (2019, p. 57), ao citar sobre as assimetrias de poder, as apresenta como sendo “as diferentes possibilidades que indivíduos ou grupos têm de exercer influência nas decisões que afetam suas trajetórias e convicções pessoais”, o que impacta na distribuição desigual de direitos políticos e sociais.

Ao se considerar a relação entre a renda e a educação, esta tem impactado em duas direções. Ao mesmo tempo em que se destaca a origem social como um elemento que afeta o acesso à educação e até mesmo o desempenho do/a aluno/a, o que se caracteriza como um fator extraescolar que impacta na escola (Oliveira *et al.*, 2013), a trajetória escolar também pode interferir no mercado de trabalho, dessa forma, na renda.

A depender do cargo, as pessoas passam a atuar conforme a sua formação. Menezes Filho e Kirschbaum (2015), embora identifiquem diferenças de renda em relação a gênero, cor/raça e demais particularidades, consideram que os níveis de escolaridade podem interferir na queda da desigualdade de renda da população. Assim, “o aumento da oferta relativa de educação, especialmente nos grupos intermediários (4 a 7, 8 a 10 e 11 a 14 anos de estudo), parece ter sido responsável pela redução dos diferenciais de salários associados à educação” (Menezes Filho; Kirschbaum, 2015, p. 128). Pessoas melhor qualificadas passaram a assumir os postos de trabalho, tendo então a expansão dos níveis de escolaridade e uma queda nas diferenças entre as rendas.

A educação pode interferir na posição da estrutura social. Scalon (2002) destaca que em sua pesquisa a escolarização fora vista como importante, e que o nível de escolarização é aceito como uma justificativa diante das diferenças salariais no país. Reis (2000) salienta que a educação é identificada como uma alternativa para diminuir os índices de pobreza e desigualdade social no país, sendo importante o investimento do poder público na educação.

Estudos também apontam para a necessidade de se olhar para as desigualdades educacionais. Sendo o Estado responsável pela efetivação de políticas públicas com foco na redução das desigualdades, convém destacar a importância de serem garantidas condições de acesso e oportunidades a uma educação de qualidade para todos.

> Se a educação é entendida como um recurso importante para obtenção de *status* e posição social, uma sociedade justa deve garantir acesso igualitário a ela. Isto significa assegurar não só sua universalidade, no sentido de oferecer vagas a todos, mas também que as discrepâncias na qualidade do ensino não sejam tais que se tornem um diferenciador capaz de aprofundar e cristalizar desigualdades sociais existentes na origem (Scalon, 2002, p. 17).

Ao se considerar a valorização docente atrelada à qualidade da educação, convém destacar os/as professores/as da EI, que carregam a falta de *status* e prestígio social. É o que provém do fato de a relação com a criança ser vista como uma atividade vinculada “aos afazeres domésticos” e, inclusive, como algo que não precisa de um profissional formado para atuar na área, isto é, de alguém que exerça a função docente (Nascimento, 2019), sendo bastante comum o processo de desvalorização entre os profissionais das creches. Fato que constitui uma hierarquização entre as carreiras do magistério e, assim, desigualdade entre os profissionais, o que pode impactar na garantia de uma educação em condições de qualidade.

São identificadas desigualdades entre estes profissionais, estando os da EI num processo de maior desvalorização quando comparados aos vinculados às demais etapas da Educação Básica, como em relação à formação, à remuneração e às condições de trabalho (Alves; Pinto, 2011; Vieira; Duarte, 2011, Heck, 2019), o “que tem impacto direto sobre o *status* social do indivíduo” (Vieira; Duarte, 2011, p. 4). Novos cargos são criados nesta etapa, o que não garante a todos/as a participação na carreira do magistério, cuja atuação não se dá com os mesmos requisitos de formação e nem se garante os mesmos direitos (Siller; Côco, 2009; Vieira; Souza, 2010; Nascimento, 2019), sendo identificado, ainda, um processo de maior desvalorização nas redes conveniadas quando comparadas às redes públicas municipais (Vieira; Souza, 2010).

Cury (2008) aponta para o fato de o país não ter um sistema nacional de educação, marcado pelas desigualdades sociais, e que distribui poderes para os entes federados, os quais administram o seu próprio sistema de ensino. Dessa forma, cada município, estado define suas leis, o que acaba por resultar em diferentes planos de carreira, remunerações, e demais condições de trabalho desiguais para os/as profissionais da educação.

A valorização assegurada na legislação nacional tem seu funcionamento marcado pelas desigualdades regionais do país, além de que, a própria política pública pode contribuir para reproduzir desigualdades.

> Algumas iniciativas governamentais são formal e explicitamente desenhadas com o intuito de reduzir disparidades sociais, econômicas e regionais. Por outro lado, outras ações governamentais contribuem na direção oposta, podendo exacerbar as desigualdades já existentes (Pires, 2019, p. 22).

Ao se considerar a implementação da política em nível subnacional, o que consiste na autonomia dos municípios após a descentralização efetuada pela CF de 1988, sendo os responsáveis pela oferta da EI, convém destacar que existem "questões estruturais e históricas que seguem como signos de distinção e que funcionam como entraves materiais e simbólicos para a mudança de posição da valorização docente na Educação Infantil (Heck, 2019).

Vem a ser sinalizado o fato de que leis e decisões políticas podem não ser executadas tais como planejadas, pois há diversos fatores que interferem e influenciam na implementação de políticas públicas (Lotta, 2019; Pires, 2019). Destacam-se a cultura, os valores sociais, a história, os recursos, as organizações, as normatizações, ou questões relacionadas aos atores envolvidos, como negociações, poder, subordinações, interações, resistência, entre outros.

> Dada a natureza da ação estatal, os processos relacionados à implementação de políticas públicas são inesgotáveis. Eles podem variar no conteúdo (mudar prioridades), podem variar na forma (uso de diferentes instrumentos), podem variar em termos de atores (estatais ou não estatais). Mas a legitimidade da existência do estado é definida por sua capacidade de colocar políticas públicas em prática, materializando e dando vida concreta a elas (Lotta, 2019, p. 33-34).

São elementos que podem interferir e influenciar no resultado, causando efeitos materiais e simbólicos aos destinatários, o que pode contribuir, inclusive, para a manutenção de desigualdades sociais. Daí a importância de se conhecer os "riscos e mecanismos" que podem interferir no processo de implementação da política, também compreender sobre os casos de persistência e manifestação de desigualdades (Pires, 2019) e, assim, entender como a política pública acontece localmente a partir das marcas de desigualdade do país.

No próximo capítulo, é apresentada a metodologia da pesquisa, com detalhes relacionados às escolhas feitas na análise qualitativa e quantitativa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A seguir, são descritas as escolhas feitas diante das análises, que buscaram atender aos objetivos da pesquisa.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE QUALITATIVA E QUANTITATIVA

Este relatório de tese caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Tem-se como recorte temporal o período de 1996 a 2020 na análise qualitativa, e com relação aos dados quantitativos, cotejam-se os anos de 2014 e 2020.

O ano de 1996, diante da análise qualitativa, justifica-se por ser o ano em que a EI passou a integrar a Educação Básica, com a LDB. Diante da análise quantitativa, parte-se de 2014 por ser o primeiro ano de vigência do atual PNE, sendo um possível ano de mudança de tendência, e que traz entre as diretrizes, no parágrafo 2º:

> [...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação;
> [...] IX - valorização dos (as) profissionais da educação (Brasil, 2014)

Justifica-se o ano de 2020 por ter ocorrido após esse período, a redução[18] de informações nas bases do Censo Escolar, como os dados sobre a formação dos/as profissionais da educação, o que impacta no desenvolvimento desta pesquisa.

Tomam-se como referências de leis nacionais para a análise local: a Lei nº. 9.394/1996 – LDB, a Lei nº. 11.738/2008 - PSPN e a Lei nº. 13.005/2014 - PNE.

Foram realizadas entrevistas e análise documental e utilizada a análise de conteúdo. Portanto, sobre a análise de conteúdo, quando se busca outras realidades por meio das mensagens, isto é, a manipulação delas “para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p. 46), inicialmente foi feita uma leitura flutuante das leis locais e das entrevistas. O que Franco (2005) detalha como o momento em que o/a leitor/a passa a conhecer os textos e as suas mensagens, e então, tem suas impressões, expectativas, enfim, sentimentos que surgem a partir desse contato inicial.

[18] É importante destacar que movimentos e entidades da educação se posicionaram contra essa redução, o que é possível visualizar no documento que constitui o Anexo 1 deste relatório de tese.

Para a escolha das falas das entrevistadas, foi retomado o texto já construído sobre o histórico da rede, a análise documental e os dados quantitativos. As respostas às entrevistas foram destacadas em amarelo para que as partes selecionadas fossem trazidas para a pesquisa. Após esse momento, surgiram algumas dúvidas, as quais foram sanadas via troca de mensagens com as entrevistadas no WhatsApp. Após recebidas as respostas, as falas foram separadas por assuntos, e então, buscou-se congruências e diferenças entre elas. E novamente, volta-se para a leitura da pesquisa e, então, parte-se para a junção da fala das entrevistadas no relatório de tese, relacionando as partes conforme os assuntos e a composição do texto já escrito. Importante destacar que, como o roteiro das entrevistas, que faz parte do Apêndice, partiu dos dados quantitativos e das leis, isso facilitou no momento da inclusão das falas ao texto já produzido.

Tem-se todas as categorias dadas a priori, isto é, não vieram a se dar a partir da leitura das respostas das entrevistadas e das leis. O que é explicado por Franco, (2005, p.58) “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador”. Isto se deu pelo fato de que no campo da constituição da docência já se sabe a sua composição. Portanto, trabalha-se com categorias a priori que também orientaram a organização dos dados das entrevistas e das leis locais.

Assim, na análise qualitativa, foram realizadas entrevistas com atores políticos, como dirigentes sindicais e profissionais das secretarias de educação, sendo um total de duas pessoas por município. Trata-se de entrevistas semiestruturadas, que tinham como objetivo buscar informações sobre a trajetória da política da rede e a sua implementação, sendo questões que podem interferir na valorização dos/as profissionais da educação. Optou-se por essa técnica de coleta de informações, porque, segundo Triviños (1987, p. 146), além de valorizar a presença do/a entrevistador/a, permite que o/a entrevistado/a possua liberdade e espontaneidade, o que enriquece o trabalho. Além de que, o/a próprio/a entrevistado/a, tendo como foco o que o investigador propõe, passa a “participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. O autor complementa que se parte, geralmente,

> [...] de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Trivinos,1987, p. 146).

Conforme mencionado, as perguntas da respectiva pesquisa foram construídas com base no resultado da análise de leis e dos dados do Censo Escolar dos municípios selecionados. Elas foram realizadas no mês de maio de 2024, num total de 8, e a duração foi de, aproximadamente, 30 minutos a 1 hora, via aplicativos, como o Teams e o Zoom, com exceção da realizada com o Sindicato de Belo Horizonte, que foi via mensagens de áudio pelo WhatsApp, conforme solicitado pela entrevistada por motivos de saúde. Como mencionado, ainda, houve casos em que surgiram dúvidas após a transcrição, e assim, foram feitas perguntas via WhatsApp, que foram prontamente respondidas. As falas não foram mantidas na íntegra tal qual narraram, sendo feitos pequenos ajustes, por exemplo, de conjugação e de repetição de palavras.

Não foram realizadas entrevistas no município de Porto Alegre pelo fato de não ter um parecer no período estipulado para a aplicação e análise das entrevistas. Convém destacar que foram feitos contatos com o sindicato, assim como encaminhada a documentação para o Comitê de Ética do município, porém, foi um período em que o município estava com sérios problemas decorrentes das cheias, o que possivelmente impactou no atendimento.

Com vistas a garantir o anonimato das entrevistadas, suas falas são identificadas no texto com nomes fictícios escolhidos pela autora desta pesquisa, seguidos do espaço que ocupam. No quadro 2 é possível identificar essas informações, além dos nomes e categorias vinculadas aos sindicatos.

QUADRO 2 - IDENTIFICAÇÃO DOS NOMES FICTÍCIOS DAS ENTREVISTAS, NOMES DOS SINDICATOS E CATEGORIAS ATENDIDAS

Município	**Indicação da entrevistada da secretaria**	**Indicação da entrevistada do sindicato**	**Nome do sindicato**	**Categoria atendida pelo sindicato**
Belo Horizonte	Silvia	Lucia	Sind-Rede - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte	docentes e auxiliares
Cuiabá	Lilian	Elsa	SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Estado de Mato Grosso	docentes e auxiliares
Fortaleza	Maria	Solange	SINDIUTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Fortaleza	docentes e auxiliares

Município	Indicação da entrevistada da secretaria	Indicação da entrevistada do sindicato	Nome do sindicato	Categoria atendida pelo sindicato
Rio Branco	Beatriz	Ana	SIMPROACRE - Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Acre	docentes

Fonte: A autora (2024)

No relatório de tese, suas falam são apresentadas em itálico. Entre as limitações, indica-se o fato de no município de Rio Branco ter sido entrevistada uma profissional do sindicato da categoria de docentes apenas, o que não inclui, portanto, a categoria de auxiliares. Além de que no município de Cuiabá, a entrevistada do sindicato era da direção central, sendo especificado por ela que quem faz as negociações sobre a Educação Infantil é a subsede, no entanto, ela diz que “sempre acompanhou”, “participou”, tanto das assembleias gerais como das negociações. Também não foram entrevistadas pessoas que estavam em outras gestões nas redes, o que pode ter implicações no acesso aos dados obtidos. Sobre atuação e períodos, assim como características pessoais das entrevistadas, formação, é possível visualizar no quadro 3.

QUADRO 3 - CARGO/ATUAÇÃO, TEMPO NO CARGO/ATUAÇÃO, FORMAÇÃO, RAÇA/COR, GÊNERO DAS ENTREVISTADAS

Sindicato							
Município	gênero	raça/cor	formação	função	tempo na respectiva função	tempo na rede de ensino de Belo Horizonte	atuou ou atua como docente ou auxiliar da EI
Belo Horizonte	feminino	Negra	Pedagoga com especialização em educação especial e neurociência	Professora da educação infantil e dos anos iniciais do fundamental e Diretora do SindRede BH	Como professora há 25 anos, como diretora do sindicato há 3 anos	Há 21 anos	professora da Educação Infantil desde a sua criação no município e antes era na rede privada.
Cuiabá	feminino	Branca	Pedagogia com habilitação nas séries iniciais, e Especialização em Currículo e Supervisão na Educação Básica	primeira secretária no sindicato	Está no sindicato desde 1994, e a primeira função foi secretaria de políticas educacionais. Voltou para essa secretaria por volta de 2014 até 2022. Agora está na função de primeira secretária	Desde 2000, aposentada em 2021	Atuou como professora curso nível médio magistério e na coordenação pedagógica de 2006 a 2010. Atuou como docente na Educação Infantil, de 04 e 05 anos, em 2001 a 2005, em 2011 a 2015, em projeto na brinquedoteca com crianças da Educação infantil de 2017 a 2020
Fortaleza	feminino	Parda	Licenciatura plena em letras. Pós graduação em formação socioeconômica brasileira.	secretária de finanças no sindicato	Foi uma das fundadoras do sindicato, que tem 33 anos. No cargo tem 8 anos.	Atualmente está aposentada, e se aposentou com 40 anos de rede.	como professora regente
Rio Branco	feminino	Parda	Mestrado em Educação. Letras Português-Inglês	Presidente do sindicato	20 anos	35 anos	não

Secretaria							
Belo Horizonte	feminino	Parda	Graduada em Letras, pós-graduada em Educação Infantil	Diretora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.	Assumiu essa função recentemente. O cargo estava vago, mas ela está nessa gerência desde 2018.	36 anos	como professora, como diretora de escola de Educação Infantil, como coordenadora de Educação Infantil, como técnica da gerência de coordenação da Educação Infantil no período de 2003 a 2008, como vice-diretora de uma unidade municipal de Educação Infantil de 2009 a 2017, como gerente de coordenação pedagógica de 2018 até 2023 e agora como diretora da Educação Infantil em 2024.
Cuiabá	feminino	Branca	Pedagogia e Especialização em Educação Infantil.	Assessora pedagógica da Educação Infantil no município de Cuiabá e professora	desde 2020 como assessora	Desde 2011 como professora efetiva	professora na Educação Infantil
Fortaleza	feminino	Branca	Pedagogia	coordenadora da educação infantil do município de Fortaleza.	Faz um mês	17 anos.	como supervisora escolar na educação infantil quando estava na escola e como formadora de professores da educação infantil. Com as crianças diretamente na rede não. Nunca foi professora.
Rio Branco	feminino	Preta	graduação em história e pedagogia. pós-graduada	professora – formadora/assessora pedagógica	professora (2010), formadora/assessora pedagógica (2018)	13 anos	professora de creche

FONTE: A autora, 2024

Já a análise documental em âmbito local é realizada mediante a consulta de Leis Orgânicas dos municípios, de Resoluções, dos Planos Municipais de Educação, de Planos de Carreira, e respectivas Emendas e Leis Complementares que compreendem o período de 1996 a 2020, relativas aos/as profissionais da Educação Infantil. Cellard sinaliza que o documento é uma fonte “preciosa”, pois permite a reconstituição de um passado, representando os vestígios de um determinado tempo. Portanto, se utiliza dessa técnica no respectivo estudo, pelo fato de se ter acesso a documentos significativos para a análise, porém, não se limita somente aos documentos, conforme já foi exposto. Trabalha-se também com as entrevistas e os dados quantitativos para conseguir informações complementares, afinal, a “informação, aqui, circula em sentido único, pois embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (Cellard, 2008, p. 295-296).

Para a análise documental, a consulta foi feita no site https://leismunicipais.com.br/, e buscaram-se as leis e respectivas alterações, regulamentações e revogações, com informações sobre as distintas nomenclaturas,

inclusive com as alterações ocorridas no período da análise, sendo os cargos, funções, a carreira, como a ascensão, a forma de contratação, a hora-atividade, a jornada, a licença para formação, a formação exigida no ingresso e, o que é destacado nas Leis Orgânicas, assim como nos PMEs, como os objetivos, diretrizes, metas e estratégias vinculadas aos/as profissionais da educação. Também foram consultados os sites das Câmaras Municipais de Fortaleza e Rio Branco, para obter as leis não encontradas em busca anterior, bem como o estudo de Pinheiro (2017), sobre Fortaleza, por conter informações oriundas da SME via protocolos.

Na análise do município de Belo Horizonte, foram cotejados os dados sobre professores/as de distintas etapas. Tal fato justifica-se pelo fato de não haver auxiliares efetivos na rede, além disso, até o início dos anos 2000, quem atuava na EI esteve num cargo denominado Professor Municipal. Também é importante destacar que, embora o foco deste relatório de tese seja a subetapa creche, quando se trata da análise documental e da entrevista, há questões que remetem a EI enquanto etapa (que abrange os segmentos creche e pré-escola).

Na análise quantitativa, cujos dados foram consultados no Laboratório de Dados Educacionais, os/as profissionais da educação são os/as professores/as e os/as auxiliares que desenvolvem a função docente nas creches, sendo considerados/as os/as que são classificados/as no Censo Escolar na categoria de "Docente", "Auxiliar/Assistente Educacional" e "Docente Titular - coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EAD", e somente os/as que atuam em turmas cujo atendimento é "Exclusivo Escolarização" e "Atividade complementar e escolarização". A etapa de ensino é a "Educação Infantil – Creche", e a dependência administrativa das creches em que eles/as trabalham é "Municipal" e "Privada", sendo esta última sem fins lucrativos. Estas são, portanto, as mesmas definições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

São apresentadas tabelas, com valores absolutos, em frequência relativa e a taxa de crescimento do período, diante dos dados sobre o número de matrículas, profissionais, escolaridade, vínculo empregatício e, também a média de matrículas por turma e a média de crianças por profissionais. Como complemento, são apresentados dados sobre sexo e raça/cor, com valores absolutos e em frequência relativa.

Foram identificadas limitações nas análises, pois o vínculo empregatício na rede privada sem fins lucrativos aparece apenas o quantitativo de "Não classificado".

Além disso, nos/as auxiliares não existe essa informação. Esta limitação ocorre na origem dos dados fornecidos pelo Inep.

Outro método de pesquisa utilizado é o estudo de caso, que possui características próprias, sendo definido por Yin (2001, p. 32) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O autor apresenta que este método pode ser realizado por meio de estudos de caso único, e também, de casos múltiplos. Este último caso é o que compreende a respectiva pesquisa, pois trata-se da análise de cinco capitais, sendo, portanto, um estudo multicasos.

A escolha dos municípios é baseada numa análise anterior sobre os estados, e numa busca de informações sobre as capitais dos respectivos estados, o que será detalhado no tópico a seguir.

3.1.1 Análise para a seleção das capitais

Para o alcance dos objetivos deste trabalho, inicialmente foi realizada uma análise nacional dos estados, tendo como fonte os dados do Censo Escolar, cujos dados foram acessados na plataforma digital do Laboratório de Dados Educacionais. Esta busca teve como intuito obter um panorama para auxiliar na escolha dos municípios que compõem os estudos de caso desta pesquisa, considerando, nesta escolha, que as capitais poderiam ser uma contraposição aos dados do estado, ou, ter o mesmo movimento.

A busca referiu-se à quantidade de matrículas, de docentes e de auxiliares, das creches e pré-escolas da rede municipal e conveniada sem fins lucrativos, em todos os estados e no Distrito Federal. O cotejamento é realizado entre os estados, por região, tendo como recorte o período de 2008 a 2019. Período distinto da análise das capitais, selecionado antes da divulgação dos dados de 2020 e, com o propósito de se ter uma amplitude dos dados quantitativos. Tem-se, portanto, a análise de uma série histórica para uma melhor visualização do contexto dos estados. Fez-se, ainda, uma divisão entre períodos, sendo de 2008 a 2013 e de 2014 a 2019, o que configura um segundo cotejamento entre os estados. A escolha da divisão dos períodos justifica-se pelo fato de se ter a oportunidade de observar movimentos em períodos mais curtos, sendo de 6 anos em cada período.

Após esta análise geral, há uma primeira delimitação de quais estados pesquisar, para posteriormente chegar no município. Assim, apresentam-se os achados de um estado de cada região, que apresentam disparidades e justificam as escolhas iniciais, portanto, não se trata de critérios únicos para esta seleção, mas, de contextos de destaque em cada região. No apêndice A deste texto é possível visualizar parte dos gráficos que compõe a análise dos estados.

Na Região Sul, destaca-se Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul[19], pois é o único município onde predominou um maior número de auxiliares do que docentes em todo o período da análise, na creche da rede municipal. Ainda, observa-se um aumento do número de matrículas em ambos os segmentos (creche e pré-escola) em todos os estados, entre 2008 e 2019, porém, os maiores percentuais de aumento identificados são do Rio Grande do Sul (na creche 127.93% e na pré-escola 98,38%), embora seja o que possui a menor quantidade de matrículas em ambos os segmentos quando comparado aos outros estados no período.

Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos, é o estado da região com o maior número de matrículas nos dois segmentos. É identificado em todos os estados da região um maior número de docentes do que auxiliares em ambos os segmentos na rede privada conveniada, no período de 2008 a 2019. No Rio Grande do Sul, o percentual de crescimento de auxiliares foi de 115,50%, enquanto o de docentes foi de 37,32%, entre 2008 e 2019 na creche.

Já na pré-escola da respectiva rede, houve uma queda do número de matrículas no segundo período em todos os estados da região, apesar do Rio Grande do Sul se destacar com o maior número de matrículas em todos os anos. Ao considerar o percentual de crescimento de profissionais entre 2008 e 2019 no respectivo estado e subetapa, se observa uma redução no percentual de docentes (14,91%) e um percentual de aumento de auxiliares (43,77%).

Na Região Sudeste, optou-se pelo estado de Minas Gerais. Na rede municipal é onde mais aumentaram as matrículas na creche (170,55%) e na pré-escola (25,78%), entre 2008 e 2019. Também sempre teve mais docentes do que auxiliares em ambas as subetapas em todos os anos da análise e há um aumento significativo

[19] Conforme consta no site do Laboratório de Dados Educacionais, no ano de 2009 não são apresentadas, pelo INEP, informações sobre os/as docentes e auxiliares docentes no Rio Grande do Sul, assim como são identificados dados faltantes em Santa Catarina.

do percentual de crescimento de docentes na creche (284,74%), entre 2008 e 2019. Já na pré-escola, o percentual de crescimento de auxiliares foi de 99,13%, entre 2008 e 2019, mas convém considerar o fato de haver um número significativo de docentes, e o crescimento ocorrer também nos outros estados.

Na rede privada conveniada sem fins lucrativos aumentou o número de matrículas na creche (26,25%), entre 2008 e 2019, embora no estado de São Paulo também tenha crescido (330,35%), seguindo com mais docentes do que auxiliares em ambas as subetapas, em todos os anos da análise.

Na Região Centro-Oeste, destaca-se o estado do Mato Grosso, por apresentar a tendência de um maior número de auxiliares do que docentes em todo o período de 2008 a 2019 na creche municipal. Ao considerar o percentual de aumento de matrículas no período, é identificado na creche um percentual expressivo (139,57%), embora na pré-escola o percentual de aumento seja o menor entre os estados (64,43%) e, há mais docentes do que auxiliares em todo o período.

Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos, apresentou queda significativa do percentual de matrículas nas duas etapas, sendo na creche o percentual de redução de 78,20% e na pré-escola de 74,84%, entre 2008 e 2019. Também apresenta um maior número de auxiliares na creche, mas há um maior número de docentes do que auxiliares na pré-escola em todo o período.

Na Região Nordeste, foi escolhido o estado do Ceará. Na creche municipal se destaca o número significativo de docentes, em comparação ao de auxiliares em todos os anos do período de análise, porém, o percentual de crescimento em 2019 de auxiliares foi 222,63% e de docentes foi 177,28%. Também é o estado com o maior número de matrículas na subetapa creche, ainda que a Bahia ultrapasse o número de matrículas entre 2015 e 2019. Na pré-escola, o percentual de crescimento de docentes entre 2008 e 2019 foi de 42,24% e, mesmo em períodos de queda do número de matrículas, há a tendência de aumento do percentual de docentes.

A rede privada conveniada sem fins lucrativos possui uma queda não significativa de matrículas na creche (3,94%), enquanto há um aumento em Pernambuco, Bahia e Maranhão e, na pré-escola, apresenta uma queda significativa de matrículas, tendo um percentual de redução de 88,22% entre 2008 e 2019, assim como de profissionais, sendo de docentes, com o percentual de redução de 84,76 e de auxiliares, com redução de 77,08%.

Na Região Norte, destaca-se o estado do Acre. Ao considerar a rede municipal, na pré-escola é o estado com o maior percentual de crescimento da região (58,77%) e, na creche, o segundo maior percentual de crescimento (249,47%), embora haja um maior número de matrículas no Amazonas e no Pará na pré-escola e, no Pará, Tocantins e Amazonas, na creche, em todos os anos da análise. Há mais docentes do que auxiliares em todos os anos da análise, em ambas as subetapas, embora na creche seja expressivo o percentual de aumento de auxiliares, o que corresponde a 369,14%, e de docentes, que foi de 256,62%.

Na rede privada conveniada sem fins lucrativos é o único estado da região a encerrar os dados em 2015, tanto na creche quanto na pré-escola, enquanto Roraima aparece sem matrículas em 2019.

Diante destes achados, tomamos a decisão de cotejar os resultados com as capitais, e tem-se como referência o estudo de Coutinho; Côco e Alves (2023). As autoras e o autor analisam todas as capitais e o DF e, utilizam como fonte os dados do Censo Escolar. Apresentam a proporção de auxiliares em creches nas redes municipais das capitais por UF, referente ao ano de 2019, além da variação do número de profissionais com esta função entre 2008 e 2019.

Foi identificado no estudo, que na Região Sul, o município de Porto Alegre capital do estado do Rio Grande do Sul, destaca-se dos demais, com 71% na proporção de auxiliares em 2019. Convém considerar que, conforme os dados apresentados anteriormente, no estado também há uma maior quantidade de auxiliares do que docentes, o que foi possível identificar no período de 2008 a 2019[20].

Já na Região Sudeste, destaca-se Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, por apresentar 1% na proporção de auxiliares em 2019, com o menor número de profissionais com esta função (33) na região. No estado, foi identificada a tendência de um maior número de docentes em todos os anos da análise, inclusive, com um percentual de aumento significativo em 2019.

Na Região Centro-Oeste, chama atenção a capital do Mato Grosso - Cuiabá, que resulta numa proporção de auxiliares de 91%, o que indica, inclusive, ser o maior

[20] Com exceção do ano de 2009, pois os dados vieram zerados no Censo Escolar de acordo com nota da Ficha técnica do indicador: (3) No ano de 2009, a tabela de dados de Docentes referente à região Sul não trouxe informações do Rio Grande do Sul e faltaram dados de Santa Catarina. Dessa forma, todos os resultados de docentes não consideram esses estados.

percentual do país. Da mesma forma, o estado, destaca-se com um maior número de auxiliares do que docentes entre 2008 e 2019.

Na capital do Ceará - Fortaleza, observa-se o maior percentual de crescimento de auxiliares entre 2008 e 2019, que é de 1696%. Destaca-se por ser o percentual mais expressivo do país, embora a proporção de auxiliares em 2019 resulte em 37%, sendo inferior ao da capital da Bahia (Salvador, com 42%), do Rio Grande do Norte (Natal com 55%) e de Sergipe (Aracaju, com 68%). Fortaleza é o local que possui o maior número de auxiliares em 2019 na região (1024). Embora o percentual de crescimento de auxiliares seja superior ao de docentes em 2019 no estado, ele destaca-se por possuir um quadro expressivo de docentes em todos os anos analisados, quando comparada a quantidade de auxiliares.

Na Região Norte, a capital do Acre (Rio Branco), apresenta a segunda maior proporção de auxiliares da região, sendo 60%, enquanto a capital de Roraima (Boa Vista) possui 70%. Apresenta também o segundo maior percentual de crescimento de 2008 para 2019, que é de 707%, e a capital de Tocantins (Palmas) é 885%. O município de Rio Branco possui maior número de auxiliares em 2019 (331), do que Boa Vista (162) e Palmas (128), sendo a quantidade mais expressiva da região. Já no estado, são encontrados mais docentes do que auxiliares em todos os anos da análise, mas foi identificado um percentual de aumento mais expressivo de auxiliares em 2019.

Percebe-se que, além dos estados, as respectivas capitais também apresentam disparidades dentro das regiões. Diante dos resultados, pode-se inferir que não há diferenças expressivas entre as cidades do interior e a capital no que se refere à presença de auxiliares.

Convém destacar que, inicialmente, Curitiba era uma das capitais selecionadas para a pesquisa, porém, tem-se como referência os estudos de Beatriz Heck (2014 e 2019) e Daniela Sanches Salsamendi (2018), que já descrevem sobre os/as profissionais da educação, e sinalizam sobre as distintas carreiras que existem na rede, sendo uma regulamentada pelo Estatuto do Magistério e a outra pelo Estatuto dos Servidores Municipais. Portanto, opta-se por analisar os dados de uma capital distinta.

A partir destes resultados, definiu-se para análise neste estudo os municípios de Porto Alegre, Belo Horizonte, Cuiabá, Fortaleza e Rio Branco e, trata-se, portanto, de um estudo de múltiplos casos. Ademais, considera-se a importância de se tomar

como ponto de partida os dados quantitativos, sejam eles referentes aos estados ou capitais, pois, conforme Gatti (2004), uma análise quantitativa pode trazer questões que talvez não fossem nem levantadas numa pesquisa. Por isso, busca-se aprofundar as análises nesses espaços. E ainda, a escolha das capitais justifica-se por serem tomadas, por outros municípios, como referência, no sentido de induzirem políticas. Assim, torna-se um contexto indutor de políticas de outros municípios, além de que, tendem a possuir mais recursos financeiros e técnicos, e capital político.

No próximo capítulo, é apresentado um breve histórico da rede de Belo Horizonte, as leis relacionadas aos/as docentes e auxiliares, os dados quantitativos, parte das entrevistas com os/as profissionais do sindicato e da Secretaria Municipal de Educação. Convém destacar que entre os capítulos quatro e oito será apresentado cada caso/município separadamente, começando, portanto, com Belo Horizonte.

4 BELO HORIZONTE

Inicialmente, busca-se apresentar um breve histórico da rede de Belo Horizonte, onde são destacadas questões sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino, das Unidades Municipais de Educação Infantil e do Conselho Municipal de Educação. Também sobre a representação sindical, as reivindicações da categoria, a promulgação do plano de carreira, a conquista e a perda da carreira unificada. Ainda, sobre os partidos/governos do respectivo período da análise.

4.1 HISTÓRICO DA REDE DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE QUE IMPACTA NA PRESENÇA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A primeira instituição escolar municipal de Belo Horizonte foi inaugurada no ano de 1948, tendo a expansão das escolas municipais na década de 1950 em diante. Já em 1998, foi estabelecido o Sistema Municipal de Ensino, com a Lei nº 7.543/1998 (Rocha, 2009).

A EI era atendida na década de 1980, 1990 e início dos anos 2000 em jardins de infância, tendo poucas unidades na rede. Quem atuava junto às crianças eram as "*professoras concursadas para os anos iniciais. Elas atuavam também na Educação Infantil, né? Elas escolhiam estar ou não na Educação Infantil*" (Lucia, entrevista do Sindicato).

Rocha (2009) destaca também os movimentos populares na década de 1970 e 1980, tendo profissionais das escolas e jardins envolvidos. Lutas que implicavam na discussão de políticas públicas e nas condições de trabalho dos/as profissionais das instituições municipais.

> As reivindicações da categoria, no início dos anos de 1980, evidenciam a luta pela ampliação do atendimento e pela melhoria do ensino, pela gestão democrática da escola pública, como demonstram alguns itens presentes nas pautas de campanhas salariais: o fim do pagamento de taxas escolares; a dotação orçamentária para as escolas sob a administração dos/as profissionais e da comunidade escolar; a recuperação física das escolas e de seus equipamentos; o estabelecimento do limite de estudantes por turmas/séries; a criação dos Colegiados Escolares, as eleições para a direção da escola; a garantia de estabilidade de lotação, para inibir a arbitrariedade das direções de colocarem profissionais à disposição por divergências políticas e/ou pessoais (Rocha, 2009, p. 97).

Na composição do sistema próprio de ensino, foram apresentadas as "Instituições de Ensino Infantil", além de Fundamental e Médio, mantidas pelo

Executivo, assim como as Instituições de Educação Infantil vinculadas à iniciativa privada. Com a mesma lei, cria-se o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, tendo a composição de 24 membros:

> I - 4 (quatro) representantes dos órgãos governamentais do Município, indicados pelo Prefeito, sendo pelo menos 1 (um) da Secretária Municipal de Educação;
> II - 2 (dois) representantes das instituições de ensino público superior;
> III - 1 (um) representante das instituições privadas de educação infantil;
> IV - 1 (um) representante das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil;
> V - 3 (três) representantes dos estudantes das escolas municipais;
> VI - 3 (três) representantes dos pais de alunos das escolas municipais;
> VII - 1 (um) representante do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente;
> VIII - 1 (um) representante da Câmara Municipal indicado por sua Mesa Diretora;
> IX - 4 (quatro) representantes dos trabalhadores em Educação das escolas públicas municipais;
> X - 2 (dois) representantes dos professores de escolas particulares;
> XI - 1 (um) representante do Fórum Mineiro de Defesa da Educação;
> XII - 1 (um) representante dos trabalhadores das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil (Belo Horizonte, 1998)

Trata-se de um município que teve a Educação Infantil vinculada à assistência social, assim, “pouco inserida nas políticas educacionais do município” (Pinto; Duarte; Vieira, 2012, p. 612). No que se refere à expansão do atendimento da Educação Infantil na respectiva rede, até o ano de 2003, se destacou o convênio entre o município e as creches comunitárias. Ademais, ao se considerar a rede pública, o atendimento até esse período foi apenas para as crianças acima de quatro anos de idade (Pinto; Duarte; Vieira, 2012).

Convém destacar que a partir dos anos 1990, quando o município era governado por Patrus Ananias de Souza, do Partido dos Trabalhadores (PT), de 01/01/1993 a 31/12/1996, houve “ações relativas à formação das educadoras de creches (curso supletivo e magistério), de supervisão das instituições conveniadas e elaboração de materiais pedagógicos” (Pinto; Duarte; Vieira, 2012, p. 613). Em seguida, governado por Célio de Castro, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), de 01/01/1997 a 01/01/2001, sendo reeleito em 01/01/2001 e tendo permanecido até 08/11/2001, quando então renunciou. Período marcado pela promulgação da LDB, que traz exigências sobre a EI no país.

Apenas após a promulgação da Lei nº8.679/2003 é que foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), e passam a atender crianças de até três anos de idade na rede pública. Além, então, de ocorrer a criação de um cargo

específico para atender a respectiva etapa, denominado “Educador Infantil” (Pinto; Duarte; Vieira, 2012).

Silvia, entrevista da Secretaria, além de também comentar sobre as UMEIs e o novo cargo na rede, explica como ocorreu a transição da Assistência Social para a Educação.

> [...] *antes de 2003, a gente tinha 13 escolas municipais que atendiam especificamente a Educação Infantil, as outras crianças eram atendidas pela assistência. E aí, até 2000, 2001, a gente começou a fazer um trabalho com relação a como trazer a Educação Infantil, o atendimento para educação, e aí a gente fez um projeto piloto com cinco unidades, que ficou meio que, no meio do caminho, não era ainda pública, mas não era só da assistência. Então tinha uma parceria muito grande da AMAS, na época, que era a Associação Municipal de Assistência Social, e fazia um trabalho articulado com a Secretaria de Educação. Então, assim, já era orientado pela Secretaria de Educação, mas ainda era administrado pela assistência.*

A parceria foi até o ano de 2003, quando a prefeitura, então, “*construiu o projeto das Unidades Municipais de Educação Infantil e criou o cargo concursado de Educador Infantil*”, complementa Silvia. Foi quando ocorreu o concurso público e os denominados “*Educador Infantil já passaram a atuar em 2004. E, desde essa época, a maior bandeira de reivindicação de luta era a unificação das carreiras*” (Lucia, entrevista do Sindicato).

O atendimento iniciou no segundo semestre de 2004, mas já teve um movimento de greve na rede, pois “*em janeiro de 2005 a prefeitura optou pelo funcionamento ininterrupto das UMEIs na época*” (Lucia, entrevista do Sindicato). Mudança que resultaria em educadoras sem férias regulares, devido ao fato de haver crianças o ano inteiro na instituição. Conforme avalia a entrevistada, as instituições se transformariam em “*um espaço único e exclusivo de assistência social*”. Portanto, fizeram uma greve, que

> *conquistou para a gente um direito que foi essencial nas outras conquistas, que é o entendimento de que este espaço, este lugar, não só a casa, o prédio, mas que este espaço de Educação Infantil é um espaço educativo e, portanto, ele tem que seguir regras como as escolas seguem, né? Então, as crianças passaram a ter direito do mesmo período de férias, como o período de férias das escolas de Ensino Fundamental. As professoras também. E o entendimento da sociedade, né, das comunidades escolares, de entender que esse espaço é um espaço educativo. Não é só um espaço para deixar a criança para ir trabalhar (Lucia, entrevista do Sindicato).*

Época em que o município era comandado pelo prefeito Fernando Damata Pimentel, do PT, que assumiu o poder quando o prefeito da época renunciou, em 08/11/2001. Ainda, foi reeleito e ficou no poder até 01/01/2009. Na sequência,

assumiu o poder municipal, Marcio Araújo de Lacerda, do PSB, de 01/01/2009 a 01/01/2013, que foi reeleito, e ficou até 01/01/2017. Depois, assume Alexandre Kalil, do Partido Humanista da Solidariedade (PHS) de 01/01/2017 a 01/01/2021, sendo reeleito pelo Partido Social Democrático (PSD), governou de 01/01/2021 a 29/03/2022, tendo renunciado ao cargo.

Sobre a educação em tempo integral, ela passou a existir em 2004, em turmas de zero a dois anos de idade. No entanto, com o passar dos anos foram ocorrendo mudanças na rede.

> *Em 2016, a prefeitura, ela fez uma, fez uma jogada, uma manobra nas matrículas, porque foi quando ela começou a ampliar os contratos com a rede conveniada, com as escolas, as creches que eram confessionais, que eram privadas, mas que tinha algum convênio com a prefeitura, né? Tanto que ela até mudou o nome depois de conveniada para parceira*[21]*. E essas creches foram absorvendo aos poucos a matrícula dos berçários. Isso foi quando a prefeitura começou a fazer um movimento de retirar integral das escolas em 2016, né?* (Lucia, entrevista do Sindicato).

O que implicou na diminuição do número de professoras que atuavam no turno intermediário, de turmas em tempo integral e de crianças atendidas na rede municipal, de 2016 até aproximadamente 2019.

> *Então algumas escolas foram diminuindo o número de professoras lotadas no turno intermediário. Que era um turno em que as professoras chegavam às 8h30 da manhã e ficavam até 1 da tarde e elas cobriam parte dos horários do turno da manhã e esse horário que teoricamente é o horário do intervalo entre os 2 turnos, né? De 11h30 a 1 da tarde. Com a diminuição do número de professores ela foi diminuindo as turmas atendidas nesse horário integral. [...] E essas matrículas foram sendo absorvidas pela rede parceira e conveniada, com isso, diminui muito o número de estudantes matriculados na rede própria, né, municipal, nessa idade* (Lucia, entrevista do Sindicato).

Atualmente, o atendimento é parcial, tendo integral somente

> *nas EMEIs, que tem baixa demanda de matrícula. E aí a prefeitura, obrigatoriamente, vincula o tempo integral às crianças de 5 anos. [...] nas vilas e favelas atendem todas as idades integral, nas outras escolas, mesmo que na periferia, mas se ela não estiver dentro de uma vila ou de uma favela as escolas atendem somente horário parcial* (Lucia, entrevista do Sindicato).

Nesses casos, quem atende hoje no intervalo entre turnos é o/a professor/a, o que foi reivindicado pelo Sindicado mediante ação na justiça contra a prefeitura. Antes

[21] Em 2014, com a Lei Federal 13.019, foi aprovada a Lei do Marco Regulatório das organizações da sociedade civil, que altera o nome de convênios para parcerias.

disso, o atendimento era feito por “monitores e oficineiros”. A substituição deles é feita “*por extensão de jornada das professoras, né? Então, a professora que trabalha um turno só e deseja fazer a extensão de jornada, ela trabalha esse tempinho a mais. Foi uma vitória também recente”* (Lucia, entrevista do Sindicato).

Conforme Silvia, entrevista da Secretaria, o município atende atualmente toda a demanda de crianças de um a cinco anos de idade e possui lista de espera no berçário. Ainda, acrescenta, “*a gente tem 101 escolas de Ensino Fundamental, que também atendem Educação Infantil. Então, na verdade, a gente tem quase 500 instituições que atendem Educação Infantil na cidade”*.

Belo Horizonte é o único município analisado nessa pesquisa que não possui o cargo de auxiliar como cargo estatal (efetivo) da rede municipal, existindo na prática, sendo, porém, um cargo terceirizado. Ele é denominado de “Auxiliar de apoio ao educando”, cujo profissional atua em parceria com o/a professor/a. Atende em todas as turmas de até dois anos de idade e, nas turmas de três a cinco anos de idade, a atuação ocorre quando há criança com deficiência na turma (Silvia, entrevista da Secretaria). Trata-se de um profissional que não substitui o/a professor/a, sendo que “*o entendimento aqui na Educação Infantil, o atendimento, ele tem que ser acompanhado por professor em todos os momentos, entendendo que cuidar e educar não se separam*” (Lucia, entrevista do Sindicato).

Com a promulgação do Plano de Carreira dos Servidores da Educação, por meio da Lei nº 7235/96, há uma conquista da respectiva categoria, pois antes havia uma diferenciação dos cargos, denominados de Professor Municipal I e Professor Municipal II, que atuavam em etapas distintas, tendo impacto na carreira e na remuneração deles.

Parte-se de um debate entre o governo, que defendia a carreira diferenciada, tendo como argumento “que a necessidade de expansão da educação infantil causaria alto custo com a manutenção da carreira unificada” (Rocha; Mello, 2019, p. 7), e os/as docentes, que defendiam a carreira unificada. Segue-se, portanto, conforme os autores, com uma assembleia geral dos/as docentes, o que resultou na aprovação, por parte do governo, do cargo único de Professor Municipal, e assim, na carreira docente unificada.

No entanto, com a Lei nº 8.679/2003, perde-se a carreira única com a criação do cargo específico para a etapa da Educação Infantil, denominado de Educador Infantil, o que passa a ser identificado em 2012 como Professor para a Educação

Infantil, por meio da Lei nº 10.572/2012. Ocorre um retrocesso na conquista de direitos dos/as profissionais da educação da rede, tendo a distinção de direitos entre os/as profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

> Observa-se nas escolas a existência de profissionais ocupantes do cargo de educador infantil e de professor municipal exercendo a mesma função, com atribuições e formação semelhantes e carreiras e salários diferentes. Isso se explica porque, a partir da promulgação da lei n. 8.679/2003, as profissionais da carreira de educador infantil passaram a exercer a docência na educação infantil da RME/BH. Desse modo, ressalta-se que, nas UMEIs inauguradas em 2004, atuam como docentes apenas as educadoras infantis e, nas escolas, atuam as educadoras infantis e as professoras que desempenhavam essa função antes da publicação da referida lei. Por indução da política, só as ocupantes do cargo de educador infantil deverão atuar nessa etapa da educação básica na RME/BH (Pinto; Duarte; Vieira, 2012, p. 613).

A equiparação de carreiras foi, portanto, a maior reivindicação junto ao sindicato.

> *A Secretaria, ela sempre apresentou pra gente o argumento de que foi necessário a criação de uma carreira diferenciada, com salário menor, porque eles tinham a necessidade de ampliar o atendimento às crianças, chegar um momento de zerar as filas de espera por matrícula, né? É. E aí, diante desse argumento, eles justificavam todas as situações. E, ao longo do tempo, as filas de quem aguardam matrícula das crianças de verdade, elas foram praticamente zeradas. O atendimento foi sucateado, né? Pra atender essa demanda também* (Lucia, entrevista do Sindicato).

Silvia, entrevista da Secretaria, diz que foi um "*momento polêmico na rede*", e explica sobre a implantação das instituições e a diferenciação das carreiras.

> [...] *a gente tinha 13 escolas municipais que atendiam a Educação Infantil com professor municipal concursado, né? E aí veio, então, esse cargo diferenciado, inclusive, com um salário menor do que o do professor. Foi um momento bastante complicado, né? No momento da implantação. A primeira Unidade Municipal de Educação Infantil, ela iniciou seu funcionamento em agosto de 2004, já com o educador infantil, e com uma diferenciação que essas unidades municipais, elas eram vinculadas a uma escola municipal. Então, elas eram como se fosse o anexo da Educação Infantil daquela escola de Ensino Fundamental. Isso durou um bom tempo, né? E, na verdade, durante todo o período de 2004 até 2018, teve sempre essa demanda, né? Dos educadores infantis de serem considerados professores, de estarem com a nomenclatura de professor, de ter uma categoria com uma possibilidade de carreira semelhante a do professor municipal* (Silvia, entrevista da Secretaria)

A entrevistada destaca a Lei nº 11.132 de 2018, que garantiu a emancipação das UMEIs, que até então eram vinculadas a uma escola do Ensino Fundamental e que, com a autonomia, viraram EMEIs. E, sinaliza que hoje, a carreira, do então Professor para a Educação Infantil, já possui "*a isonomia como professor municipal que atende o Ensino Fundamental*" (Silvia, entrevista da Secretaria)

Destaca-se no município a criação, por parte dos/as professores/as da Rede Municipal, da sua própria representação sindical, que tinham como representante o Sind-UTE, mas, descontentes com a sua atuação, fundaram o Sind-Rede/BH em 2006. Eles/as tinham como objetivo “construir um sindicato independente do governo” (Nascimento, 2017, p. 49), que representa todos/as os/as profissionais da educação pública do município.

Esse processo de readequação é explicado por Lucia, entrevista do Sindicato, que destaca o que levou os/às professores/as a essa mudança.

> *Nós participávamos do Sind-UTE, né? Que é um sindicato grande. Nós éramos uma subsede em Belo Horizonte, mas tivemos muitos problemas em relação ao tratamento que o Sind-UTE dava às nossas movimentações aqui em Belo Horizonte, principalmente no período em que a CUT estava muito alinhada ao governo federal e nós vivíamos aqui também um governo municipal que era muito alinhado ao governo federal na época, né? Ambos do PT e a CUT ficou muito alinhada ao governo, ao ponto de chegar o momento em que nós estávamos em greve aqui por questões específicas da cidade, e a CUT, ela não reconheceu nossa greve. Ela não colaborou em nenhum sentido. Então nós rompemos com o Sind-UTE, na verdade, né? Porque nem o Sind-UTE nem a CUT reconheceram. Então nós rompemos com os dois e criamos um outro sindicato, que é o Sind-Rede, né?*

A seguir, são apresentados tópicos da Lei Orgânica de 1990, de suas emendas, do PME de 2016, do Plano de Carreira dos Servidores da Educação, instituído em 1996, assim como das suas atualizações e parte das entrevistas.

4.1.1 Leis da rede municipal e questões levantadas pelas entrevistadas

A Lei Orgânica do município de Belo Horizonte foi aprovada em 21 de março de 1990, antes da promulgação da LDB de 1996. Entre as competências do município destaca-se no artigo 12 “XIII - estabelecer o regime jurídico único de seus servidores e os respectivos planos de carreira” (Belo Horizonte, 1990). Embora não se especifique sobre o magistério no respectivo artigo, apresenta-se os planos de carreira como algo necessário no município.

No artigo 55 é determinado que,

> § 1º A política de pessoal obedecerá às seguintes diretrizes:
> I - **valorização e dignificação** da função pública e do servidor público;
> II - **profissionalização e aperfeiçoamento** do servidor público;
> III - constituição de quadro dirigente, mediante formação e aperfeiçoamento de administradores públicos;
> IV - sistema de mérito objetivamente apurado para ingresso no serviço e desenvolvimento na carreira;

> V - **remuneração compatível com a complexidade e a responsabilidade das tarefas e com a escolaridade exigida para o seu desempenho** (Belo Horizonte, 1990, grifos nossos).

Percebe-se que a valorização, a carreira, a profissionalização e até mesmo a remuneração já são pautas incluídas em lei, estando esta última relacionada ao desenvolvimento das tarefas, assim como à formação.

No artigo 56 são destacados os direitos do servidor público, seguindo o que já era especificado na CF de 1988, como jornada de trabalho não superior a 8 horas diárias e 40 horas semanais, adicional por tempo de serviço, férias-prêmio, assistência e previdência sociais, licença à gestante, auxílio transporte, progressão na carreira, e atendimento gratuito na EI aos filhos e dependentes (Belo Horizonte, 1990). Havia ainda a indicação de que "Cada período de cinco anos de efetivo exercício dá ao servidor o direito ao adicional de dez por cento sobre seu vencimento e gratificações, o qual se incorpora ao valor do provento da aposentadoria" (Belo Horizonte, 1990), no entanto, o parágrafo foi declarado como inconstitucional pela ADIN nº 159, do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG).

No que se refere ao capítulo V, sobre a educação, no artigo 157, apresenta-se como dever do município a garantia de "II - atendimento obrigatório e gratuito em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, em horário integral, bem como acesso automático ao ensino de primeiro grau" (Belo Horizonte, 1990). Embora a integração da EI na Educação Básica tenha sido apresentada em 1996 com a LDB, observa-se que o município já apresentava questões relacionadas a sua garantia antes desse ano. Ainda, na prática, não tem sido garantido o direito ao "horário integral" para todas as crianças, conforme destacado anteriormente.

Da mesma forma, já se destacavam questões referentes aos/às profissionais da educação da respectiva etapa. Como no artigo 158, embora se faça referência nesse artigo somente aos profissionais da "educação pré-escolar e do ensino de primeiro e segundo graus" (Belo Horizonte, 1990), ficando, portanto, os profissionais da creche de fora. No artigo são destacados como direitos a valorização, plano de carreira, piso salarial, pagamento por habilitação, ingresso por meio de concurso público de provas e títulos, e ainda, vincula-se a "garantia do padrão de qualidade" à reciclagem dos/profissionais, e avaliações cooperativas (Belo Horizonte, 1990). Quanto aos/as profissionais da creche, estes são vinculados somente ao artigo 159, sendo apresentado como direito "III - propiciar cursos e programas de reciclagem,

treinamento, gerenciamento administrativo e especialização, visando à melhoria e ao aperfeiçoamento dos trabalhadores de creches" (Belo Horizonte, 1990), assim, voltado à formação dos/as profissionais.

Segue-se no artigo 219 com outros direitos aos/às profissionais da educação.

> I - adicional de, no mínimo, dez por cento sobre o vencimento e gratificação inerente ao exercício de cargo ou função, a cada período de cinco anos de efetivo exercício, o qual se incorpora ao valor do provento de aposentadoria;
> II - pagamento por habilitação;
> III - adicional por regência de turma, enquanto no efetivo desempenho das atribuições específicas do cargo;
> IV - recesso escolar;
> V - período sabático, com duração de cento e vinte dias, a cada período de sete anos de efetivo exercício do magistério, para aprimoramento profissional devidamente comprovado;
> VI - vencimento fixado a partir de valor que atenda às necessidades básicas do servidor e às de sua família, respeitado o critério de habilitação profissional;
> VII - jornada de trabalho especial, nela computadas as lacunas existentes no horário fixado;
> VIII - liberação da regência de aulas em número equivalente a metade da carga horária, para o exercente da função de coordenador de ensino a partir da 5ª série, escolhido anualmente pelos professores do mesmo conteúdo curricular e de conteúdos afins;
> IX - liberdade de afixação e divulgação de materiais e temas de interesse da categoria ou escola, nas salas destinadas aos servidores (Belo Horizonte, 1990).

Ainda, no respectivo artigo, com a Emenda à Lei Orgânica nº 18/2004, destaca-se no "§ 2º - O Educador Infantil atuará unicamente na formação de crianças de 0 a 5 (zero a cinco) anos e 8 (oito) meses, aos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme parâmetros específicos de carreira" (Belo Horizonte, 2004), com destaque, portanto, ao vínculo do profissional a crianças da creche e pré-escola.

Quanto ao Plano Municipal de Educação do município, a Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016, apresenta as diretrizes, tendo entre elas a valorização dos profissionais da educação. Apresenta-se no artigo 6º que a implementação do respectivo plano e as suas metas deveriam ser "continuamente monitoradas e periodicamente avaliadas" pela "Secretaria Municipal de Educação", "Conselho Municipal de Educação"; "Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo da Câmara Municipal"; e pelo "Fórum Municipal Permanente de Educação de Belo Horizonte", sendo que este último, possui a "finalidade específica de acompanhar a consecução das metas" (Belo Horizonte, 2016).

Ademais, é apresentado que, em intervalos de quatro anos, é dever do Poder Executivo “convocar conferências municipais de educação”, com o propósito de “avaliar” as respectivas metas do plano. Entre as metas e estratégias, observa-se no quadro 4.

QUADRO 4 - METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, DE 2016

Lei nº 10.917 de 2016	
Metas	**Estratégias**
1ª - universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE.	1.7 - implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física**, o quadro de pessoal**, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade e inclusão, entre outros indicadores relevantes. 1.22) assegurar a elaboração e a difusão de orientações curriculares, **formação de pessoal,** produção de programas e materiais, com o objetivo de estimular o conhecimento, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, compreendidos como requisitos para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para o padrão de qualidade da educação. 1.24) **estimular a articulação entre núcleos de pesquisa, cursos de pós-graduação e de formação para profissionais da educação**, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...)	7.2) aprimorar o acompanhamento pedagógico sistemático das escolas municipais por meio do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, tendo como focos a verificação e a análise dos processos de aprendizagem dos alunos, a apuração e a análise do rendimento escolar, a estruturação do funcionamento escolar, **a formação e a orientação da ação docente**, a orientação e a avaliação da atuação das equipes gestoras; 7.3) **contribuir para a constituição, em colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil** do alunado e **do corpo de profissionais da educação**, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, tais como a qualidade

	social da educação, considerando as especificidades das modalidades de ensino;
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...)	7.13) **promover e incentivar a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação, por meio de ações de formação e capacitação dos profissionais da educação básica**; 7.16) **utilizar os parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica a serem estabelecidos pela União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, como referência para a adequação da infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino**; 7.28) **promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa os fóruns de educação, as instituições de ensino superior, os núcleos de estudos afro-brasileiros – NEABs, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC, a sociedade civil, o movimento negro, entre outros, que possuam conhecimento da temática étnico-racial**; 7.29) **promover, em regime de colaboração, a formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas que atendam as comunidades remanescentes de quilombos**, observando o disposto na Resolução CNE/CEB nº 8/2012; 7.32) **assegurar, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada aos professores e profissionais da educação básica para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira, africana e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais**; 7.37) **participar da instituição, em articulação com os estados, os municípios e o Distrito Federal, do programa nacional de formação de professores e estudantes, para promover e consolidar política de preservação da memória nacional**; 7.38) **formalizar e executar os planos de ações articuladas, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública, às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas** à melhoria da gestão educacional, **à formação de professores** e profissionais de serviços de apoio escolar, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos, e à melhoria e à expansão da infraestrutura física da rede escolar; 7.42) **instituir políticas de combate à violência na escola, incluindo ações de capacitação de professores para detecção e compreensão de**

	suas causas, como a violência doméstica e sexual, para promover a construção da cultura de paz e de um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; 7.43) **estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional**; 7.48) garantir processos de avaliação dos sistemas de ensino com autoavaliação das escolas, de forma a assegurar que o conjunto da comunidade escolar (**profissionais da educação, familiares, comunidade local) se reúna para avaliar, com autonomia, as dificuldades existentes, de modo a propor melhorias para os sistemas de ensino.**
Meta 13: atuar junto aos governos estadual e federal para que seja elevada a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior de Belo Horizonte.	13.1) realizar gestões junto aos governos estadual e federal para elevar a qualidade das instituições de educação superior de Belo Horizonte e **ampliar a proporção de mestres e doutores** em seu corpo docente; 13.2) articular, junto aos governos estadual e federal, política para a ampliação de **vagas noturnas de pós-graduação**; 13.3) realizar gestões junto aos governos estadual e federal de forma a acrescentar, no **currículo dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas**, formação geral e específica para a articulação entre teoria e prática didática, contemplando as relações étnico-raciais, a diversidade social e cultural, as necessidades das pessoas com deficiência física e cognitiva e a sustentabilidade ambiental.
Meta 15: atuar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, para viabilizar a política nacional de **formação dos profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	15.1) atuar, em colaboração com os governos federal e estadual, com base em plano estratégico que apresente **diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação** e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes no Estado e no Município, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; 15.2) realizar estudo da viabilidade da oferta, em parceria com os governos estadual e federal, de **formação em nível superior aos professores da RME-BH que ainda não a possuem**, nos termos do que dispõem os arts. 61 e 62 da Lei Federal nº 9.394/96; 15.3) **colaborar com as instituições de educação superior públicas e privadas na reforma curricular dos cursos de licenciatura**, de modo a estimular a renovação pedagógica para assegurar o **foco no aprendizado do estudante**; 15.4) colaborar com as instituições de educação superior na valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação de nível superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de **articulação entre a formação acadêmica e a prática educativa na educação básica**; 15.5)

	estabelecer, em regime de colaboração com os entes federados, política de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, nos termos da Lei Federal nº 13.005, de 25 junho de 2014; 15.6) estabelecer parcerias com instituições de **educação superior para a oferta de língua estrangeira para os professores da rede pública de educação básica**; 15.7) **propiciar o acesso à Plataforma Paulo Freire do pessoal do magistério para oferecer cursos de formação (graduação**); 15.8) a PBH deverá ofertar **cursos de formação para docentes e demais funcionários na área de educação especial**, **atendendo às diferentes especialidades de atendimento**.
Meta 16: contribuir, em regime de colaboração com os governos estadual e federal, para **possibilitar aos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, **buscando formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE.**	16.1) ofertar aos profissionais da educação municipal, nos diversos cargos, níveis e modalidades da educação, ações de **formação continuada adequadas ao exercício de suas funções docentes**; 16.2 participar da realização do planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por **formação continuada e apoiar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior**, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos governos federal e estadual; 16.3) assegurar o planejamento e a execução das **políticas de formação continuada dos profissionais da RMEBH**, em articulação com as instituições de educação superior e com as políticas de formação do Estado e da União; 16.4) **criar, em parceria com instituições de educação superior, oportunidades de formação em nível de pós-graduação na área da Educação**, considerando as áreas de conhecimento e as especificidades do trabalho docente; 16.5) **articular a política de formação continuada da RME-BH com a política nacional de formação de professores da educação básica**; 16.6) garantir o cumprimento da legislação municipal para a **licença remunerada de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado)**.
Meta 17: valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, considerando o **rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE**.	17.1) acompanhar os trabalhos do Fórum Permanente para **atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**, instituído pela Portaria MEC nº 618, de 24 de junho de 2015; 17.2) realizar estudos junto à Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos para o cumprimento desta meta; 17.3) assegurar o cumprimento do que dispõe o § 4º do art. 2º da Lei Federal nº 11.738/08, que estabelece o **limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária de trabalho do professor para o desempenho das atividades de interação com os estudantes.**

Meta 18: assegurar a existência de **planos de carreira para os profissionais da educação pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal**.	18.1) **manter a política de levantamento de demandas e de realização de concursos públicos** para suprir as necessidades de atendimento educacional das redes públicas de educação; 18.2) **realizar estudos, em parceria com a Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos – SMARH, para viabilizar melhorias nos planos de carreira da Educação Municipal**; 18.3) **criar comissão para acompanhamento do profissional da educação durante o período de estágio probatório**, com vistas ao monitoramento do período de aquisição de estabilidade; 18.4) **manter e aperfeiçoar o curso de inserção dos profissionais da Educação**, em parceria com a SMARH; 18.5) aprimorar os critérios para concessão de **licenças para aperfeiçoamento profissional**; 18.6) estabelecer ações especificamente voltadas para a **promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação como condição para a melhoria da qualidade educacional**.
Meta 19: assegurar, no prazo de dois anos, condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas dos sistemas públicos de educação, prevendo recursos e apoio técnico para tanto.	19.8) **garantir a participação e a consulta de profissionais da educação**, estudantes e seus familiares **na formulação dos projetos político-pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares**, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

Fonte: Elaborado pala autora, adaptado de Belo Horizonte, 2016, grifos nossos.

São perceptíveis metas e estratégias com foco nos/as profissionais da educação. Muitas estão relacionadas a formação inicial e continuada, como garantir formação no Ensino Superior para quem não possui, aumentar a quantidade de mestres/as e doutores/as, a licença remunerada para cursar pós-graduação.

> A formação do professor, seja inicial ou continuada, é uma condição indispensável para o avanço da qualidade educacional. Nesse sentido, não é coincidência essa temática integrar discussões nacionais e internacionais, seja no PNE, nos municípios ou na Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030. Portanto, a importância de professores qualificados para o desenvolvimento da educação é um consenso mundial (Faustino, 2020, p. 175).

Ainda, diante da formação, destaca-se a importância sobre a questão étnico-racial, diversidade cultural, tecnologias, memória nacional, língua estrangeira, capacitação sobre violências, meio ambiente, o atendimento na educação especial, o interesse pelas parcerias com instituições de Ensino Superior e demais entes federados para garanti-la.

Há, na secretaria, diretorias de tratam de temas transversais, como de Educação Inclusiva e Diversidade, tendo vinculado a esta última a “Gerência das Relações Étnico-Raciais e de Gênero”. Há também outros projetos que se voltam à formação.

> *Projeto de execução e desenvolvimento na escola, mas que, para isso, a gente faz a formação, e é um projeto voltado para leituras, literatura, cultura, manifestações culturais, que é o Crescendo Laços, Lendo o Mundo, leituras e letramentos na infância, e o Projeto Ser, que também é um projeto que trabalha educação financeira, cultura e cidadania. Ser significa sonhos, estratégias e realizações, que é voltado para essa questão da educação financeira, mas essa educação financeira voltada mais para a sustentabilidade, para a economicidade, não para a questão só monetária* (Silvia, entrevista da Secretaria).

A rede ainda faz adesão a programas do governo federal. Está vinculada, atualmente, ao programa de formação de professores/as que atuam nas turmas de quatro e cinco anos de idade, chamado “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Ele está sendo coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais,

> *e como incentivo à participação nessa formação, a prefeitura tá oferecendo para as professoras uma bolsa formação, porque a formação ela é realizada fora do horário de trabalho, aos sábados, é o encontro presencial de oito horas, uma vez por mês. A bolsa formação é 50 Reais por hora da formação* (Silvia, entrevista da Secretaria).

Esta formação é “repassada” para os/as professores/as que atuam com as crianças de zero a três anos de idade, por meio da coordenação pedagógica, conforme a entrevistada.

Lucia, entrevista do Sindicato, também fala sobre os cursos remotos para os/as professores/as, realizados por meio de um centro de aperfeiçoamento profissional. Porém, comenta que, como os/as professores/as trabalham geralmente dois, três horários, nem sempre fazem adesão aos cursos oferecidos pela rede.

> *Então não tem uma política efetiva de incentivos aos professores de fazerem esses cursos. Mas existe a oferta dos cursos. A prefeitura investe em propaganda, né? Ela convida as pessoas através das escolas, das direções de escolas, dos e-mails institucionais. Tem a plataforma que os professores podem ter acesso a essa plataforma e acessar os cursos à medida que eles tiverem tempo, necessidade, vontade também. Mas não há política específica de incentivo que ajude o professor criar um tempo dentro da rotina para se dedicar a esse aperfeiçoamento, não é? Geralmente, as professoras e os professores buscam essa formação, às vezes na universidade ou em outros lugares, por vontade própria, quando eles conseguem se organizar, né?* (Lucia, entrevista do Sindicato).

Ainda, diante do PME destaca-se a realização de concurso público, a garantia de planos de carreira, ter como referência o piso salarial nacional profissional e o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, atenção à saúde, a participação deles/as na elaboração de documentos e questões que envolvem a instituição, entre outras.

Convém destacar em relação ao pagamento do valor do Piso Salarial Nacional, que a rede "*paga o que ela entende como piso proporcional. Então acaba que a carreira vai ficando menos atrativa, principalmente quando a pessoa tem mestrado e doutorado*" (Lucia, entrevista do Sindicato).

Ainda, se observa na estratégia 7.48 do PME, a "avaliação dos sistemas de ensino", o que envolve os/as profissionais, a família e comunidade local. Na questão de avaliação, Silvia, entrevista da Secretaria, comenta que existe na rede

> *um canal direto com a comunidade, que é o telefone da ouvidoria. Então, assim, o professor é avaliado o tempo todo pela comunidade, porque a ouvidoria, a gente recebe tanto denúncia quanto elogios. Não é uma avaliação direta, né? Mas é um formato de avaliação também que acaba impactando, porque quando chega para a gente, a gente vai até a escola verificar tanto quanto é elogio, a gente vai para elogiar, quando é denúncia, a gente vai para apurar. Mas uma avaliação direta, assim, a gente não tem, a não ser a escola que queira mesmo fazer, não é uma orientação nossa.*

Faustino (2020) analisou o PME de seis capitais, e Belo Horizonte destaca-se por ser uma das que mais possui estratégias em seu plano. Inclusive, é o município que mais possui estratégias voltadas à EI. Das 274 estratégias, 94 estão relacionadas à respectiva etapa. No entanto, embora o PME seja uma importante política para as redes, a autora destaca a necessidade de "monitoramento e avaliação constantes" para mantê-lo ativo.

Quanto ao plano de carreira dos servidores da educação, o município de Belo Horizonte o instituiu em 27 de dezembro do ano de 1996, com a Lei nº 7235/96. Neste período existia na rede o cargo de Professor Municipal, tendo como habilitação o Magistério ou graduação em Licenciatura ou Pedagogia, e como área de atuação, as Escolas e Centros e Serviços Pedagógicos (Belo Horizonte, 1996). Entre as atribuições específicas, embora tenha sido revogada com a Lei nº 11.132/2018, destaca-se:

> planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos; ministrar aulas, promovendo o processo de ensino/aprendizagem; exercer atividades de coordenação pedagógica; participar da avaliação do rendimento escolar; atender às dificuldades de

> aprendizagem do aluno; inclusive dos alunos portadores de deficiência; elaborar e executar projetos em consonância com o programa político pedagógico da Rede Municipal de Educação; participar de reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas pelo Colegiado ou pela direção da escola; participar de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento programadas pela Secretaria Municipal de Educação, pela Administração Regional e pela escola; participar de atividades escolares que envolvam a comunidade; elaborar relatórios; promover a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos no processo de avaliação do ensino/aprendizagem; esclarecer sistematicamente aos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem; elaborar e executar projetos de pesquisa sobre o ensino da Rede Municipal de Educação; participar de programas de avaliação escolar ou institucional da Rede Municipal de Educação; desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas (Belo Horizonte, 1996).

No entanto, com a Lei nº 8679 de 2003, altera-se a exigência da habilitação, sendo o "curso de nível superior com habilitação para o magistério", e a área de atuação passa a ser a "escola e serviço pedagógico públicos municipais de ensinos fundamental e médio da Rede Municipal de Educação" (Belo Horizonte, 2003).

Ainda, com a respectiva lei, são criadas as unidades municipais de Educação Infantil, com o propósito de atender a crianças de até cinco anos e oito meses de idade, e ainda, cria-se um cargo específico para atuar com a EI da rede, denominado Educador Infantil, que também passa a fazer parte do Plano de Carreira dos Servidores da Educação. Exige-se como habilitação mínima o curso de nível médio, sendo o magistério, o que se distingue da habilitação do Professor Municipal apresentado anteriormente, que é o Ensino Superior.

A área de atuação é especificada a "unidade municipal de educação infantil e serviço público municipal de educação infantil da Rede Municipal de Educação" [...] com atribuições específicas,

> I - atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;
> II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;
> III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;
> IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixo norteador do desenvolvimento infantil;
> V - assegurar que a criança matriculada na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada;
> VI - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;
> VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;
> VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos

> direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;
> IX - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;
> X - colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;
> XI - interagir com demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;
> XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal;
> XIII - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;
> XIV - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas (Belo Horizonte, 2003).

Sobre a jornada de trabalho, o cargo de Professor Municipal possui 22h30 semanais. O Educador Infantil possuía 4h50 por dia (Belo Horizonte, 2003), porém, em 2012, com a Lei nº 10572, altera-se o cargo para Professor para a Educação Infantil, e atualiza-se a jornada para 4h30 por dia (Belo Horizonte, 2012), e assim, as jornadas de ambos os cargos ficam iguais.

Ao considerar essa alteração de cargo, mantém-se na respectiva lei como habilitação mínima o magistério, e só com a Lei nº 11132 de 2018, passa-se a exigir a formação em nível superior como já se exigia para o Professor Municipal. Mudança essa que ocorreu após "*um grande debate e uma greve longa também, que durou quase 50 dias*" (Lucia, entrevista do Sindicato).

Assim, a habilitação do Professor para a Educação Infantil passa a ser o "ensino superior completo que habilite para o exercício do magistério na Educação Infantil" (Belo Horizonte, 2018), o que condiz com as metas do PME, pois percebe-se um foco na formação dos/as profissionais.

Ainda, ao considerar as atribuições específicas do cargo, percebe-se na Lei nº 10.572/2012, o acréscimo e ou alteração de algumas atividades, como a exclusão da necessidade básica de "repouso" e o acréscimo de "saúde, segurança e bem-estar" no inciso V, e a inclusão de dois incisos, sendo "XIV - planejar e executar o trabalho docente dentro da especificidade da educação infantil; XV - acompanhar e avaliar sistematicamente o processo educacional, fazendo os registros necessários, inclusive apurar a frequência" (Belo Horizonte, 2012).

Enquanto o cargo de Professor Municipal possuía, em 1996, o total de 24 níveis no plano de carreira (Belo Horizonte, 1996), em 2020, ele passa a ter 26 níveis, e o cargo de Professor para a Educação Infantil, o total de 24 níveis (Belo Horizonte, 2020). Ainda, em 1996, com a conclusão de um curso superior com habilitação para o Magistério, o cargo de Professor passava a ser posicionado no nível 10 da tabela

de vencimentos (Belo Horizonte, 1996). Em 1998, com a Lei nº 7577, ocorreu a separação entre licenciatura curta e plena, sendo que o cargo de Professor Municipal que obtivesse curso de nível superior com habilitação para o magistério passava a se posicionar no nível 6, se fosse licenciatura curta, e no nível 10, em licenciatura plena (Belo Horizonte, 1998).

Observa-se com a Lei nº 11.153/2019, a amplitude na carreira do/a profissional que concluir o curso de mestrado, sendo dois níveis na carreira, e doutorado, também com dois níveis. Da mesma forma, há a amplitude de dois níveis, sendo para o "curso de graduação, nas modalidades tecnólogo, bacharelado e licenciatura, autorizado pelo q diretamente relacionado com suas atribuições legais" (Belo Horizonte, 2019), o que já vinha especificado em leis anteriores que faziam referência ao/à Professor/a para a Educação Infantil, por curso superior que tivesse relação com as atribuições dele/a. Em 2020, com a Lei nº 11255, destaca-se que "o Professor para a Educação Infantil que concluir curso superior que o habilite para o magistério na Educação Infantil terá acrescido ao seu posicionamento 7 (sete) níveis da tabela de vencimentos" (Belo Horizonte, 2020). Observa-se na rede a promoção/elevação de nível, com as habilitações, mas se identificam impasses quanto à licença para qualificação profissional, o que é apresentado no PME, para os cursos de mestrado e doutorado.

Conforme Lucia, entrevista do Sindicato, desde 1996, a carreira do Professor Municipal já dava direito a um salto na carreira ao terminar a formação em nível superior, indo para o nível 10, direito que foi oriundo de uma greve da categoria. Da mesma forma, lutaram para que isso fosse estendido para o/a profissional da Educação Infantil, e então, conquistaram inicialmente o salto para o nível 8 e, hoje ambos os cargos vão para o mesmo nível.

> *Foi pago, bem parcelado, né? A gente terminou de receber esse acordo dessa greve de 2018, só em 2021 e aí em 2022, a gente alcançou outros níveis, né? [...] Agora as carreiras são iguais, tanto o professor da Educação Infantil quanto o professor do Ensino Fundamental, que ingressam hoje na rede. Eles precisam ter a formação em nível superior e ao entrar na carreira, eles já entram no nível 12 da carreira. Eles não entram no nível um, salário de nível médio* (Lucia, entrevista do Sindicato).

Outro ponto a destacar, é o fato de que a rede, num movimento recente, não considerava as especializações para avanço na carreira. Lucia, entrevista do Sindicato, explica o motivo.

> [...] *porque ela levantou uma suspeita sobre alguns cursos que as pessoas faziam à distância na época. Aí, em 2017, ela ficou mais ou menos de 2007 até 2017 sem receber nenhum curso de pós-graduação (lato sensu). E aí houve uma regulamentação para aceite das pós-graduações de novo, como possibilidade de progressão na carreira, né, e aceitando os cursos todos que tivessem é autorização do MEC. [...] Como ela representa, cada pós-graduação representa um nível a mais na carreira, muitas pessoas optaram por fazer a pós-graduação e como você só pode subir 5 níveis na sua carreira por escolaridade, pós-graduações, as pessoas, às vezes, fazem a opção de fazer 5 pós-graduações diferentes do que fazer um mestrado e doutorado. Porque a pós-graduação sendo online, a pessoa consegue se organizar e fazer. O mestrado não tem como você fazer online, né? E aí a pessoa que trabalha dois turnos, geralmente ela precisa da liberação para estar na universidade, no momento das aulas.*

Além da liberação, há o fato da licença remunerada, pois a prefeitura "*dispensava com remuneração os trabalhadores para que fizessem pós stricto- sensu. Ao longo do tempo, a prefeitura foi diminuindo o número de trabalhadores que ela liberava e, hoje em dia, libera sem remuneração*" (Lucia, entrevista do Sindicato), o que pode impactar na quantidade de profissionais que conseguem acessar a formação continuada.

Quanto ao direito à hora-atividade, para o/a Professor/a Municipal, conforme a Lei nº 7577, já era garantido 20% de sua jornada semanal (Belo Horizonte, 1998), mesmo antes de haver uma regulamentação nacional. O direito era garantido para esse/a profissional que podia atuar na EI e no 1º e 2º ciclos do EF, porém, quando foi criado o cargo de Educador Infantil, isso não foi estendido a eles. Lucia, entrevista do Sindicato, conta que depois de lutas da categoria, conseguiram o direito de ter 40 minutos diários de planejamento. Ainda, complementa que as professoras municipais também tinham um dia sem aula no mês, destinado para reuniões pedagógicas, o que também não era estendido para o Educador Infantil. Na greve de 2005, reivindicaram esse tempo, conseguiram, mas durou pouco, tanto no EF quanto na EI. Em 2008, com a Lei do Piso Nacional, que instituiu 1/3 de hora-atividade, a prefeitura aplicou essa regra para ambas as funções.

Notam-se diferenças quanto à garantia de direitos entre os/as profissionais que atuam em etapas distintas, mas com o passar dos anos foram conquistando a garantia desses direitos e aproximando as carreiras.

Ao analisar a quantidade de Professor Municipal e Professor da Educação Infantil, entre 2012 e 2014, Nascimento (2017, p. 100) relata que "a carreira de professor municipal apresentou uma queda no número de professores da rede, de 0,27%. Já a carreira do professor para a Educação Infantil apresenta um crescimento

de 54,99% no número de professores na rede municipal.” Trata-se, inclusive, de um aumento na quantidade de profissionais na EI, no entanto, com a fragmentação de carreiras e a desigualdade de direitos, a autora destaca que a rede “não implementou políticas de valorização para todas as etapas da educação básica” (Nascimento, 2017, p. 100). Em simultâneo, desde 2004, quando começou a carreira do profissional da EI, foram muitas as conquistas no decorrer dos anos.

> *Uma carreira unificada em diversos pontos, inclusive em pagamentos de todos os benefícios, os vencimentos são equiparados. Sair do lugar de educadoras infantis para nos tornarmos professores da educação infantil. As UMEIs, que eram as Unidades Municipais de Educação Infantil se tornaram EMEIs que são Escolas Municipais de Educação Infantil* (Lucia, entrevista do Sindicato).

Silvia, entrevista da Secretaria, relata que houve um concurso de 2022 para 2023 para a EI, EF e Bibliotecário. Todas as pessoas foram chamadas e não supriu a necessidade da rede. Então, foi realizado um novo concurso, que encontra-se em fase de recurso no momento. No entanto, tem diminuído o número de candidatos/as, conforme ela comenta.

> [...] *a expectativa desse secretário que está atualmente na pasta é de que a gente faça um concurso por ano, para que a gente tenha possibilidade de suprir toda a demanda. A questão, não sei se é uma coisa que você tem verificado nas outras capitais, na capital onde você está fazendo também, é que cada vez mais a gente está tendo menos candidatos. Ninguém mais quer ser professor. Não está fácil ser professor. Nesse último concurso, por exemplo, a gente chamou todo mundo. E aí, isso não é bom quando no concurso você chama todo mundo* (Silvia, entrevista da Secretaria).

Há, inclusive, um debate, de “*haver uma possibilidade no futuro, de que essas carreiras dialoguem num ponto tal que seja um concurso único, né? Como foi no passado. A pessoa faz o concurso para a Educação Infantil e anos iniciais e ela pode transitar se ela quiser*” (Lucia, entrevista do Sindicato). O que pode impactar, inclusive, numa maior atratividade entre os/as profissionais da educação.

A seguir, são apresentadas as informações sobre os dados quantitativos, no que concerne à quantidade de matrículas e profissionais, à formação, o sexo, à raça/cor e o tipo de vínculo dos/as profissionais e, a média de matrículas por turma e de crianças por profissionais.

4.1.2 Levantamento de dados quantitativos

É possível identificar na tabela 3 que, no município de Belo Horizonte, havia mais matrículas na rede privada conveniada sem fins lucrativos em 2014 (55%), porém, embora haja um aumento na taxa de crescimento em 2020 (47,42%), houve um aumento ainda mais significativo na rede municipal (123,03%), quando mais do que dobra na rede a quantidade de matrículas.

TABELA 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BELO HORIZONTE, 2014 E 2020

Dependência Administrativa	**2014**		**2020**		**% de crescimento**
	Número	**%**	**Número**	**%**	
Municipal	10.215	45,40	22.783	55,71	123,03
Privada conveniada sem fins lucrativos	12.287	54,60	18.113	44,29	47,42
Total	**22.502**	**100,00**	**40.896**	**100,00**	**81,74**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

A quantidade de profissionais de Belo Horizonte é apresentada na tabela 4. É perceptível que é maior a quantidade de docentes do que auxiliares docentes, tanto na rede municipal quanto privada conveniada. Em 2014 não havia auxiliares na rede municipal, onde ocorre em 2020 uma taxa de crescimento de docentes de 70,42%, tendo neste último ano, 2.783 docentes na rede. Há na rede privada conveniada, em ambos os anos, mais docentes (921 e 1.485, respectivamente) do que auxiliares (160 e 563, respectivamente). Porém, enquanto a taxa de crescimento de docentes é de 61,24%, a de auxiliares é significativamente superior, sendo 251,88%. Embora na rede municipal haja mais profissionais, é perceptível na rede privada conveniada sem fins lucrativos que o número de auxiliares é superior ao da rede municipal, tanto em 2014, tendo auxiliares só na rede privada conveniada (160), quanto em 2020, quando havia 27 auxiliares na rede municipal e na privada passou a ter 563.

TABELA 4 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BELO HORIZONTE, 2014 E 2020

Depend. Administ.	2014						2020						% de crescimento	
	docentes		auxiliares docentes		total		docentes		auxiliares docentes		total			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	docentes	auxiliares docentes
Municipal	1.633	100,00	0	0,00	**1633**	100,00	2.783	99,04	27	0,96	**2810**	100,00	70,42	0
Privada conv. sem fins lucrat.	921	85,20	160	14,80	**1081**	100,00	1.485	72,51	563	27,49	**2048**	100,00	61,24	251,88

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

A maioria dos/as profissionais que atua na rede municipal e privada são do sexo feminino. É possível observar na tabela 5 que, em ambas as redes, assim como em ambos os anos, os percentuais são de aproximadamente 99% de profissionais do sexo feminino.

TABELA 5 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BELO HORIZONTE, 2014 E 2020

	2014				2020			
	Municipal							
Sexo	**Docente**		**Auxiliar**		**Docente**		**Auxiliar**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Masculino	7	0,43	0	0,00	11	0,40	0	0,00
Feminino	1.626	99,57	0	0,00	2.772	99,60	27	100,00
Total	**1633**	**100,00**	**0**	**0,00**	**2.783**	**100,00**	**27**	**100,00**
	Privada conveniada sem fins lucrativos							
Masculino	4	0,43	1	0,63	6	0,40	4	0,71
Feminino	917	99,57	159	99,38	1.479	99,60	559	99,29
Total	**921**	**100,00**	**160**	**100,00**	**1485**	**100,00**	**563**	**100,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Sobre cor/raça, é possível visualizar na tabela 6 que, na rede municipal, em ambos os anos, o maior percentual está na parda, entre os/as docentes (44,64% e 46,75%, respectivamente) e, entre os/as auxiliares (55,56%, em 2020), enquanto o segundo maior percentual está entre os/as brancos/as, tanto entre os/as docentes (38,95 % e 36,26%, respectivamente), quanto entre os/as auxiliares (18,52%, em

2020). Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, também se destaca a parda em ambos os anos, entre docentes (36,92% e 37,04%, respectivamente) e, entre os/as auxiliares (37,50% e 39,08%). Na sequência, vem a “não declarada”, em 2014 e 2020, entre docentes (26,28% e 31,25%, respectivamente), e auxiliares (26,88% e 31,79%, respectivamente).

TABELA 6 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR COR/RAÇA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BELO HORIZONTE, 2014 E 2020

	2014				2020			
Municipal								
Cor/Raça	**Docente**		**Auxiliar**		**Docente**		**Auxiliar**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Não declarada	21	1,29	0	0,00	52	1,87	4	14,81
Branca	636	38,95	0	0,00	1.009	36,26	5	18,52
Preta	232	14,21	0	0,00	388	13,94	3	11,11
Parda	729	44,64	0	0,00	1.301	46,75	15	55,56
Amarela	13	0,80	0	0,00	31	1,11	0	0,00
Indígena	2	0,12	0	0,00	2	0,07	0	0,00
Total	**1633**	**100,00**	**0**	**0,00**	**2.783**	**100,00**	**27**	**100,00**
Privada conveniada sem fins lucrativos								
Não declarada	242	26,28	43	26,88	464	31,25	179	31,79
Branca	215	23,34	38	23,75	273	18,38	109	19,36
Preta	121	13,14	19	11,88	187	12,59	53	9,41
Parda	340	36,92	60	37,50	550	37,04	220	39,08
Amarela	3	0,33	0	0,00	11	0,74	2	0,36
Indígena	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	**921**	**100,00**	**160**	**100,00**	**1485**	**100,00**	**563**	**100,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Sobre o vínculo entre os/as docentes, há na rede municipal somente concursados/as e, na rede privada conveniada sem fins lucrativos, somente aparece como “Não classificado”, conforme a tabela 7.

TABELA 7 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BELO HORIZONTE, 2014 E 2020

Tipo de Vínculo	2014		2020		taxa de crescimento %
Municipal					
	Docente				
	N	%	N	%	
Concursado/ Efetivo/ Estável	1.633	100,00	2.783	100,00	170,42
Contrato temporário	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato terceirizado	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato CLT	0	0,00	0	0,00	0,00
Não classificado	0	0,00	0	0,00	0,00
Total	**1.633**	**100,00**	**2.783**	**100,00**	**170,42**
Privada conveniada sem fins lucrativos					
Concursado/ Efetivo/ Estável	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato temporário	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato terceirizado	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato CLT	0	0,00	0	0,00	0,00
Não classificado	921	100,00	1.485	100,00	161,24
Total	**921**	**100,00**	**1485**	**100,00**	**161,24**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Na tabela 8 é possível identificar que pouco mais da metade dos/as docentes da rede municipal possui curso Superior, licenciatura ou complementação pedagógica, tanto em 2014 (53,15%) quanto em 2020 (56,45%). Enquanto em 2014, o segundo maior percentual era relacionado ao Magistério (23,82%), e então, Especialização com Licenciatura (17,58%), em 2020, a Especialização já aumentou (30,90%), enquanto o Magistério diminuiu (1,29%). Porém, o percentual referente ao Ensino Médio (10,74%) era superior ao Magistério no último ano, tendo, inclusive, a maior taxa de crescimento (498,98%). Docentes com Mestrado e Doutorado não chegam a 1% na rede. É significativo o percentual de aumento da Especialização (199,65%), assim como do Ensino Superior (80,99%). Dos 27 auxiliares identificados em 2020, são 22 com o Ensino Médio (81,48%).

Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, a maioria dos/as profissionais possuía o Magistério. Isso é identificado em 2014, entre docentes (78,39%) e auxiliares (74,38%), e entre docentes (69,70%) em 2020. Enquanto o maior percentual entre os/as auxiliares nesse último ano era no Ensino Médio (62,88%) e o Magistério foi inferior (25,58%). Com Superior licenciatura ou complementação pedagógica o quadro é melhor entre os/a docentes (10,97% e 18,92%, respectivamente), tendo uma

taxa de crescimento de 178,22%. Já entre os/as auxiliares a taxa de crescimento foi de 240%, mas os percentuais anuais foram menores (6,25% e 6,04%, respectivamente). Especialização com licenciatura o quadro entre docentes (1,52% e 2,22%) e auxiliares (1,25% e 1,48%) é parecido. São identificados apenas 1 docente com Mestrado e 1 com Doutorado, e apenas em 2020.

TABELA 8 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOC., DEPENDÊNCIA ADMIN. (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), POR ESCOLARIDADE E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, BH, 2014 E 2020

Escolaridade	2014						2020						% de crescimento		
	Municipal														
	docente		auxiliar docente		total profissionais		docente		auxiliar docente		total profissionais		docente	auxiliar	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			profissionais
EF incompleto	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,70	1	0,04	0,00	0,00	0,00
EF completo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Ensino Médio	50	3,06	0	0,00	50	3,06	299	10,74	22	81,48	321	11,42	498,00	0,00	542,00
Ensino Médio - Normal	389	23,82	0	0,00	389	23,82	36	1,29	3	11,11	39	1,39	-90,75	0,00	-89,97
Superior bach. ou tecnólogo	28	1,71	0	0,00	28	1,71	3	0,11	0	0,00	3	0,11	-89,29	0,00	-89,29
Superior lic./comp. pedagógica	868	53,15	0	0,00	868	53,15	1.571	56,45	0	0,00	1571	55,91	80,99	0,00	80,99
Esp.+ bacharelado ou tecnólogo	6	0,37	0	0,00	6	0,37	1	0,04	0	0,00	1	0,04	-83,33	0,00	-83,33
Especialização + licenciatura	287	17,58	0	0,00	287	17,58	860	30,90	1	3,70	861	30,64	199,65	0,00	200,00
Mestrado com licenciatura	4	0,24	0	0,00	4	0,24	9	0,32	0	0,00	9	0,32	125,00	0,00	125,00
Doutorado com licenciatura	1	0,06	0	0,00	1	0,06	4	0,14	0	0,00	4	0,14	300,00	0,00	300,00
Total	**1633**	**100,00**	**0**	**0,00**	**1633**	**100,00**	**2783**	**100,00**	**27**	**100,00**	**2810**	**100,00**	**70,42**	**0,00**	**72,08**
	privada conveniada sem fins lucrativos														
EF incompleto	1	0,11	0	0,00	1	0,09	0	0,00	2	0,36	2	0,10	-100,00	0,00	100,00
EF completo	5	0,54	4	2,50	9	0,83	8	0,54	16	2,84	24	1,17	60,00	300,00	166,67
Ensino Médio	74	8,03	25	15,63	99	9,16	109	7,34	354	62,88	463	22,61	47,30	1316,00	367,68
Ensino Médio - Normal	722	78,39	119	74,38	841	77,80	1.035	69,70	144	25,58	1179	57,57	43,35	21,01	40,19
Superior bach. ou tecnólogo	3	0,33	0	0,00	3	0,28	16	1,08	7	1,24	23	1,12	433,33	0,00	666,67
Superior lic./comp. pedagógica	101	10,97	10	6,25	111	10,27	281	18,92	34	6,04	315	15,38	178,22	240,00	183,78
Esp.+ bacharelado ou tecnólogo	1	0,11	0	0,00	1	0,09	1	0,07	1	0,18	2	0,10	0,00	0,00	100,00
Especialização + licenciatura	14	1,52	2	1,25	16	1,48	33	2,22	5	0,89	38	1,86	135,71	150,00	137,50
Mestrado com licenciatura	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,07	0	0,00	1	0,05	0,00	0,00	0,00
Doutorado com licenciatura	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,07	0	0,00	1	0,05	0,00	0,00	0,00
Total	**921**	**100,00**	**160**	**100,00**	**1081**	**100,00**	**1485**	**100,00**	**563**	**100,00**	**2048**	**100,00**	**61,24**	**251,88**	**89,45**

FONTE: A autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Na tabela 9 é apresentada a média de matrículas por turma. Na rede municipal era de 11,57 em 2014, e aumentou para 14,88 em 2020. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos era de 15,30 e foi para 13,82.

TABELA 9 - MÉDIA DE MATRÍCULAS POR TURMA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BELO HORIZONTE, 2014 E 2020

2014	2020
Municipal	
11,57	14,88
Privada conveniada sem fins lucrativos	
15,30	13,82

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Na tabela 10 é possível identificar a média de crianças por profissionais, tendo na rede municipal em 2014 o equivalente a 6,26, e em 2020, aumentou para 8,11, tendo em 2014 somente docentes (1.633) e, em 2020, mais docentes (2.783) do que auxiliares (27). Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, a média era de 11,37 e passou para 8,84, tendo um maior número de docentes (921 e 1.485, respectivamente) do que auxiliares (160 e 563, respectivamente).

TABELA 10 - MÉDIA DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BELO HORIZONTE, 2014 E 2020

2014			2020		
Docente	**Auxiliar Docente**	**Média de crianças por profissionais**	**Docente**	**Auxiliar Docente**	**Média de crianças por profissionais**
Municipal					
1633	0	**6,26**	2.783	27	**8,11**
Privada conveniada sem fins lucrativos					
921	160	**11,37**	1.485	563	**8,84**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

No capítulo seguinte, é apresentado um breve histórico da rede de Cuiabá, as leis relacionadas aos/as docentes e auxiliares, os dados quantitativos, e parte das entrevistas com os/as profissionais do Sindicato e da Secretaria Municipal de Educação.

5 CUIABÁ

A seguir, busca-se apresentar um breve histórico da rede de Cuiabá, onde são destacadas questões sobre a criação de secretarias que tinham como responsabilidade a educação, a criação do cargo de Técnico de Desenvolvimento Infantil, os casos de parcerias com instituições filantrópicas. Ainda, o envolvimento da sociedade civil diante da política pública, a atuação dos partidos/governos e a aprovação dos PME e alterações.

5.1 HISTÓRICO DA REDE DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ QUE IMPACTA NA PRESENÇA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Cria-se no município de Cuiabá, em 1963, a estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Saúde, tendo como foco, inicialmente, as escolas rurais, enquanto as escolas urbanas surgem em 1969. Já em 1975, a secretaria desvincula-se da Saúde, e agrega-se à pasta da Cultura. Passou a vincular-se também à Secretaria Municipal de Assistência Social, tendo em 2004, uma discussão sobre a necessidade de transição das creches para a Educação. Já nesse ano, , foi ofertado um curso técnico profissionalizante em Educação Infantil, e assim, passou a existir na rede o cargo de Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI), com a função de cuidar e educar as crianças nas creches, por meio da Lei nº 4594, de 02 de julho de 2004 (Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 2019). Eles/as foram incluídos no Plano de Carreira do Magistério, embora haja desigualdades quando se aponta para determinados direitos entre as distintas nomenclaturas, conforme será apresentado adiante. Ainda, há que se destacar o fato de que nas creches do município não há a atuação de professores/as, tendo somente os TDIs. E, uma das justificativas é o fato de que a rede atende em tempo integral.

> *E aí justifica-se que com o professor a gente não conseguiria fazer todo esse atendimento que a rede faz hoje, né? Se tivesse um professor só com 20 horas, né? Por que, por exemplo, nós temos os berçários, são 5 bebês para cada TDI, né? Então se nós, a rede diz que se a gente faz esse contrato de professor para esse atendimento, que a gente não conseguiria manter isso* (Lilian, entrevista da Secretaria).

A creche, sendo que até o final de 2005 ocorreu o compartilhamento de responsabilidades entre a Secretaria Municipal de Assistência Social e

Desenvolvimento Humano e a Secretaria Municipal de Educação, passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação por volta de 2006/2007, embora já existisse um avanço no processo de transição desde 2003/2004 (Lorensini, 2018). Tendo, com a aprovação da Resolução 9/2004, pelo Conselho Municipal de Educação de Cuiabá, a regulamentação da oferta da Educação Infantil em instituições criadas e mantidas pelo poder público municipal ou pela iniciativa privada.

Observa-se no respectivo município, o esforço de envolver a sociedade civil diante de debates, da elaboração dos planos municipais e no acompanhamento deles. Ao considerar a Lei n° 5.367 de 2010, que se refere ao primeiro PME, para o período de 2010 a 2019, destaca-se que a sua organização teve início em 2002, período em que, por meio do Decreto nº 3.985 de 2002, o Conselho Municipal de Educação passa a ter como responsabilidade convocar a sociedade organizada e promover o Fórum Municipal de Educação. Participaram da sua elaboração, membros do “Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação, o Sindicato dos Profissionais da Educação e a Câmara Municipal de Cuiabá/Comissão de Educação” (Cuiabá, 2010).

Trata-se de um Plano em que se definiu como necessária a participação da sociedade civil e dos governos diante da sua elaboração, implementação e da sua avaliação, o que foi apresentado pelo Fórum Municipal de Educação, tendo a sua concretização por meio de debates. Tiveram como referência o PNE de 2001, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, embora se observe o tempo de nove anos para aprovarem o respectivo plano, após a aprovação do PNE.

A finalização do respectivo Plano acontece no mês de agosto de 2006, diante da Conferência Municipal de Educação, com a presença de 400 delegados representantes, que, após análises aprovaram propostas, e entre os temas, apresentava-se a “Valorização dos Profissionais da Educação” (Cuiabá, 2010). O que sugere haver a intenção entre os envolvidos, de se estabelecer uma política que garanta a valorização de professores/as e auxiliares da rede.

Foi estabelecido que o referido Plano seria “acompanhado e avaliado” durante o processo de “execução e desenvolvimento”, pela respectiva Comissão coordenada pela SME, sendo composta por:

> 04 (quatro) representantes da SME;
> 01 (um) representante do Conselho Municipal de Educação;
> 01 (um) representante do Poder Legislativo;
> 01 (um) representante da Rede Municipal de Ensino;

> 01 (um) representante da Rede Particular de Ensino;
> 02 (dois) representantes do Sindicato dos Profissionais da Educação (Cuiabá, 2010).

Essa Comissão Executiva tinha como funções:

> 1. organizar o sistema de acompanhamento e controle da execução do PME, estabelecendo, inclusive, os instrumentos específicos para avaliação contínua e sistemática das metas previstas;
> 2. realizar avaliação ao final de cada ano, com o envolvimento de todos os segmentos das escolas e comunidade escolar;
> 3. realizar audiências públicas anuais para prestar contas da execução do PME à comunidade escolar, à Câmara dos Vereadores e a Sociedade em geral;
> 4. analisar os resultados obtidos nas avaliações e comparar com os objetivos e metas propostos no PME, identificando pontos de estrangulamento e propondo ações para correção de rumos;
> 5. encaminhar à SME e ao Prefeito Municipal, ao final de cada ano, relatório sobre a execução do PME, contendo análise das metas alcançadas e os problemas evidenciados com as devidas propostas de solução (Cuiabá, 2010).

Convém destacar que, de 1996[22] até março de 2010, permanece no poder da prefeitura o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), quando, em 31/03/2010 assume o ex-prefeito, Francisco Belo Galindo Filho, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que entra como prefeito após a renúncia do titular. Observa-se, portanto, um movimento relacionado ao Plano que envolve a participação de gestões de partidos distintos, como no período da sua organização (2002), finalização (2006) e promulgação (2010).

É importante destacar que se trata de um plano de Estado e não de governo, que pelo seu caráter democrático e participativo deve ser garantido independente dos partidos políticos que ocuparem o poder público, mas as escolhas das gestões importam. Assim, defende-se que as políticas públicas não sejam interrompidas com a mudança de gestões, o que cabe para todas as capitais desse estudo.

Rodrigues (2009) destaca determinadas críticas que são apontadas por cientistas políticos sobre o sistema partidário brasileiro. Entre os aspectos negativos, observa-se a “alta fragmentação partidária”, com a excessiva quantidade de partidos; a descontinuidade dos partidos, o que indica a fragilidade deles, tendo a sua criação voltada aos “projetos pessoais”; as sucessivas trocas de partidos feitas pelos políticos, o que indica “à falta de coesão, de disciplina e de fidelidade partidárias”; à “falta de

---

[22] Ano em que se apresenta na LDB o prazo de 10 anos para os municípios passarem a EI para a Secretaria da Educação, até março de 2010.

consistência ideológico-programática, fato que possibilitaria coligações eleitorais as mais esdrúxulas, em princípio incompatíveis programaticamente, agregando partidos que em outros municípios ou Estados são adversários"; "À patronagem, ao clientelismo e ao patrimonialismo"; "Ao individualismo dos políticos", que resulta na "competição intrapartidária, à predominância das estratégias pessoais sobre as coletivas, à ocultação, quando de campanhas eleitorais, dos programas e, às vezes, das legendas dos partidos, de acordo com os interesses pessoais"; "À indisciplina partidária", sendo que este último não é apontado para os partidos de esquerda, pois identifica-se que eles "seriam dotados de alguma consistência organizatória, programática, coesão e disciplina" (p. 20-22).

Percebe-se uma "profunda instabilidade do nosso sistema partidário, sua incapacidade de representar interesses sociais e, basicamente, de servir de canal de intermediação entre o poder público e a sociedade" (Rodrigues, 2009, p. 22), o que implica na implementação de políticas públicas, e, inclusive, na efetivação de direitos que estão expressos em leis.

Ao considerar a implementação da política local, como do PME, é necessário sinalizar a sua importância, pois

> Quando o município não tem plano fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações. Sem plano municipal não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas passos ao sabor das circunstâncias de cada Governo (Bordignon, 2009, p. 92).

Observa-se no respectivo município, que no período de janeiro de 2013 a janeiro de 2017, tem-se como prefeito Mauro Mendes Ferreira, do PSB, quando há a promulgação da Lei nº 5949, de 2015, que se refere ao segundo PME de Cuiabá, elaborado para o período de 2015/2024. Opta-se, portanto, por um segundo Plano, mesmo não tendo encerrada a vigência do primeiro, cujo documento também é apresentado como monitorado e reavaliado, a cada dois anos, pelos órgãos "Secretaria Municipal de Educação", "Comissão de Educação da Câmara de Vereadores", "Conselho Municipal de Educação" e "Fórum Municipal de Educação" (Cuiabá, 2015).

A partir de 2013, "inicia-se o processo de avaliação, diagnóstico e reformulação" (Cuiabá, 2015) do PME que estava vigente. Foram apresentadas as ações realizadas até 2014, com a análise das metas atingidas e as não alcançadas

até o período. Entre novembro de 2014 e março de 2015, dão início ao “levantamento do diagnóstico” para então ocorrer a reformulação do respectivo PME.

O Fórum Municipal de Educação coordenou um grupo de trabalho, para que organizassem e criassem espaços para debaterem sobre o PME, sendo composto pelos representantes das instituições educacionais de Cuiabá, como

> A Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT/ADUFMAT, Instituto Federal de Mato Grosso/IFMT, União Brasileira de Estudantes Secundaristas/UBES, Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública/SINTEP, Secretaria Municipal de Educação/SME, Câmara de Vereadores, Conselho Municipal de Educação/CME, União dos Dirigentes Municipais/UNDIME, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso/SINEPE, Sistema S – Serviço Nacional de Aprendizagem/SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/SENAC, Serviço Social da Indústria/SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/SENAR, Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia/SECITEC, Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do estado de Mato Grosso/SINTRAE, Secretaria de Estado de Educação/SEDUC, Unidades Educacionais da Rede Estadual de Ensino, Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, Representantes de Pais dos Conselhos Deliberativos (Cuiabá, 2015).

Assim, foram organizados seminários para o debate, sendo discutidos temas como “Um olhar para a Infância” com foco nas metas para “Educação Infantil”, “Valorização dos Profissionais da Educação” (Cuiabá, 2015). Além disso, houve a realização de encontros para que fossem ouvidos discentes e docentes, como forma de contribuírem na elaboração das políticas públicas.

Os resultados dos encontros, seminários e debates foram levados para a 11ª Conferência Municipal da Educação, que ocorreu em 16 de maio de 2015. Nela, foram apresentadas as propostas formuladas com o envolvimento de 21 instituições educacionais, ocorrendo então a votação, com a participação de 180 delegados. E, parte-se, portanto, para um processo de reelaboração do PME em 2015.

Já no ano de 2020, ocorre a alteração do PME em vigência, tendo estratégias que foram alteradas e/ou adicionadas, conforme Lei nº 6.560, de 2020. Neste período, encontrava-se no poder o prefeito Emanuel Pinheiro, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que assumiu em janeiro de 2017 e permanece até a presente data (2024) devido a sua reeleição.

Outro ponto a destacar é sobre as parcerias firmadas entre a prefeitura e instituições filantrópicas, sendo disponibilizadas vagas em creches por meio de parcerias com outras instituições, como forma de suprir a falta de vagas nas creches da rede pública. Ação que se observa ao longo dos anos, e como no decorrer do ano

letivo de 2017, se renova parceria com 26 creches filantrópicas[23] para atenderem o município de Cuiabá.

Trata-se de uma parceria, onde as instituições filantrópicas cedem o espaço, os/docentes, a alimentação e demais despesas mensais, enquanto a Secretaria repassa um valor mensal conforme a quantidade de crianças matriculadas para o pagamento de docentes. No entanto, conforme destacado na matéria, em 2017 o valor repassado era de R$ 125,00 por criança, enquanto apresentava-se um custo de manutenção de R$ 600,00 para cada criança da creche. Dependia-se, portanto, de doações de terceiros para complementar os recursos.

Porém, ao ter como referência os dados do Censo Escolar, identifica-se uma demanda expressiva de matrículas na rede municipal, quando se compara com a rede privada conveniada sem fins lucrativos, em 2014 e 2020. Lilian, entrevista da Secretaria, além de sinalizar que há uma "*procura muito grande*" pelas matrículas na rede municipal, atribui essa procura ao fato de o atendimento da creche ser em tempo integral. Segundo a entrevistada, esse atendimento integral ocorre desde que a Educação Infantil "*faz parte da pasta da educação*".

Ainda, há um destaque para as condições das instituições. Há casos em que faltam área verde, equipamentos, materiais, ar-condicionado, conforme Elsa, entrevista do Sindicato.

> *Então é assim, é muito do envolvimento da professora e da TDI com a EI que faz a diferença, porque a escola, ainda quando são as CEMEIs, que são as que tem creche e pré-escola junto, ainda são um pouco melhores. Mas, tem muitos ainda que estão junto com os anos do Ensino Fundamental e aí, você não tem nada da EI. A escola está lá como escola, principalmente, para a pré-escola. Então assim, não tem um ambiente que é exigido pelas normas para você ofertar a EI. Então, ficam essas crianças presas o tempo todo dentro de uma sala de aula e, assim, não fazem nada que seja criativo, que seja da produção delas, fica muito a desejar. No geral aqui, no Mato Grosso, a gente se depara com situações de educação infantil que não tem nada de EI, são escolas* (Elsa, entrevista do Sindicato).

O que também é apontado por Lilian, entrevista da Secretaria, que sinaliza a parte da "*infraestrutura*", assim, a "*qualidade do ambiente de trabalho*", e que "*talvez essa seja uma demanda que ainda precisa ser trabalhada, pesquisada, qualificada*".

---

[23] Cuiabá Prefeitura. Educação renova parceria com creches filantrópicas e aumenta vagas. Disponível em: https://www.cuiaba.mt.gov.br/educacao/educacao-renova-parceria-com-creches-filantropicas-e-aumenta-vagas/14157

Ao ter como referência a pesquisa de Rodrigues (2020), que descreve sobre o espaço da creche, é importante considerar que “o bem-estar dos funcionários implica diretamente nas relações que serão construídas com os bebês” (p.125), o que pode impactar no desenvolvimento das crianças. Da mesma forma, “é necessário promover o uso dos espaços a partir da premissa da indissociabilidade do cuidar e educar e das orientações dadas pelas diretrizes nacionais para a educação infantil” (Rodrigues, 2020, p. 129), o que indica a importância da infraestrutura das instituições.

A seguir, são apresentados tópicos da lei orgânica de 1990, de suas emendas, do PME de 2010, 2015 e das alterações realizadas em 2020, da criação de cargos em 1994 e 2004, assim como do Plano de Carreira e suas atualizações, e parte das entrevistas.

5.1.1 A legislação local e as contribuições das entrevistadas

De acordo com a Lei Orgânica do município de Cuiabá, de 05 de abril de 1990, é destacado no artigo 142, o dever do município em elaborar o Plano de Educação, com o objetivo de:

> I - erradicar o analfabetismo;
> II - capacitar recursos humanos;
> III - valorizar o pessoal do magistério;
> IV - promover o conhecimento humanístico, científico e tecnológico;
> V - elaborar estatuto e plano único de carreira para todos os profissionais do magistério (Cuiabá, 1990, grifos nossos).

Observa-se que já em 1990 declarava-se em lei a necessidade de se valorizar os/as profissionais da educação, de capacitá-los/as para atuarem junto às crianças, e da importância de se garantir um único Plano de Carreira para todos os cargos vinculados ao magistério da rede. E para cumpri-los, a elaboração de um Plano de Educação do respectivo município, além da sinalização de que este deveria garantir uma educação de qualidade para todos/as, conforme especificado no artigo 128.

Já na Emenda à Lei Orgânica nº 2/1996, indica-se, no artigo 129, que as creches são prioritariamente de responsabilidade do município, devendo com “ação conjunta entre as Secretarias de Educação, Bem-Estar Social e Saúde, garantir a infraestrutura física e de pessoal adequada para a realização do serviço de creche no âmbito dos programas de saúde, educação e assistência” (Cuiabá, 1996). Ademais, é

apresentado que a creche deve ter vínculo com a Secretaria de Educação, que tem como responsabilidade:

> a) manutenção;
> b) gestão;
> c) **qualificação dos profissionais através de formação específica**;
> d) **criação de planos de cargos e carreiras**;
> e) estabelecimento de convênios com creches comunitárias e filantrópicas, bem como, sua sistemática avaliação.
> § 3º **O educador de creche deverá estar vinculado a Secretaria Municipal de Educação, na área de educação infantil (creches e pré-escola), com formação mínima do nível médio**.
> § 4º **Num prazo máximo de 08 (oito) anos deverá ser estipulado para que os educadores de creches obtenham a qualificação necessária à atuação na área** (Cuiabá,1996, grifos nossos).

Portanto, em 1996, indicava-se que a Secretaria da Educação do município, ao ter como responsabilidade as creches, deveria garantir planos de cargos e carreiras para os/as profissionais que nelas atuassem, sendo também responsável pela qualificação deles/as, que poderiam ingressar com o Ensino Médio, mas que até 2004 houvesse um investimento no nível de qualificação.

Entre os objetivos específicos do PME do município, criado por meio da Lei n° 5.367 de 2010, encontra-se a "busca da eficiência, melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério" (Cuiabá, 2010). Entre os tópicos tem-se a "Formação e Valorização do Magistério da Educação Básica" (Cuiabá, 2010). Após um ano, o PME é entregue ao prefeito do município, pelo presidente do Fórum Municipal de Educação, e após o encaminhamento processual, no ano de 2010 segue para os ajustes da Secretaria de Educação.

Sobre a EI, entre as diretrizes, destaca-se que a SME busca, além do aprimoramento, "a valorização profissional através de formação continuada, convênio de formação, de ensino" (Cuiabá, 2010). Entre os objetivos e Metas da EI, no que se refere aos/às profissionais da educação, pode-se observar no quadro 5.

QUADRO 5 - OBJETIVOS E METAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ, DE 2010

Objetivos	**Metas**

Garantir programa de formação continuada profissional de educação infantil, com colaboração da União, do Estado, Instituições de Ensino Superior e Instituições não Governamentais, com vistas à valorização profissional e qualidade do ensino.	Garantir programa de **formação continuada a 100% dos profissionais de educação infantil**, com colaboração da União, do Estado, Ensino Superior e Instituições não Governamentais, com vistas à valorização profissional e qualidade do ensino.
Garantir o ingresso de profissionais, nas creches e pré-escolas da Rede Municipal, com habilitação específica na área, através de concurso público.	Garantir o **ingresso de 100% dos Educadores Infantis (TDI), nas creches e professores na pré-escola da Rede Municipal, com habilitação específica na área, através de concurso público a partir de 2010**, conforme Lei Orgânica. Observação: TDI, refere-se ao cargo de Técnicos de Desenvolvimento Infantil.
Estabelecer cooperação técnica e financeira entre União e Estado, para programas de formação em serviço e atualização em Instituições de nível superior, como forma de aprofundamento de conhecimento aos profissionais que atuam na educação infantil.	Estabelecer cooperação técnica e financeira entre União e Estado, a contar da vigência deste plano, para **programas de formação em serviço e atualização** em Instituições de nível superior, como forma de aprofundamento de conhecimento para 100% dos profissionais que atuam na educação infantil.

FONTE: Elaborado pala autora, adaptado de Cuiabá 2010 (grifos nossos).

Há um foco na formação continuada para todos/as os/as profissionais da EI, assim como a garantia de que todos os “Educadores Infantis” ingressem na rede por meio de concurso público, com formação específica para atuarem na área, e o interesse nas parcerias com instituições de Ensino Superior e outros entes federados.

Com relação aos/as profissionais da educação, atrela-se a qualidade da educação à valorização deles/as, sendo necessárias políticas de formação inicial e continuada, de salário e carreira e referentes às condições de trabalho, e se faz, inclusive, referência ao “tempo para estudo, pesquisa e preparação das aulas” (Cuiabá, 2010). Os objetivos e metas são relacionados no quadro 6.

QUADRO 6 - OBJETIVOS E METAS DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ, DE 2010

Nº.	Objetivos	Metas
01	Garantir política de formação continuada aos profissionais da educação.	Garantir política de **formação para 100% dos profissionais da educação,** durante a vigência deste Plano.
02	Garantir o cumprimento da política salarial aos profissionais da educação em conformidade com a Lei Orgânica dos Profissionais da Educação.	Garantir o c**umprimento da política salarial aos profissionais da educação** em conformidade com a Lei Orgânica dos Profissionais da Educação durante a vigência deste Plano.

Nº.	Objetivos	Metas
03	Ampliar e executar programas de formação que possibilite qualificação de todos os profissionais da educação, observando a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais.	Ampliar e executar programas de **formação que possibilitem qualificação de todos os profissionais da educação**, observando a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, durante a vigência deste plano.
04	Fazer Gestão junto às instituições superiores nos sistemas públicos que promovam formação inicial para atendimento de educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil e educação do campo.	Fazer Gestão junto às instituições superiores nos sistemas públicos que promovam **formação inicial para atendimento de** educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil e educação do campo, durante a vigência deste Plano.
05	Implementar o sistema de avaliação institucional.	Implementar o sistema de avaliação institucional durante a vigência deste Plano.
06	Assegurar concurso público para o ingresso dos profissionais na educação.	**Assegurar concurso público, de 02 em 02 anos**, para o ingresso dos profissionais na educação.
07	Garantir parcerias com as instituições públicas de saúde para desenvolver programas de prevenção, atendimento à saúde e de qualidade de vida dos profissionais da educação.	**Garantir parcerias com as instituições públicas de saúde** para desenvolver programas de prevenção, atendimento à saúde e de qualidade de vida dos profissionais da educação, durante a vigência deste Plano.
08	Ampliar gradativamente para 30% a jornada de horas-atividade do professor.	**Ampliar gradativamente para 30% a jornada de horas-atividade do professor**, durante a vigência deste Plano.
09	Promover a formação continuada sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade.	**Promover a formação continuada sobre as diferentes linguagens midiáticas,** incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade, durante a vigência deste Plano.
10	Promover a formação continuada com a concepção de educação inclusiva.	Promover a **formação continuada com a concepção de educação inclusiva**, durante a vigência deste Plano
11	Assegurar o cumprimento do piso salarial profissional nacional de acordo com a legislação nacional na rede pública de ensino.	Assegurar o **cumprimento do piso salarial profissional nacional de acordo com a legislação nacional** na rede pública de ensino, durante a vigência deste Plano.
12	Criar dispositivo legal que garanta a aplicação da dedicação exclusiva dos docentes em uma única instituição de ensino.	Criar dispositivo legal que garanta a aplicação da **dedicação exclusiva dos docentes em uma única instituição de ensino**, durante a vigência deste Plano.
13	Fortalecer a política de formação continuada para conselheiros/as que atuam nos órgãos colegiados das instituições e sistemas de ensino.	Fortalecer a política de formação continuada para conselheiros/as que atuam nos órgãos colegiados das instituições e sistemas de ensino, durante a vigência deste Plano.
14	Assegurar a formação continuada para a equipe gestora da rede municipal de ensino.	Assegurar a formação continuada para a equipe gestora da rede municipal de ensino, durante a vigência deste Plano.

FONTE: Cuiabá 2010 (grifos nossos).

Acrescenta-se a garantia da política salarial, com o cumprimento do piso salarial profissional nacional, a realização de concurso público a cada dois anos, cuidado com a saúde, a locação em uma única instituição de ensino, 1/3 de hora-atividade, e a formação com foco na educação inclusiva, educação especial, gestão

escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil e educação do campo e linguagens midiáticas.

Entre as diretrizes para gestão, financiamento e regime de colaboração, no que se refere aos/às profissionais da educação, observa-se no quadro 7.

QUADRO 7 - DA GESTÃO, FINANCIAMENTO E REGIME DE COLABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ,, DE 2010

Objetivos	Metas
Garantir a construção e/ou adequação do Centro de Formação dos Profissionais da rede Municipal de ensino.	Garantir a **construção e/ou adequação do Centro de Formação dos Profissionais da rede Municipal de ensino, até 2014**.
Garantir qualificação de nível técnico profissionalizante para os cargos de: Técnico em Manutenção e Infraestrutura, Técnico em Nutrição Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Administração Escolar, Técnico em Desenvolvimento Infantil.	**Garantir qualificação de nível técnico profissionalizante para os cargos de**: Técnico em Manutenção e Infraestrutura, Técnico em Nutrição Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Administração Escolar, **Técnico em Desenvolvimento Infantil**, durante a vigência deste Plano.

FONTE: Elaborado pala autora, adaptado de Cuiabá 2010 (grifos nossos).

Destaca-se a garantia de qualificação em nível técnico para o/a profissional da EI, e o investimento em local para formação dos/as profissionais da educação.

A Lei nº 5949, de 24 de junho de 2015, é o segundo PME de Cuiabá, que foi elaborado para o período de 2015/2024. Os objetivos específicos e os tópicos do respectivo plano seguem os mesmos do PME anterior (Cuiabá, 2010). Entre as Metas e Estratégias, no que se refere aos/às profissionais da educação, pode-se observar no quadro 8. Ainda, houve alteração da respectiva lei, sendo apresentadas no mesmo quadro, as estratégias que foram alteradas e/ou incluídas, conforme Lei nº 6.560, de 17 de agosto de 2020.

QUADRO 8 - METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ, DE 2015 E 2020

Lei nº 5.949 de 2015		Lei nº 6.560 de 2020
Metas	**Estratégias**	**Estratégias alteradas e/ou incluídas**

2ª - Garantir o atendimento às crianças da educação infantil no sistema de ensino, ampliando a oferta gradativa para que atinja 50% da demanda de educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos em creche até o final de 2020, e 100% das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de idade na pré-escola, até o ano de 2016.	2.3 Garantir, através de **concurso público, o ingresso de profissionais com formação específica na área, nas creches, CMEIs** e pré-escolas da rede municipal de ensino. 2.4 Assegurar **admissão de profissionais com formação específica na área, para 1ª etapa da educação básica no sistema**. 2.5 Garantir políticas de **formação inicial e continuada para os profissionais da educação infantil** com colaboração da União, Estado, Instituições de Ensino Superior, Instituições não Governamentais, visando à valorização profissional e qualidade do ensino.	2.3 Garantir a realização de **concurso público para o ingresso de profissionais com formação específica na área, nas creches, CMEIs** e pré-escolas da rede municipal de ensino (NR). 2.12 Garantir profissional auxiliar para os professores de Educação Infantil, das turmas de 04 e 05 anos, nas escolas. (AC). 2.7.1 **Garantir, na sala regular, um profissional com formação específica que atenda a demanda dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atuando em parceria com o professor regente**. (AC) 2.7.2 Incluir, **nas formações continuadas, momentos específicos que contemplem o aprimoramento no que se refere ao atendimento especializado**. (AC)
4ª Universalizar a Educação Infantil e Ensino Fundamental no Campo, na vigência deste plano		4.7 Garantir aos profissionais, que atuam na Educação do Campo, **políticas de formação inicial e continuada**, inclusive na perspectiva da Educação Inclusiva, com colaboração da União, Estado, Instituições de Ensino Superior, Instituições não governamentais, visando à valorização profissional e a qualidade do ensino. (AC)
7ª - Promover, até 2023, a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades do sistema de ensino, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais para o IDEB.	7.3 **Implementar a Política de Formação para os profissionais do sistema de ensino**, com foco na melhoria da aprendizagem.	7.4 Garantir política de **formação inicial e continuada para os profissionais de todas as etapas da Educação Básica**, inclusive sob a perspectiva da Educação Inclusiva, com colaboração da União, Estado, Instituições de Ensino Superior, Instituições não governamentais, com vista à valorização profissional e qualidade do ensino. (NR)

13ª - Assegurar, até 2020, a melhoria pedagógica nas unidades educacionais do sistema de ensino que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade.	13.4 Estabelecer, **para os profissionais da educação infantil, calendário anual de formação continuada**, em parceria com diferentes instituições. 13.8 Garantir política de **formação inicial e continuada para os profissionais da educação infantil**, com colaboração da União, Estado, Instituições de Ensino Superior, Instituições não-governamentais, com vista à valorização profissional e qualidade do ensino.	
17ª - Valorizar os profissionais da educação infantil das Redes Pública e Privada, de forma a equiparar o seu rendimento médio aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente, durante a vigência deste plano.	17.1 **Realizar concurso público, a cada 2 anos**, mediante comprovação de vacância com percentual igual ou superior a 20% na rede pública de ensino. 17.2 Garantir políticas de **formação inicial e continuada para os profissionais da rede municipal de ensino,** utilizando programas e parcerias com o MEC/FNDE, e instituições de Ensino Superior nas diversas etapas e modalidades. 17.3 Garantir parcerias com as Instituições de Saúde para desenvolver programas de prevenção, atendimento **à saúde e à qualidade de vida dos profissionais da rede pública de ensino**. 17.4 Incentivar o desenvolvimento de **programas voltados para a qualidade de vida de seus profissionais nas unidades de ensino da rede privada do sistema educacional.** 17.5 Assegurar a implementação da política de **formação continuada *stricto sensu*** da rede municipal de educação, garantindo **a liberação de, no mínimo, 0,5% dos profissionais da educação para qualificação específica na área de sua atuação**, conforme estabelece legislação específica, durante a vigência do plano. 17.6 Assegurar o cumprimento dos dispositivos estabelecidos na Lei Orgânica dos Trabalhadores da Educação Pública de Cuiabá e das convenções coletivas da rede privada do sistema de ensino. 17.7 Assegurar o **cumprimento da Lei 11.738, de julho de 2008, que dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional, ou outra que a vier substituir**, para o estabelecimento do **piso salarial**	17.3 Garantir parcerias com as Instituições de Saúde para desenvolver programas de prevenção, atendimento à **saúde e à qualidade de vida dos profissionais das redes públicas de ensino**, promovendo políticas de prevenção às doenças laborais e aos acidentes de trabalho. (NR) 17.5 Assegurar e garantir parceiros junto aos órgãos competentes para a implementação da política de **formação continuada stricto sensu da rede municipal de educação, garantindo a liberação de, no mínimo, 2,0% dos profissionais da educação (1,0% para professores e 1,0% para técnicos) para qualificação específica na área de sua atuação,** conforme estabelece legislação específica, durante a vigência do plano. (NR) 17.7 Assegurar o **cumprimento da Lei nº 11.738, de julho de 2008, que dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional, ou outra que a vier substituir,** para o **estabelecimento do piso salarial dos profissionais da educação e de, no mínimo, 33% de hora-atividade** do professor nas redes de ensino. (NR) 17.10. **Assegurar aprovação de lei com política de equiparação salarial, conforme rendimento médio dos demais funcionários públicos, com escolarização equivalente, no município.** (AC)

	dos profissionais da educação e da hora-atividade do professor no sistema de ensino. 17.8 Consolidar o processo de avaliação institucional da rede pública de ensino, assegurando a implementação da **avaliação de desempenho funcional dos profissionais da educação**. 17.9 Estabelecer **parcerias com instituições formadoras** IFMT, UFMT, UNEMAT, SECITEC e SEDUC para formação de nível superior e tecnológico dos profissionais nos cargos técnicos das redes públicas de ensino, assegurando a qualificação específica e valorização salarial conforme estabelecem o parecer do Conselho Nacional de Educação e os dispositivos das Leis Orgânicas dos trabalhadores do ensino público.	

FONTE: Elaborado pala autora, adaptado de Cuiabá 2015 e 2020 (grifos nossos).

Destaca-se sobre a realização de concurso público, a exigência de formação específica na área para o ingresso na rede, políticas que visem à formação inicial e continuada, a saúde, a colaboração com os demais entes federados e instituições de ensino, a garantia de profissionais com formação específica para atender a educação especial, formação com foco na educação inclusiva, o Piso Salarial Profissional Nacional, a equiparação salarial com os demais funcionários efetivados na rede, a licença para cursar mestrado e doutorado, tendo, inclusive, um aumento no percentual de liberação, o que era 0,5% passou a ser 2%, o direito a 33% de hora-atividade, avaliação de desempenho e a política de qualidade de vida.

No quesito da avaliação de desempenho, ela ocorre anualmente.

> *É direcionado um questionário pela Secretaria Municipal de Educação e isso é feito dentro das unidades, pelos gestores, com os seus profissionais, através desse questionário dirigido, pela Secretaria. Existe anualmente esse, e isso também é uma forma de fazer a contagem de pontos, né? É um dos critérios para a contagem de pontos para assumir uma sala, no próximo ano. [...] O gestor tem o questionário, convida o profissional para esse diálogo e eles vão fazendo esse feedback, essa reflexão a respeito do que o profissional fez ou não fez, durante o ano letivo, a partir daquele questionário encaminhado* (Lilian, entrevista da Secretaria).

Diante da política de qualidade de vida dos/as profissionais, há atendimento psicológico, de fisioterapia e de ginástica laboral, conforme Lilian, entrevista da Secretaria.

Tendo como referência as leis que definem o plano de carreira dos/as profissionais que exercem a atividade de docência e/ou atuam com as crianças, do município de Cuiabá, percebe-se a criação de cargos no decorrer dos anos[24]. Conforme a vigência da Lei nº 3330, de 14 de julho 1994, existia o "professor", cuja função era relacionada à atividade de docência. Em 2004, com a promulgação da Lei nº 4594, de 02 de julho de 2004, segue-se com o respectivo cargo, sendo acrescentadas como funções as atividades de coordenação, direção, assessoramento e gestão, e apresenta-se o cargo de Técnico em Desenvolvimento Infantil, que além de ser responsável pela gestão das creches, atua junto às crianças, mediante "atenção integral". Já em 2010, com a Lei Complementar nº 220, de 22 de dezembro de 2010, segue-se com ambos os cargos, sendo acrescentada a atividade de "cuidar e educar" das crianças ao Técnico de Desenvolvimento infantil, o que é possível identificar no quadro 9.

QUADRO 9 - LEIS, CARGOS E FUNÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ

Legislação	Cargo	Função
Lei nº 3330, de 14 de julho 1994	professor	docência
Lei nº 4594, de 02 de julho de 2004	professor	docência, coordenação, direção, assessoramento e gestão
	Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI)	gestão das creches, atenção integral junto às crianças na faixa etária de 0 a 4 anos
Lei Complementar nº 220, de 22 de dezembro de 2010	professor	docência, coordenação, direção, assessoramento e gestão
	Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI)	gestão das creches, atenção integral junto às crianças, cuidar e educar das crianças

FONTE: Elaborado pala autora, adaptado de Cuiabá, 1994, 2004, 2010.

Conforme as leis, trata-se de profissionais efetivos, sendo que para ingressar na carreira há a exigência de aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, no entanto, quanto ao TDI, Lorensini (2018) sinaliza que, em 2004, eles ingressavam na carreira por indicações ou somente por inscrições para ocuparem os cargos disponíveis.

Sobre a realização de concurso no município, para os cargos de professor/a e TDI, o último ocorreu em 2018, tendo ainda em 2023 a última chamada dos/as aprovados/as (Lilian, entrevista da Secretaria).

Ademais, os cargos são explicitados nas mesmas leis que definem o plano de carreira dos/as profissionais da educação, o que fora indicado na própria Lei Orgânica

[24] Com a Lei Complementar 360 de 2014 cria-se o cargo de "cuidador de Aluno Especial", que deve servir de "apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, e de auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência" (Cuiabá, 2014).

do município de 1990, porém, constatam-se direitos distintos entre eles e mudanças no decorrer dos anos conforme a publicação das leis.

Quanto aos níveis dos cargos, apesar de não ter atuação do/a professor/as nas creches, conforme apresentado anteriormente, somente em 2004 que se tem um avanço na questão da formação do/a professor/a, pois deixam de existir a habilitação do Magistério e a licenciatura curta. A habilitação mínima passa a ser "habilitação específica ao nível de graduação em licenciatura plena", e segue-se com a habilitação de Especialista, Mestre e Doutor, isto é, para o ingresso no cargo é admitido, no mínimo, a formação em nível superior. Ademais, enquanto na lei de 2004 poderia subir na carreira com titulação de Mestrado e/ou Doutorado na área da educação no mesmo nível, em 2010 passou a ter níveis distintos/separados, sendo doutorado o último da carreira. Quanto ao Técnico de Desenvolvimento Infantil, observa-se que, embora o primeiro nível fosse a formação em Ensino Médio até 2010, existia a possibilidade de ascensão na carreira com a formação em mestrado e doutorado. Em seguida, com a promulgação da Lei 220, de 22 de dezembro de 2010, suprime-se o mestrado e/ou doutorado, e mantém-se essa exclusão em leis posteriores, o que impede o profissional de ascender na carreira caso prossiga seus estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, e dessa forma, sem um impacto na remuneração. Época em que a graduação em Pedagogia aparece no lugar da habilitação em Paidoscultura[25]. Já em 2015 há a alteração e passa-se a exigir para o ingresso o Magistério ou graduação em Pedagogia. Dessa forma, é perceptível que a exigência quanto à formação de cada cargo é distinta.

Em simultâneo, há o destaque para o investimento na rede sobre a formação continuada dos/as profissionais. Diante das formações que são propostas pela Secretaria Municipal de Educação todos os anos, os temas são voltados àquilo

> *que o profissional precisa mesmo nesse dia a dia. As concepções, é trazer essas concepções, as reflexões sobre o dia a dia deles nas unidades. Também a respeito dessas qualificações da formação inicial, do que o profissional precisa para ampliar essa qualidade de atendimento dele* (Lilian, entrevista da Secretaria).

[25] Segundo Elsa, entrevista do Sindicato, a respectiva habilitação foi um projeto de um secretário de Educação da rede que "*não seguia uma legislação, uma regulamentação*", desenvolvido com jovens e adultos. Foi muito breve e não teve continuidade após ele sair da secretaria.

Em parceria com o MEC, também foi ofertada a "*especialização na Educação Infantil*", sendo que "*foram ofertados em vários momentos essa oportunidade para o profissional se qualificar*". E, mesmo que o TDI possua só o Magistério, há políticas públicas que fazem com que o/a "*profissional se aprimore em termos de conhecimento*" (Lilian, entrevista da Secretaria).

Ainda diante do quesito formação, no que se refere à licença para qualificação profissional, é perceptível que com a lei de 1994 o professor tinha direito ao afastamento remunerado para cursos de pós-graduação, a cada cinco anos ininterruptos na carreira, pelo tempo de três anos, podendo ainda ser prorrogado caso necessário. Após a lei de 2004, segue-se com as licenças (integral ou parcial), mas somente para mestrado ou doutorado. Define-se em 2004 que afastamento integral parcelado era possível quando a oferta do curso se dava em municípios distantes, no país ou fora dele, sendo possível ficar parte do tempo no local de formação, com intervalos de tempo no local de trabalho, com períodos intercalados, o que difere da lei anterior. Também fora especificado o direito a horário especial ao profissional estudante, em casos de incompatibilidade de horário, sendo necessária a compensação de horários na instituição para se cumprir a carga horária semanal. Já em 2010, passam a ter o direito de afastamento num período de dois anos no caso de mestrado, e um ano a mais para doutorado, voltando a ter a definição dos períodos em lei.

Conforme visto anteriormente, no PME de 2015 foi estabelecido que deveriam liberar, no mínimo, 0,5% dos profissionais para qualificação. Já em 2020, com a alteração da lei, aumentaram para 2%. Lilian, entrevista da Secretaria, relata que acredita que há mais profissionais sendo liberados e, "*que quem solicita é sempre aprovado*", tendo o afastamento garantido pela Secretaria.

A jornada de trabalho é de 30 horas para o TDI, enquanto para o professor é de 20 ou 40 horas semanais nas leis de 2004 e 2010, e na lei de 1994 é de 20, 30 ou 40. A hora-atividade, sendo o percentual da jornada semanal, é garantida somente para os professores, sendo 20% nas leis de 2004 e 2010. Na lei de 1994, é especificado que o professor "poderá ser remunerado por até 16 (dezesseis) horas mensais excedentes ao seu regime de trabalho, em valor proporcional ao vencimento base a que tem direito" (Cuiabá, 1994). Já no quesito férias, é de 45 dias para o professor, e 30 dias para o TDI, em todas as leis.

Sobre a hora-atividade, para o/a professor/a, houve recentemente dois aumentos, conforme afirma Lilian, entrevista da Secretaria. Em 2022, o aumento foi de uma hora e, em 2023, mais uma hora. Já no caso dos TDIs, cuja carga horária é maior e não possuem a hora-atividade, há um descontentamento por parte deles, quando se comparam com a condição dos/as professores/as.

> [...] *não há essa consciência na diretoria da Secretaria Municipal de Educação, no Sintep de Cuiabá, não há essa conscientização de ter professora na creche. Eles não fazem nenhum esforço para isso, não querem debater e, aí, isso criou, inclusive, uma celeuma muito grande aqui, a ponto de se criar até um sindicato dos TDIs, vamos dizer assim, dos TDIs, que não se conformam de não estar em cargos de professor. Aí eles querem, tem um movimento de mudar a Lei Orgânica do município para que eles sejam transpostos para a carreira de professor. Mas, isso, a reforma administrativa, a última que teve, não permite mais. Não permite essa transposição. [...] O problema é como ficar na carreira e nessa jornada, que a de professor é 20 e agora com a hora-atividade está aumentando até 23, e a deles continua 30. Aí, elas falam que elas têm que planejar, porque elas têm pedagogia e se veem como professoras* (Elsa, entrevista do Sindicato).

Conforme a entrevistada, o ideal seria fazer um novo concurso público, para que os TDIs se tornem professores/as. A exigência quanto à formação não seria um empecilho, porque a maioria já possui o curso de Pedagogia.

Sobre a movimentação funcional na carreira dos cargos, observa-se que são garantidas para o/a profissional da educação, a promoção/elevação de nível, por meio de uma nova habilitação, e a progressão/elevação de classe, que ocorre a cada cinco anos, vinculada a processo de avaliação de desempenho, tendo a mais na lei de 1994, cursos realizados na área educacional.

Convém considerar a Resolução 9/2004, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Cuiabá, que regulamenta a oferta da Educação Infantil em instituições criadas e mantidas pelo poder público municipal ou pela iniciativa privada. Quanto ao atendimento nas creches, determina-se no artigo 10, parágrafo 2º, que “será efetivado por técnicos em desenvolvimento infantil com formação profissionalizante específica em nível médio, e / ou por paidoscultores” (Cuiabá, 2004). Ainda, no artigo 11, define-se ser de responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino a oferta de “habilitação em nível médio e superior bem como a formação continuada dos profissionais da educação em exercício nas instituições de educação infantil” (Cuiabá, 2004).

Lorensini (2018) sinaliza o fato de ter ocorrido em 2004 uma parceria, com convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso, para se garantir

formação em nível de graduação em Pedagogia para 150 profissionais das creches municipais. O fato se deu porque, na respectiva Resolução, era apresentado que o atendimento “poderá ser efetivado por paidoscultores ou profissionais da educação com licenciatura plena” (Cuiabá, 2004).

E segue-se com o processo de formação de profissionais na rede, de acordo com Andrade e Lorensini (2017, apud Lorensini, 2018, p. 175),

> Na sequência, registra-se a realização de um grande programa desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso, coordenado pelo Núcleo de Educação Aberta e à Distância (NEAD /1996-2006) tendo a Educação infantil como foco principal: Curso de Pedagogia para Educação infantil na modalidade à distância, realizado no período de 2004 a 2010. Nesta ocasião foram capacitados aproximadamente 44 orientadores e 880 graduados em quase cinquenta municípios do estado de Mato Grosso. **Em Cuiabá, esse quantitativo foi de 12 orientadores e 195 graduados,** profissionais que se encontravam em exercício em creches e pré-escolas (grifos nossos).

Identifica-se um investimento, no que se refere à formação dos/as profissionais da Educação Infantil, o que tem relação com as estratégias dos PME da rede.

A seguir, são apresentadas as informações sobre os dados quantitativos, no que concerne à quantidade de matrículas e profissionais, à formação, ao sexo, à raça/cor e ao tipo de vínculo dos/as profissionais e, à média de matrículas por turma e de crianças por profissionais.

5.1.2 Levantamento de dados quantitativos

É identificado na tabela 11 que no município de Cuiabá há um maior número de matrículas na rede municipal, tendo 83,35% em 2014, e 98,92% em 2020, quando comparada à rede privada conveniada sem fins lucrativos, com uma taxa de crescimento de 26,35%. Na rede privada há uma diminuição na quantidade de matrículas em 2020, o que equivale a -93,08%, e resulta em 93 matrículas no respectivo ano.

TABELA 11 - NÚMERO DE MATRÍCULAS E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – CUIABÁ, 2014 E 2020

Dependência Administrativa	2014		2020		% de crescimento
	Número	%	Número	%	
Municipal	6.722	83,35	8.493	98,92	26,35

Privada conveniada sem fins lucrativos	1.343	16,65	93	1,08	-93,08
Total	**8.065**	**100,00**	**8.586**	**100,00**	6,46

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

A quantidade de profissionais em Cuiabá é apresentada na tabela 12. Percebe-se que em 2014 e 2020 é maior a quantidade de auxiliares docentes (1.189 e 1.587, respectivamente) do que docentes (129 e 214, respectivamente) na rede municipal. O mesmo cenário observa-se na rede privada conveniada sem fins lucrativos, diante da quantidade de auxiliares docentes (86 e 6, respectivamente) e docentes (39 e 0, respectivamente). Porém, na rede municipal, a taxa de crescimento de docentes em 2020 foi de 65,89%, enquanto a de auxiliares foi de 33,47%. Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos, ficam só com auxiliares (6), quando diminui a quantidade de matrículas na rede, como é possível observar na tabela 12.

TABELA 12 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – CUIABÁ, 2014 E 2020

	2014						**2020**							
Depend. Admin.	**docentes**		**auxiliares docentes**		**total**		**docentes**		**auxiliares docentes**		**total**		**% de crescimento**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**doc.**	**auxiliares doc.**
Municipal	129	9,79	1.189	90,21	**1318**	100,00	214	11,88	1.587	88,12	**1801**	100,00	65,89	33,47
Privada conv. sem fins lucrativos	39	31,20	86	68,80	**125**	100,00	0	0,00	6	100,00	**6**	100,00	-100,00	-93,02

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

A maioria dos/as profissionais que atuam em Cuiabá são do sexo feminino, conforme a tabela 13, o que representa na rede municipal, em 2014 e 2020, o percentual de 96,90% e 91,12%, respectivamente, de docentes e, 98,74% e 97,61%, respectivamente, de auxiliares. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, 97,44% de docentes, em 2014 e, 98,84% em 2014, e 100,00% em 2020, de auxiliares.

TABELA 13 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CUIABÁ, 2014 E 2020

	2014				2020			
	Municipal							
Sexo	**Docente**		**Auxiliar**		**Docente**		**Auxiliar**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Masculino	4	3,10	15	1,26	19	8,88	38	2,39
Feminino	125	96,90	1.174	98,74	195	91,12	1.549	97,61
Total	**129**	**100,00**	**1189**	**100,00**	**214**	**100,00**	**1.587**	**100,00**
	Privada conveniada sem fins lucrativos							
Masculino	1	2,56	1	1,16	0	0,00	0	0,00
Feminino	38	97,44	85	98,84	0	0,00	6	100,00
Total	**39**	**100,00**	**86**	**100,00**	**0**	**0,00**	**6**	**100,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Sobre a cor/raça, observa-se na tabela 14 que, na rede municipal, em ambos os anos, o maior percentual está na “não declarada”, entre docentes (38,76% e 32,71%, respectivamente) e auxiliares (40,79% e 43,92%, respectivamente) e, segue-se para parda, sendo docentes e auxiliares com aproximadamente 30%.

Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, destaca-se a parda, entre docentes em 2014 (48,72%), e auxiliares em ambos os anos (45,35% e 33,33%, respectivamente), embora em 2020, entre os/as auxiliares o percentual seja o mesmo entre brancos/as (33,33%). Já o segundo maior percentual que fica entre os/as docentes é relacionado à cor branca (25,64%) e, entre os/as auxiliares, é a “não declarada” em 2014, e em 2020, o percentual é o mesmo para “não declarada”’ e preta, tendo em cada uma delas apenas 1 profissional, já que o total de profissionais no ano era 6.

TABELA 14 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR COR/RAÇA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CUIABÁ, 2014 E 2020

	2014				2020			
	Municipal							
Cor/Raça	**Docente**		**Auxiliar**		**Docente**		**Auxiliar**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Não declarada	50	38,76	485	40,79	70	32,71	697	43,92
Branca	21	16,28	158	13,29	44	20,56	234	14,74
Preta	12	9,30	92	7,74	32	14,95	130	8,19

Parda	46	35,66	445	37,43	67	31,31	513	32,33
Amarela	0	0,00	3	0,25	0	0,00	4	0,25
Indígena	0	0,00	6	0,50	1	0,47	9	0,57
Total	**129**	**100,00**	**1189**	**100,00**	**214**	**100,00**	**1.587**	**100,00**
Privada conveniada sem fins lucrativos								
Não declarada	8	20,51	23	26,74	0	0,00	1	16,67
Branca	10	25,64	14	16,28	0	0,00	2	33,33
Preta	2	5,13	10	11,63	0	0,00	1	16,67
Parda	19	48,72	39	45,35	0	0,00	2	33,33
Amarela	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Indígena	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	**39**	**100,00**	**86**	**100,00**	**0**	0,00	**6**	**100,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Sobre o vínculo, na tabela 15 é possível identificar que em 2014 o percentual de efetivos (51,16%) e temporários (48,84%) era próximo e, em 2020 era maior entre efetivos (65,58%) do que temporários (34,42%), sendo significativa a taxa de crescimento de efetivos (113,64%) em relação à de temporários (17,46%). Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos, há a indicação de “Não classificado”.

TABELA 15 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CUIABÁ, 2014 E 2020

	2014		**2020**		**taxa de crescimento %**
Municipal					
Tipo de Vínculo	**Docente**				
	N	**%**	**N**	**%**	
Concursado/ Efetivo/ Estável	66	51,16	141	65,58	113,64
Contrato temporário	63	48,84	74	34,42	17,46
Contrato terceirizado	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato CLT	0	0,00	0	0,00	0,00
Não classificado	0	0,00	0	0,00	0,00
Total	**129**	**100,00**	**215**	**100,00**	66,67
Privada conveniada sem fins lucrativos					
Concursado/ Efetivo/ Estável	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato temporário	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato terceirizado	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato CLT	0	0,00	0	0,00	0,00
Não classificado	39	100,00	0	0,00	-100,00
Total	**39**	**100,00**	**0**	**0,00**	-100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Dados sobre a formação são detalhados na tabela 16. É possível identificar que, na rede municipal, os maiores percentuais de docentes são relacionados ao Ensino Médio (34,88%) e Superior com licenciatura ou complementação pedagógica em 2014, enquanto em 2020 destaca-se este último com o maior percentual (65,89%), o que resulta numa taxa de crescimento de 261,54%. Quanto à Especialização com licenciatura, em 2014 o percentual era de 18,60% e em 2020 foi de 13,55%, com uma taxa de crescimento de 20,83%. Mestrado e Doutorado, é identificado apenas 1 docente, com mestrado em 2020 (0,47%). Sobre os/as auxiliares, enquanto em 2014 o maior percentual era relacionado ao Ensino Médio (42,56%) e, na sequência estava o Ensino Superior (24,73%), no ano de 2020 há um aumento significativo no percentual do Ensino Superior (66,54%), enquanto no Ensino Médio o percentual é inferior (10,27%). A taxa de crescimento do Ensino Superior é de 259,18%, enquanto no Ensino Médio é negativa (-67,79%). A especialização, em 2014, o percentual de auxiliares era de 13,20% e, em 2020 foi de 15,82, tendo uma taxa de crescimento de 59,87%. Já o Mestrado e Doutorado não chega a 1% em ambos os anos. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, destaca-se a quantidade de profissionais com o Ensino Médio. Diante dos/as docentes contratados/as em 2014, mais da metade possuía o Ensino Médio (56,41%) e, entre os/as auxiliares, 76,74% em 2014 e, em 2020, era de 50,00%, embora haja uma queda na taxa de crescimento em 2020, acima de 95%. O Ensino Superior, é de 12,82% diante dos/as docentes, e dos/as auxiliares é de 4,65 e 16,67%, respectivamente. Já a especialização aparece só em 2014, com 17,95% diante de docentes e, 1,16% dos/as auxiliares. Com Mestrado e Doutorado não foi identificado profissionais com essa formação.

TABELA 16 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOC., DEPENDÊNCIA ADMIN. (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), POR ESCOLARIDADE E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, CUIABÁ, 2014 E 2020

Escolaridade	2014						2020						% de crescimento		
	Municipal														
	docente		auxiliar docente		total profissionais		docente		auxiliar docente		total profissionais		docente	auxiliar	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			profissionais
EF incompleto	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
EF completo	0	0,00	2	0,17	2	0,15	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	-100,00	-100,00
Ensino Médio	45	34,88	506	42,56	551	41,81	21	9,81	163	10,27	184	10,22	-53,33	-67,79	-66,61
Ensino Médio - Normal	15	11,63	191	16,06	206	15,63	7	3,27	84	5,29	91	5,05	-53,33	-56,02	-55,83
Sup. bach. ou tecnólogo	6	4,65	20	1,68	26	1,97	10	4,67	21	1,32	31	1,72	66,67	5,00	19,23
Sup. lic./comp.pedag.	39	30,23	294	24,73	333	25,27	141	65,89	1.056	66,54	1.197	66,46	261,54	259,18	259,46
Esp.+ bach./tecnólogo	0	0,00	16	1,35	16	1,21	5	2,34	10	0,63	15	0,83	0,00	-37,50	-6,25
Esp. + licenciatura	24	18,60	157	13,20	181	13,73	29	13,55	251	15,82	280	15,55	20,83	59,87	54,70
Mestrado com licenc.	0	0,00	1	0,08	1	0,08	1	0,47	1	0,06	2	0,11	0,00	0,00	100,00
Doutorado com licenc.	0	0,00	2	0,17	2	0,15	0	0,00	1	0,06	1	0,06	0,00	-50,00	-50,00
Total	**129**	**100,00**	**1189**	**100,00**	**1318**	**100,00**	**214**	**100,00**	**1.587**	**100,00**	1.801	**100,00**	**65,89**	**33,47**	**36,65**
	privada conveniada sem fins lucrativos														
EF incompleto	0	0,00	1	1,16	1	0,80	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	-100,00	-100,00
EF completo	0	0,00	6	6,98	6	4,80	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	-100,00	-100,00
Ensino Médio	22	56,41	66	76,74	88	70,40	0	0,00	3	50,00	3	50,00	-100,00	-95,45	-96,59
Ensino Médio - Normal	4	10,26	8	9,30	12	9,60	0	0,00	2	33,33	2	33,33	-100,00	-75,00	-83,33
Sup. bach. ou tecnólogo	1	2,56	0	0,00	1	0,80	0	0,00	0	0,00	0	0,00	-100,00	0,00	-100,00
Sup. lic./comp.pedag.	5	12,82	4	4,65	9	7,20	0	0,00	1	16,67	1	16,67	-100,00	-75,00	-88,89
Esp.+ bach./tecnólogo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Esp. + licenciatura	7	17,95	1	1,16	8	6,40	0	0,00	0	0,00	0	0,00	-100,00	-100,00	-100,00
Mestrado com licenc.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Doutorado com licenc.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	**39**	**100,00**	**86**	**100,00**	**125**	**100,00**	**0**	0,00	**6**	**100,00**	**6**	**100,00**	**-100,00**	**-93,02**	**-95,20**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020.

Na tabela 17 é apresentada a média de matrículas por turma, sendo que na rede municipal era de 34,30 em 2014, e diminuiu para 27,75 em 2020. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos era de 22,38 e caiu para 18,60.

TABELA 17 - MÉDIA DE MATRÍCULAS POR TURMA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – CUIABÁ, 2014 E 2020

2014	**2020**
Municipal	
34,30	27,75
Privada conveniada sem fins lucrativos	
22,38	18,60

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Na tabela 18 é possível identificar que a média de crianças por profissional na rede municipal passou de 5,10, para 4,72, tendo em ambos os anos mais auxiliares (1.189 e 1.587, respectivamente) do que docentes (129 e 214, respectivamente). Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, a média que era de 10,74 aumentou para 15,50, onde havia também em 2014 mais auxiliares (86) do que docentes (39) e, em 2020, somente auxiliares (6).

TABELA 18 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES E MÉDIA DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRA

2014			**2020**		
Docente	**Auxiliar Docente**	**Média de crianças por profissionais**	**Docente**	**Auxiliar Docente**	**Média de crianças por profissionais**
Municipal					
129	1.189	**5,10**	214	1.587	**4,72**
Privada conveniada sem fins lucrativos					
39	86	**10,74**	0	6	**15,50**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

No próximo capítulo, é apresentado um breve histórico da rede de Fortaleza, as leis relacionadas aos/as docentes e auxiliares, os dados quantitativos, as entrevistas com os/as profissionais do Sindicato e da Secretaria Municipal de Educação e parte das entrevistas.

6 FORTALEZA

Inicialmente, busca-se apresentar um breve histórico da rede de Fortaleza, onde são destacadas questões sobre os cargos que atuam na EI, as secretarias que foram criadas mediante reformas, e assim, a responsabilidade pela educação do município, a instalação do Fórum Municipal de Educação. Ainda, sobre as parcerias com universidades, os convênios que foram estabelecidos, com foco na formação dos/as profissionais da educação. Sobre os partidos/governos do período da análise, o PME criado em 2008 e revogado em 20015, além da sinalização de ter sido criado um plano para a primeira infância na rede.

6.1 HISTÓRICO DA REDE DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA QUE IMPACTA NA PRESENÇA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

São identificados na rede municipal de Fortaleza, para atuação nas creches, os cargos de professor pedagogo, que faz parte do grupo ocupacional vinculado às atividades específicas da educação e, o/a auxiliar, ou então, o cargo de assistente de educação infantil, sendo este último criado em 2013, com Lei Complementar nº 150, vinculados então ao grupo de atividades de apoio à docência.

Ademais, havia em Fortaleza, a Secretaria de Educação e Cultura, que buscava, em 1978, o desenvolvimento de “ações integradas” no município. Em períodos posteriores, surgem duas reformas na administração, que impactam na sua organização.

Em 1997 ocorre a primeira reforma, por meio da Lei nº 8000, que impacta na gestão da capital, “que foi dividida em seis regiões administrativas, formadas individualmente por bairros circunvizinhos que apresentam semelhanças em termos de necessidades e problemas” (Fortaleza, 2008, p. 5). O objetivo da descentralização foi a “intersetorialidade”, com a intenção de que “o serviço público passasse a ser planejado de forma integrada e articulada, superando a fragmentação das políticas públicas entre saúde, educação, serviço social, cultura, esporte, lazer, trabalho, renda e habitação” (Fortaleza, 2008, p. 5). E, com a divisão, tendo seis Secretarias Executivas Regionais, foram criadas mais cinco Secretarias e, entre elas, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, que agrupava as Secretarias da saúde, educação e assistência social (Fortaleza, 2008).

Já em 2002, ocorre a segunda reforma, com o Decreto n° 11.108. Foi quando a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social foi segmentada, gerando duas novas secretarias, sendo a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social. Durante as respectivas reformas, o município foi comandado pelo prefeito Juraci Magalhães, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que ficou no poder entre 01/01/1997 e 31/12/2004. Anteriormente (de 01/01/1993 a 31/12/1996), o município também foi governado por um prefeito do PMDB, Antonio Cambraia.

Já em 2007, com a Lei Complementar nº 39, há um desmembramento e o município passa a ter a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Assistência Social. “A separação entre Assistência e Educação proporcionou um avanço e a autonomia na elaboração e no desenvolvimento de projetos e ações na área educacional” (Fortaleza, 2008, p. 5).

Convém destacar que todas as creches do município sempre foram de tempo integral. “ [...] *as creches que não são conveniadas, e todos os nossos centros de educação infantil, são de tempo integral, para a creche infantil, berçário, infantil 1, 2 e 3. Entrando às 7h da manhã e saindo às 5h da tarde”* (Maria, entrevista da Secretaria).

Ainda, no ano de 2006, ocorre a instalação do Fórum Municipal de Educação na capital, cujo lançamento foi em 15 de outubro, mediante uma festa em comemoração aos/as professores/as da rede. No respectivo ano são desenvolvidas ações para a elaboração do PME, a organização de reuniões, o debate sobre questões relacionadas ao Fórum, ao trabalho a ser desenvolvido, assim como a sistematização para se fazer um diagnóstico da educação em Fortaleza. Período este comandado pela prefeita do PT, Luizianne Lins, que assumiu em 01/01/2005 e ficou até 31/12/2012.

O respectivo fórum envolvia a participação da Secretaria Municipal de Educação e mais 68 “órgãos, instituições e entidades”, sendo composto por 108 “membros titulares e igual número de suplentes” (Fortaleza, 2008, p. 6). Tinha-se como propósito “articular as discussões” sobre a elaboração do PME, tendo como princípios a Educação de Qualidade Social, Democratização da Educação e Inclusão Social” (Fortaleza, 2008, p. 6).

Dessa forma, são estabelecidos como objetivos gerais do plano,

> 1 - a educação de qualidade social, que implica a melhoria e a elevação do nível de escolaridade da população; 2 - a inclusão social, que permite o

> acesso, a permanência e o êxito de todos os grupos sociais, mormente na escola pública; 3 - e a democratização da educação que implica amplo processo na concepção, na elaboração, na realização e no monitoramento do Plano Municipal de Educação, na democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Fortaleza, 2008, p. 6).

Ainda, destaca-se a importância dada ao papel desempenhado pelos/as profissionais da Educação Infantil, sendo a formação e as condições de trabalho sinalizadas como fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade.

> Não basta as instituições apenas disporem de boas instalações, materiais, livros e brinquedos adequados e em quantidade suficiente para que a Educação Infantil ali oferecida possa promover e assegurar o bem estar, o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, de acordo com as suas necessidades e interesses, ampliando o universo de suas experiências e conhecimentos. A **formação específica dos professores** com quem as crianças interagem e as **condições de trabalho desses profissionais** são elementos básicos para a qualidade do atendimento prestado (p. 8 grifos nossos).

Com o objetivo de atender a garantia da formação dos/as profissionais, são desenvolvidas parcerias com as universidades com foco na formação contínua, como feito com a Universidade Federal do Ceará, também “cursos conveniados com o Governo Federal, o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), por exemplo, seja por meio de cursos de pós-graduação que a prefeitura paga integralmente para seus professores ou os ajuda a pagar, sempre que as condições permitem” (p.14-15).

Na lei, ao tratar da formação e valorização, os/as profissionais são chamados de “trabalhadores da educação”, e há uma explicação sobre quais categorias englobam, sendo os que exercem a docência e os que dão suporte pedagógico. Entre os tópicos que são destacados sobre a valorização, reconhecem a importância do ingresso mediante concurso público de provas e títulos, a formação contínua com licença remunerada para este fim, um piso salarial, um plano de carreira, condições adequadas de trabalho, sendo especificado que se trata de tempo reservado para atividades vinculadas ao trabalho, a hora-atividade.

No ano de 2013, assumiu o poder da prefeitura, Roberto Cláudio, eleito pelo PSB, que ainda no primeiro ano de seu mandato, filiou-se ao Partido Republicano da Ordem Social (PROS) (2013–2015), e em 2015, migrou para o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Ele ficou no poder de 01/01/2013 a 31/12/2020, período em que

ocorrem mudanças diante dos planos municipais, conforme será exposto adiante, pois revoga-se, em 2015, o primeiro PME que fora criado em 2008, além de que, em 2014, com a Lei 10.221, é sinalizada a criação de um plano para a primeira infância. Já em 01/01/2021, assume o poder José Sarto, do PDT, quando ocorre a aprovação do respectivo plano da primeira infância (2022).

A seguir, são apresentadas questões da Lei Orgânica de 1990, de suas emendas, do PME de 2008 e de 2015, do plano de cargos, carreiras e salários de 2007, como as atualizações e a criação dos cargos.

6.1.1 Leis e as conquistas sinalizadas pelas entrevistadas da rede

Diante da Lei Orgânica de Fortaleza, de 24 de abril de 1990, no capítulo IV, artigo 219, que trata da educação e da cultura, é destacado como dever do município, garantir o atendimento na Educação Infantil, sendo o "atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (Fortaleza, 1990).

Observa-se que os "recursos humanos" são indicados como prioridade na política educacional, embora não sejam destacadas as etapas, conforme é possível observar no artigo 223.

> A elaboração de planos diretores zonais e setoriais para educação municipal, na forma da lei, deverá estabelecer as necessidades educacionais no que concerne às vagas, as instalações materiais, aos **recursos humanos**, ao material didático, às ofertas de cursos e a integração com demais políticas sociais a serem privilegiadas (Fortaleza,1990, grifos nossos).

Sobre as competências da capital, é possível identificar no artigo 224, que além da responsabilidade pela parte da infraestrutura, como a instalação de ambulatórios nas escolas, a construção de unidades escolares, compete "conjuntamente com as entidades representativas de educandos e educadores, repassar os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas de modo a possibilitar-lhes a ampliação do universo cultural e sócio-político" (Fortaleza, 1990), compreende-se que, assim, sugere-se a participação do sindicato do magistério. Dessa forma, que tenham acesso a um contexto voltado aos direitos humanos.

É na parte das competências do poder público, artigo 225, que aparece algo sobre a valorização dos/as profissionais do magistério, no que concerne à garantia de uma remuneração adequada, embora não seja especificado um valor ou alguma referência, ainda, "condição digna de trabalho", e um destaque para a "formação e

aperfeiçoamento” dos/profissionais da educação e dos “pais de alunos”. Assim, além do reconhecimento dos/as profissionais, sugere-se uma atenção voltada aos/as responsáveis, o que pode resultar numa relação mais próxima entre instituição e responsáveis. Tendo, portanto, uma maior participação destes últimos no processo educativo, e que pode implicar em discussões importantes que precisam ser discutidas, como gênero, raça, classe social, entre outras.

Dentre as diretrizes básicas da educação, no artigo 226 destaca-se também a valorização deles/as, atrelada à garantia de planos de carreira, admissão por meio de concurso público, piso salarial, a igualdade salarial para os/as professores/as com a mesma titulação, no entanto, a isonomia salarial parece não ser assegurada para profissionais que atuam em etapas distintas, pois deve-se levar em consideração “o grau de ensino” de atuação do/a profissional. Ainda, é sinalizado que deve ser garantida uma educação de qualidade na rede, o que implica na valorização deles/as.

> IV - valorização dos profissionais do ensino com planos de carreira, na forma da lei, para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurada a isonomia salarial para docentes em exercício, com titulação idêntica, respeitando-se o grau de ensino em que estiver atuando; [..] VI - garantia de padrão de qualidade (Fortaleza, 1990, grifos nossos).

O “funcionamento do conselho de professores da rede municipal” é apresentado no artigo 227 como um dever da capital, com o objetivo de democratizar a educação. Já no artigo 228, destaca-se que as associações e os sindicatos devem ser considerados legítimos pelo poder público.

As creches ou Centros de Educação Infantil, introduzidos no capítulo VI da assistência social, foram apresentados como instituições que devem garantir “a higiene, a saúde, a nutrição adequada, a alimentação, o lazer, a segurança social e afetiva” (Fortaleza, 1990), com o fim de atender a crianças de zero a seis anos de idade. Trata-se de uma legislação posterior à Constituição, mas anterior à LDB, que insere a Educação Infantil na Educação Básica.

A Lei Ordinária nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008, aprova o primeiro Plano Municipal de Educação com duração de 10 anos, porém, foi revogada em 2015 com a Lei Ordinária nº 10.371, com a implantação do novo plano com vigência de 2015 a 2025.

No primeiro plano, são apresentadas as diretrizes para a Educação Infantil e três fazem referência aos/as profissionais da educação. Entre elas, a importância da

habilitação “conforme a legislação em vigor”, para atender as crianças de 0 a 5 anos de idade, assim como a formação continuada, e que esta deve estar vinculada à progressão no plano de carreira, ao aumento salarial. Outra diretriz diz respeito ao vínculo e responsabilidades do/a profissional diante do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Fortaleza, 2008).

Entre os objetivos/metas e ações da respectiva etapa, que estejam relacionadas com os/as profissionais, é possível identificar no quadro 10.

QUADRO 10 - OBJETIVOS/METAS E AÇÕES DA EI DA LEI Nº 9.441, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2008, DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

1. EDUCAÇÃO INFANTIL
Objetivos/metas
13. Estabelecer, a partir de 2008, uma **Política de Formação Continuada e de valorização dos trabalhadores da educaçã**o e demais profissionais que atuam na Educação Infantil.
14. Assegurar, a partir de 2008, **condições para que os professores que atuam na Educação Infantil possam mediar e acompanhar** adequadamente as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.
15. Garantir que, até 2012, **todos os trabalhadores da educação que atuam na Educação Infantil recebam permanente acompanhamento, orientação e apoio pedagógico** de um profissional com conhecimentos específicos nesta área.
16. Garantir, até 2012, que as **instituições de Educação Infantil disponham de profissionais de apoio** (tais como vigias, porteiros, zeladores, auxiliares de serviços gerais, merendeiras e auxiliares de merendeiras e gestores) em número adequado ao seu funcionamento e que eles sejam qualificados para as suas atribuições, tenham escolaridade compatível e formação necessária para, ao exercerem as suas funções, participarem adequadamente no cuidado e educação das crianças.
Ações
8. Composição das turmas de Educação Infantil respeitando a **razão adulto/criança** determinada na Resolução 361/2000 do CEC.
14. Realização de levantamento projetivo da demanda de crianças a serem atendidas a fim de determinar o **número de professores necessários** a esse atendimento.
15. Realização, a partir de 2008, de um procedimento anterior à **lotação de professores**, a fim de definir quais os que atuarão, prioritariamente, na Educação Infantil, assumindo uma turma de creche ou duas de pré-escola.
17. Realização, a partir de 2008, da **lotação de professores** para a Educação Infantil conforme perfil estabelecido na Política Municipal de Educação Infantil de Fortaleza respeitando a **proporção professor/aluno** prevista pela Resolução do Conselho de Educação do Ceará - CEC 361/2000 ou do Conselho Municipal de Educação - CME.
18. Adaptação do **horário dos professores** que trabalham em instituições que atendam crianças em período integral, respeitando a **razão criança/adulto** estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação - CME de forma a garantir a permanente atenção às crianças por parte desses profissionais.
22. Priorização de **suporte de pessoal de apoio aos professores** que tenham em suas turmas crianças com deficiências.
36. Definição de **critérios e perfis dos professores** que atuarão na Educação Infantil.
37. Realização de **concurso público para professor**, na rede pública, em que sejam **aferidos conhecimentos acerca do cuidado e da educação** das crianças de 0 a 5 anos.

38. **Garantir aos professores da rede municipal de educação que possam optar entre lecionar exclusivamente nas turmas de Educação Infantil ou serem remanejados para outra etapa** da Educação Básica, **de acordo com o seu desejo e adequação ao perfil profissional exigido.**
39. Elaboração, através de uma **parceria com as universidades públicas** e com a participação de professores e demais profissionais do magistério, de um programa de f**ormação continuada para os professores** da Educação Infantil.
40. Definição no orçamento, de r**ecursos específicos para viabilização da realização de cursos de formação continuada.**
41. Inclusão na **formação dos professores,** de conteúdos relativos ao atendimento de crianças com deficiência.
42. Promoção sistemática de cursos de **formação continuada na área de Educação Infantil para os professores** e demais profissionais da área do magistério.
43. Oferta de **cursos de curta e de longa duração direcionados aos professores** que atendam crianças com deficiência, tais como cegueira, surdez e visão subnormal, bem como garantir o material pedagógico específico para efetivação da aprendizagem do aluno.
44. Inclusão no Plano Municipal de Cargo, Carreiras e Salários, da **garantia de programa de capacitação profissionais da carreira do magistério** que atuam na Educação Infantil que participarem de cursos de **formação continuada** com carga horária mínima de 40 horas.
45. **Acompanhamento sistemático ao trabalho dos profissionais da educação** que atuam na Educação Infantil, por um profissional da educação com conhecimentos específicos nessa área.
46. **Promoção da avaliação e do acompanhamento sistemático do desempenho do professor**, tendo em vista a melhoria da qualidade do seu trabalho junto às crianças, ou o seu remanejamento para outra etapa da Educação Básica.
47. **Credenciamento de profissionais docentes (um para cada seis turmas de Educação Infantil)** com conhecimentos específicos na área **para acompanhar o trabalho docente.**
48. **Apoio pedagógico ao Profissional de Educação Infantil** responsável pelo acompanhamento pedagógico, por um técnico da Secretaria Municipal de Educação - SME e Secretarias Executivas Regionais - SERs.
49. **Garantia do cumprimento dos dias de planejamento previstos no calendário escolar** elaborado pela Secretaria Municipal de Educação - SME e que se constituam em oportunidades de aprimoramento profissional e melhoria do trabalho pedagógico.
50. **Promoção de encontros regulares com os professores e demais profissionais do magistério que atuam na Educação Infantil** para a reflexão coletiva sobre suas práticas, tendo como base a proposta pedagógica da instituição.
61. **Capacitação para todos os professores da educação infantil** em história da África em consonância com os fóruns ou entidades negras.
66. **Garantir a contratação de professores nas creches, em número suficiente, levando em consideração que a carga horária diária da permanência das crianças na creche é de 10 horas, e a carga horária dos professores é de 8 horas.**

FONTE: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Fortaleza (2008) (grifos nossos)

É perceptível que nas metas há um foco em políticas de formação, de valorização e de condições que possibilitem a atuação, no que concerne às aprendizagens e desenvolvimento das crianças, já a partir da aprovação do plano. Outras políticas já tinham como prazo o ano de 2012, como a garantia de apoio de outros profissionais.

Entre as ações há uma preocupação com o número de adultos por crianças, a quantidade necessária de profissionais para o atendimento, a lotação deles/as, a adaptação do horário dos/as profissionais que atuam na educação integral, o respeito ao cumprimento da carga horária máxima de 8 horas, sendo que das crianças eram 10 horas, a definição de "critérios e perfis" para a contratação, a admissão por meio de concurso público tendo como critério aferir o preparo para cuidar e educar as crianças, a opção de escolha por atuar em etapa distinta da EI, conforme o interesse e perfil necessário para assumir a vaga, a formação continuada, mediante parcerias com universidades públicas, recursos financeiros para investir na formação dos/as profissionais, inclusive relativa ao atendimento de crianças com deficiência, sobre histórias da África, apoio e encontros com outros profissionais para a troca sobre as práticas pedagógicas, a garantia do cumprimento do calendário escolar, no que refere-se aos dias estabelecidos para o planejamento, e acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido pelo/a profissional da EI, sendo justificado como necessário para garantir uma educação de qualidade, ou então, para remanejar para outra etapa (Fortaleza, 2008).

No que se refere às diretrizes específicas sobre os "trabalhadores da educação básica", são incluídas as que faziam parte do Plano de Desenvolvimento da Educação Federal, Decreto nº. 6094, de 24 de abril de 2007, relacionadas à formação e valorização, como a garantia de planos de carreira, cargos e salários, com destaque ao mérito profissional, a efetivação após o estágio probatório, a participação no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e suporte diante das dificuldades.

> Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para **formação inicial e continuada** dos profissionais da educação; Implantar **plano de carreira, cargos e salários** para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; **Valorizar o mérito** do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; - Dar **consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável** após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local; - Envolver toda comunidade escolar na discussão e elaboração do **projeto político pedagógico**, respeitadas as especificidades de cada escola; - Incorporar ao núcleo gestor da escola **professores coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor** (Fortaleza, 2008, p. 38, grifos nossos).

Além de incluir outras diretrizes, com o propósito de ter em seu quadro um maior número de profissionais efetivos, enquanto se reduz o número de temporários, o que significa a garantia de concurso público de provas e títulos, a estabilidade no

emprego, ainda, uma formação específica, além de salário, carreira e condições de trabalho condignos, e a garantia de escolas com infraestrutura, material e pessoal conforme necessário para a atuação de profissionais que desenvolvem a função docente.

> 1. Planejamento de rede no que se refere à **lotação dos trabalhadores da educação**, atentando-se para a necessidade de reordenamento, o que significa **ampliação do quadro efetivo e redução das contratações temporárias às situações aferidas em lei**; 2. **Qualificação/formação adequada dos trabalhadores da educação** aos níveis, etapas e modalidades do ensino, nos quais atuam; 3. **Garantia de salário profissional, carreira e condições de trabalho adequadas ao exercício condigno do magistério e demais funções educativas** no sistema municipal de ensino; 4. Dotação das escolas de **estrutura física, material e de pessoal necessária ao exercício do magistério e demais atividades-meio e afins à docência** (p.38, grifos nossos).

O objetivo geral do respectivo PME sobre os/as profissionais da educação é "assegurar a concepção, implantação, acompanhamento e avaliação de um conjunto de mecanismos tradutores de uma política de formação e valorização dos trabalhadores da educação do município" (p.38). O que sugere um PME que deve ter suas metas e ações avaliadas no decorrer dos anos de vigência da lei. No quadro 11 seguem as metas e estratégias.

QUADRO 11 - METAS AÇÕES RELATIVAS À FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA LEI Nº 9.441, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2008, DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Metas
1. Desenvolver, em dois anos, um sistema de **reordenamento de rede com vistas à adequação do quadro dos trabalhadores da educação às reais necessidades do sistema**;
2. Universalizar, gradualmente, o **regime de trabalho de tempo integral (240 horas)**, **preferencialmente cumprido em um único estabelecimento de ensino**, estimulando o regime de colaboração Estado e Município;
3. Destinar **tempo reservado a estudos e preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas, até o limite de 20 a 25 % do total da carga horária docente;**
4. Permitir, a partir da entrada em vigor deste PME, em conformidade com o PCCS, o **ingresso na carreira do grupo magistério somente aos portadores de licenciatura obtida em instituições de ensino superior devidamente credenciadas por órgão normativo competente, preferencialmente em universidades**;
5. **Identificar e mapear**, a partir do primeiro ano deste plano, **os professores efetivos que não possuem a formação compatível com a função que exercem, de modo a respaldar programas de formação inicial e continuada**;
6. **Assegurar e financiar, gradativamente, à totalidade dos professores de Educação Infantil** e de séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de jovens e adultos, **o acesso à formação de nível superior, em cursos de licenciatura compatíveis com a função exercida**;
7. Incluir em cursos de **formação continuada**, conteúdos básicos sobre educação de pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da inclusão educacional e da integração social;

8. Introduzir, nos programas/cursos de **formação continuada**, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afrobrasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais, com destaque para a contribuição dos diferentes segmentos ao desenvolvimento sociocultural e econômico da sociedade brasileira;
9. Incluir nos cursos de **formação continuada**, conteúdos referentes às relações de gênero, direitos humanos e os temas transversais inseridos nos PCNs.
12. Promover, em parceria com as IES, programas de **pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação continuada**, para todos os níveis e modalidades de ensino;
14. Ofertar cursos de **pós-graduação lato sensu**, em organização e gestão da educação básica voltados, precipuamente, aos **profissionais da educação infantil**, ensino fundamental regular, educação de jovens e adultos, gestores escolares e profissional de apoio à gestão (secretários e agentes administrativos);
15. Implantar, a cada dois anos, no PME o **financiamento de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu**, para trabalhadores da educação com cotas pré-definidas por regional para cada segmento sendo: **50% para professores, 30% para técnicos e gestores e 20% para os demais servidores;**
16. Introduzir, progressivamente, **programas dirigidos à saúde e prevenção de distúrbios laborais** que afetam a voz, a postura corporal, como também o equilíbrio emocional dos trabalhadores da educação. Concomitantemente, oferecer **programas que abordem os relacionamentos humanos** aos quais estão expostos os profissionais em seu cotidiano, e que se voltem para a reeducação do uso correto da voz e do corpo;
17. Implementar, em 1 (um) ano, o **acompanhamento e avaliação periódicos da qualidade do desempenho dos docentes e demais trabalhadores da educação**, inclusive como subsídio à definição de necessidades e características das ações de formação continuada, **sem prejuízo aos profissionais;**
18. **Dotar as escolas de pessoal, em número e formação adequada para o exercício das funções de docência, de apoio à docência e das atividades-meio e afins à docência, assegurando nas salas de educação infantil lotação de professores auxiliares;**
19. Assegurar às escolas, **instalações materiais e meios humanos, necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas**;
20. Assegurar **salário condigno, de acordo com a progressão funcional**, garantida a reposição salarial na data base;
21. **Incentivar os trabalhadores em educação com habilidades artísticas e culturais com apoio, publicação e divulgação de trabalhos.**
Ações
1. **Instalação de Banco de Dados acerca da situação funcional dos professores do magistério e demais trabalhadores da educação, para suporte ao planejamento e reordenamento da rede**;
2. **Informatização da lotação dos profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação** em exercício nas escolas, em outros serviços do sistema municipal de ensino;
3. Elaboração, **em conjunto com as instituições de ensino superior, de uma política de formação** (inicial, continuada e em serviço) para os profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação da rede municipal;
4. Execução dos mecanismos de **promoção e progressão funcional dos profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação**, previstos no PCCS;
5. Promoção de **estudos sobre o impacto dos PCCS** na organização e desenvolvimento educacional do município;
6. **Criação de um sistema de acompanhamento e avaliação dos profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação definindo, juntamente com suas entidades representativas, os critérios e os procedimentos avaliativos a serem empregados**;
7. Aprovação de **plano de expansão e melhoria das condições estruturais e materiais das escolas**;

8. **Articulação do sistema de avaliação de desempenho dos trabalhadores da educação com os programas de formação destes e os planos de expansão e melhoria das escolas**.

FONTE: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Fortaleza (2008)

É destacado entre as metas, que têm relação com os/as profissionais da educação, que até 2010 houvesse ajustes necessários diante do quadro de profissionais, com o propósito de atender às necessidades da rede, a garantia do regime de tempo integral aos/as profissionais, e de preferência, cumprir em um mesmo estabelecimento de ensino, a hora-atividade de até 20% a 25% da carga horária, a admissão na rede, somente licenciados/as em instituições credenciadas pelo MEC, respaldar oportunidade para a garantia de formação inicial compatível com a função para os/as que não possuíam e, também garantir formação continuada, assim como há um destaque nos/as profissionais da EI diante da formação em licenciatura compatível com a função, no sentido de “assegurar e financiar” a todos/as os cursos, parcerias com instituições de ensino para garantir a formação em pós-graduação e pesquisa para todos/as, indiferente do nível ou modalidade de ensino, um sistema de cotas para garantir o financiamento de cursos de especialização, mestrado e doutorado, programas voltados à saúde, avaliar o desempenho, com a finalidade de garantir formação continuada conforme as necessidades dos/as profissionais, garantir nas escolas a quantidade suficiente de profissionais que exerçam a função docente, com a formação adequada, sendo, inclusive, destacada a presença de “professores auxiliares”, também as “instalações materiais”, remuneração com progressão funcional, o incentivo à arte desenvolvida pelos/as profissionais. Formação continuada com conteúdos que versem sobre a Educação Especial, a inclusão e integração social, temas do segmento afro-brasileiro, dos indígenas e trabalhadores rurais, gênero, direitos humanos, temas transversais conforme os PCNs, organização e gestão da Educação Básica, programas que abordem relacionamentos humanos.

Entre as ações apresentadas para garantir as metas do PME de 2008, se destacam parcerias com instituições para garantir a formação dos/as profissionais, acompanhamento sobre o impacto do plano de carreira, plano para garantir melhoras na infraestrutura e materiais nas instituições de ensino, articular as avaliações de desempenho, com os programas de formação e melhorais das instituições, acompanhar o desempenho dos/as profissionais em parceria com os sindicatos para

identificarem como melhor avalia-los, atuação diante da garantia da promoção e progressão estabelecida no Plano de carreiras.

Encontra-se no PME de 2008, na parte do financiamento, um destaque para a garantia do que é especificado no artigo 67 da LDB. A lei de 1996, portanto, trata da formação, com licença remunerada para este fim, ingresso por meio de concurso público de provas e títulos, PSPN, piso salarial, progressão na carreira, hora-atividade e condições adequadas de trabalho. O artigo 67 aparece nas diretrizes, objetivos e metas. Entre as ações, também com foco no respectivo artigo, é apresentado que se deve “Garantir os repasses para efetiva redução das perdas salariais, promoção e valorização dos profissionais da educação” (Fortaleza, 2008, p. 45).

Já no PME de 2015, Lei nº 10.371, que é específico para o período de 2015 a 2025, entre as diretrizes para a EI, identificam-se, a necessidade de se garantir professor habilitado para atuar na EI, a garantia de formação continuada e melhorias salariais. Entre os objetivos, garantir a valorização dos/as profissionais da EI, assim como a garantia da formação continuada (Fortaleza, 2008).

Entre as metas e estratégias, vinculadas à EI, são destacadas no quadro 12.

QUADRO 12 - METAS E ESTRATÉGIAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA, SOBRE OS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, DA LEI Nº 10.371, DE 24 DE JUNHO DE 2015

EDUCAÇÃO INFANTIL	
Meta	Estratégia
Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.	Implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 anos, com base em **parâmetros nacionais de qualidade**, tais como os Indicadores de Qualidade na educação infantil (Brasil, 2009) a fim de verificar a infraestrutura física, o **quadro de pessoal**, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.
	Garantir a **formação continuada de todos os profissionais da Educação Infantil**, buscando parcerias com instituições de ensino superior públicas e privadas que possam oferecer **formação continuada específica em educação infantil,** de modo a promover a qualidade da educação oferecida às crianças e favorecer a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos.
	Garantir que **para o ingresso de professores na Educação Infantil** na rede municipal de ensino de Fortaleza **seja exigida a formação em nível superior.**
	Contemplar **conteúdos relativos à inclusão** nos cursos de **formação continuada para todos os professores da Educação Infanti**l.

	Garantir o cumprimento dos dias de planejamento coletivo e estudo com as coordenações pedagógicas, previstos no calendário escolar, tornando as **oportunidades de aprimoramento profissional e melhoria do trabalho pedagógico.**
	Assegurar **formação para os profissionais de apoio e professores da rede pública municipal,** que possuem em sua turma crianças com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação **de acordo com as especificidades das crianças atendidas.**
	Elaborar **política de formação continuada permanente que considere os interesses e necessidades manifestados pelos professores**.

FONTE: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Fortaleza (2015) (grifos nossos)

Diante da única meta estabelecida para a EI, que trata da ampliação da oferta em creches, permanece o investimento na formação dos/as profissionais da educação. São destacadas as parcerias com Instituições de Ensino Superior, a exigência de formação em nível superior, na admissão de professores da Educação Infantil, e a formação com conteúdo sobre a educação especial e inclusão. Ainda, a implantação até 2017, da avaliação da Educação Infantil, tendo como referência os parâmetros nacionais de qualidade, verificando o quadro de pessoal e o cumprimento dos dias de planejamento e estudo com as coordenações, com o objetivo de atingir o aprimoramento e melhoria do trabalho pedagógico.

Diante dos planos de 2008 e 2015, na parte sobre a EI, observa-se que em 2008 havia um destaque referente ao número suficiente de docentes, assim, o respeito da razão/adulto criança e, que ao serem admitidos/as os/as docentes/as via concurso público, fosse avaliado o conhecimento sobre o cuidado e a educação com as crianças. No plano de 2015 isso não aparece na parte da EI, mas já se acrescenta a exigência do Ensino Superior para o ingresso deles/as na rede. Porém, na parte do plano de 2008 destinada à valorização dos/as profissionais da educação, já foi apontado que o ingresso na carreira do magistério só seria permitido mediante a formação em licenciatura, conforme já apresentado no quadro de 2008.

Sobre a parte que trata da “valorização dos profissionais da educação”, entre as diretrizes encontra-se

> Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos concentrada em um único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula. Salário condigno e competitivo com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação. Garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração aos trabalhadores da educação, visando bom desempenho e compromisso com a aprendizagem dos alunos, e participação no trabalho de equipe, na escola. Instituição de programa próprio ou em

> regime de colaboração para formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Criação e implementação de uma lei que garanta a revisão das distorções do enquadramento do Plano de Carreiras, Cargos e Salários para os profissionais da educação (Lei Municipal nº 9249/2007), privilegiando a formação e a melhoria das condições de trabalho. Valorização do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficaz e eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de cursos de atualização e desenvolvimento profissional. Garantia de execução do período probatório, tornando o professor efetivo estável, pós avaliação do Conselho Escolar e do Coordenador Pedagógico, garantindo o contraditório e a ampla defesa. Envolvimento de toda a comunidade escolar na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola. Incorporação no Núcleo Gestor da escola de professores coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor. Planejamento de rede no que se refere à lotação dos trabalhadores da educação, atentando se para a necessidade de reordenamento, o que significa ampliação do quadro efetivo e redução das contratações temporárias às situações aferidas em lei. Qualificação/formação adequada dos trabalhadores da educação aos níveis, etapas e modalidades de ensino, nos quais atuam. Dotação das escolas de estrutura física, material e de pessoal, necessárias ao exercício do magistério e demais atividades de suporte à docência (Fortaleza, 2015, p. 40).

Entre os objetivos,

> Implementar uma Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação do Município, assegurando: Execução dos dispositivos legais de promoção e progressão funcional dos profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação, constantes no PCCS da Educação e da Gestão Pública. Desenvolvimento de um processo de formação continuada, em serviço, para os profissionais da educação, garantindo-lhes permanência na função para a qual estão sendo capacitados, pelo prazo mínimo de 2 (dois) anos. Definição de processos e instrumentos de planejamento, acompanhamento e avaliação do desempenho dos docentes e dos demais profissionais da educação. Provisão de condições físicas, materiais e de pessoal necessárias à expansão do ensino e ao eficiente desempenho docente. Implementação de processo sistemático de acompanhamento e avaliação da Política de Valorização do Magistério, por instância representativa da categoria profissional (Fortaleza, 2015, p. 40).

Sugere-se, portanto, uma política voltada aos/às profissionais da educação, com vistas a garantir avanços no plano de carreira, formação continuada, quesitos que podem implicar nas condições de trabalho, no desempenho do/a profissional, e ainda, um diagnóstico quanto a política de valorização.

Já as metas e estratégias podem ser identificadas no quadro 13.

QUADRO 13 - METAS E ESTRATÉGIAS RELATIVAS À VALORIZAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA, DA LEI Nº 10.371, DE 2015.

Valorização dos/as Profissionais da Educação	
Meta	**Estratégia**
META 1 - Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, no prazo de um ano de vigência deste PME, **política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.**	Garantir por meio de concurso público a partir da entrada em vigor deste PME, em conformidade com o PCCS, o **ingresso na carreira do grupo magistério somente aos portadores de licenciatura**, em cursos reconhecidos, obtida em instituições de ensino superior devidamente credenciadas por órgão normativo competente.
	Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores efetivos que não possuem a formação compatível com a função que exercem, de modo a respaldar **programas de formação inicial e continuada.**
	Assegurar e financiar, gradativamente, o acesso à **formação de nível superior, em cursos de licenciatura compatíveis com a função exercida,** à totalidade dos professores de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
	Incluir em cursos de **formação continuada** conteúdos básicos sobre educação de pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da inclusão educacional e da integração social.
	Possibilitar cursos de **graduação, pós-graduação e atualização destinados à formação do pessoal de apoio** para administração escolar, atividades de multimeios, biblioteca, infraestrutura e alimentação escolar.
	Fortalecer a parceria com programas federais para viabilizar a **formação em serviço**.
	Colaborar com a **reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica desses cursos**, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, e incorporando as tecnologias modernas de informação e comunicação.
	Incentivar a participação em programa permanente de **iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura,** a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica
	Incentivar a participação em programa de **concessão de bolsas/convênios/cotas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento** nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionam
META 2 - Formar em nível de **pós-graduação** 80% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica **formação continuada** em sua área de atuação, considerando as necessidades, demanda	Garantir aos trabalhadores da educação, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, a oportunidade de acesso a cursos de **Pós-Graduação, Lato e Stricto Sensu,** com cotas anuais financiadas por suas instituições e/ou rede de ensino, beneficiando professores, técnicos, gestores e demais servidores da educação, assegurando 80% do atendimento aos profissionais com exercício em unidade escolar, assegurando aos aprovados em cursos de **pós-graduação stricto sensu, licenciamento remunerado para cursá-lo** em conformidade com as exigências das instituições de Ensino Superior.

Valorização dos/as Profissionais da Educação	
Meta	**Estratégia**
	Garantir a oferta gradativa, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, de programas de **formação continuada em serviço para todos os profissionais da educação.**
META 3 - **Valorizar os profissionais do magistério** das redes públicas de educação básica, a fim de **equiparar o rendimento dos demais profissionais com escolaridade equivalente**, até o final do 6º ano de vigência deste PME.	Universalizar, gradualmente, o **regime de trabalho de tempo integral de 200 horas, preferencialmente cumprido em um único estabelecimento de ensino,** estimulando o regime de colaboração Estado e Município.
	Destinar t**empo reservado a estudo e preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas**, conforme dispõe a legislação federal pertinente.
	Proceder, a partir do 1º ano até o final do 6º ano deste Plano, a **equiparação da carreira de professor da educação pública com os demais profissionais de nível superior do Município de Fortaleza.**
META 4 - Assegurar, ao final do primeiro ano de vigência deste plano, a execução de **Plano de Carreira** na íntegra para os profissionais da educação básica do Sistema de Ensino Municipal e tomar como **referência o Piso Salarial Nacional Profissional,** definido em lei federal, nos termos do art. 206, VIII, da Constituição Federal.	Assegurar **salário condigno** de acordo com a progressão funcional, garantida a reposição salarial na data base, conforme a Lei do Piso Nacional do Magistério.
	Realizar, no âmbito do município, sem prejuízo dos direitos adquiridos, **atualização de forma contínua do Plano de Cargos e Carreira dos profissionais do magistério** da rede municipal de ensino, instituído pela Lei Municipal nº 9.249/2007, de 10 de julho de 2007.
	Assegurar, em até dois anos da **aprovação deste plano, o direito à revisão do enquadramento do PCCS – Lei 9249/07, para garantir a inclusão do tempo de serviço como integrante da definição da nova matriz salarial, com efeitos funcionais retroativos a 2007.**
	Introduzir, progressivamente, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, programas dirigidos à **saúde e prevenção de distúrbios laborais** que afetam a voz, a postura corporal, como também o equilíbrio emocional dos trabalhadores da educação. Concomitantemente, oferecer **programas que abordem os relacionamentos humanos,** aos quais estão expostos os profissionais em seu cotidiano.
	Desenvolver, em dois anos, um sistema de **reordenamento de rede com vistas à adequação do quadro dos trabalhadores da educação às reais necessidades do Sistema de Ensino.**
	Realizar **estudos sobre o impacto do PCCS na organização e desenvolvimento do ensino em consonância com a Lei do Piso Nacional do Magistério e com o Estatuto do Magistério** de Fortaleza.
	Assegurar às escolas instalações físicas e materiais necessários ao desenvolvimento eficiente das atividades pedagógicas.
	Dotar as escolas de pessoal, em número e formação adequada para o exercício das funções de docência, de apoio à docência e das atividades-meio e afins à docência, assegurando **lotação de professores auxiliares em todas as salas de Educação Infantil.**

Valorização dos/as Profissionais da Educação	
Meta	**Estratégia**
	Implementar em 1 (um) ano o **acompanhamento e a avaliação periódicos da qualidade do desempenho dos docentes e demais trabalhadores da educação, inclusive como subsídio à definição de necessidades de formação continuada,** sem prejuízo aos profissionais, em consonância com o Estatuto do Magistério.
	Estruturar a rede municipal de educação de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PME, 90%, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 75%, no mínimo dos respectivos profissionais de educação não docentes sejam **ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício.**
	Melhorar o Banco de Dados acerca da **situação funcional dos professores do magistério e demais trabalhadores da educação,** para suporte ao planejamento e reordenamento da rede.
	Realizar adesão ao programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, **formação e programa específico** de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e demais profissionais da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

FONTE: Elaborado pela autora (2023) adaptado de Fortaleza (2015) (grifos nossos)

Com a Lei nº 10.371, de 2015, que trata do segundo PME de Fortaleza, é possível identificar no quadro 13 que se mantém metas sobre a importância da formação dos/as profissionais em nível superior (licenciatura). Também sobre a formação continuada, mas em 2015 já se destaca que 80% dos/as docentes devem ser pós-graduados até 2025, enquanto no PME de 2008, tinha-se cotas pré-definidas por regional para cada segmento, sendo que o percentual de docentes era de 50%. Entre as estratégias do PME de 2015, destaca-se a necessidade de se garantir aos/às trabalhadores/as da educação, a partir do primeiro ano de vigência do PME, cursos Lato e Stricto Sensu, sendo 80% do atendimento aos/às profissionais com exercício na instituição de ensino, e ainda, licenciamento remunerado para os/as aprovados/as em cursos de mestrado e doutorado. A remuneração, tendo em 2015 a sinalização da equiparação do rendimento dos demais profissionais com o mesmo nível de formação, como indicado no PNE, ainda sinalizado que deve ser atingido até o final do 6º ano de vigência do PME, e, ao final do primeiro ano do PME, tomar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional. Em 2008 sinalizavam o direito a um salário condigno.

Conforme Solange, entrevista do Sindicato, é cumprida a Lei do Piso na rede e, geralmente há paralisações da categoria diante das negociações.

> *Bom, aqui nós temos o cumprimento da lei do piso. Todo ano nós nos sentamos à mesa de negociação com o prefeito de Fortaleza. É, temos o piso salarial no início da carreira e na carreira toda. É no início de carreira, o piso, e o piso na carreira, né? Que há uma certa diferença quando é só no início de carreira* (Solange, entrevista do Sindicato).

Além disso, a entrevistada destaca que diante das negociações fazem uma discussão sobre o financiamento da educação, "*estudam os números*" e o movimento do orçamento da educação.

> *É entender e lutar, organizar, mobilizar para conquistar, então, o nosso sindicato aqui, ele tem, à exceção do ano de 2017, desde a conquista do piso nacional ele tem tido, né, essa implantação, à exceção de 2017, que foi um ano de reajuste zero na gestão do prefeito Roberto Cláudio. Então, gestão, né? Não é mais ele. E assim, temos um início de carreira aqui bastante convidativo, né? Tanto é que nós tivemos agora 2022, um concurso para 2.000 vagas aqui no município de Fortaleza e nós tivemos 30.000 inscritos de todo o Brasil, né? Então, isso diz da nossa carreira, né?*

Também existe na rede a equiparação salarial entre os/as professores/as da Educação Infantil com os/as demais, tendo isonomia salarial entre etapas distintas na rede.

> [...] *a nossa carreira, nós temos um plano de cargos e carreira que contempla o professor de Educação Infantil e que contempla os professores das áreas específicas. É um plano de cargos de carreira para a categoria de trabalhadores em educação, professores. Então é a mesma, é a mesma remuneração* (Solange, entrevista do Sindicato).

Há ainda a equiparação de percentuais de reajustes entre professores/as e auxiliares.

> *Os assistentes têm tido essa equiparação, mas ela não é legalizada, não há no plano de cargos e carreira deles, este reajuste baseado no valor do piso nacional dos profissionais do magistério. Nós temos conquistado isso na luta, no debate, na discussão, na mesa de negociação* (Solange, entrevista do Sindicato).

Ainda, sobre os PMEs, há, em ambos, um destaque sobre a vinculação a uma única instituição de ensino, a garantia da hora-atividade, programas voltados à saúde e relacionamentos humanos, a presença de auxiliares na EI, e sobre avaliações dos/as profissionais da educação.

Sobre as estratégias referentes ao vínculo do/a docente em uma única instituição de ensino, conforme aparece nos dois PMEs do município, Maria, entrevista da Secretaria, sinaliza que há um esforço da rede para manter a maioria deles/as nessa situação.

> *Então, a gente tem conseguido sim, que a maioria dos docentes passem a sua jornada inteira dentro de uma unidade escolar. Mas pelo tamanho da rede, eu não vou conseguir 100% disso e eu não tenho esse dado preciso para te dizer quantos professores na educação infantil estão em mais de uma instituição, né? Que atue em mais de uma instituição. Então, a maioria, até para a comodidade desse professor. Para as questões de conforto desse professor, para ele não se deslocar, porque ele precisa realmente, estar lá com as crianças é uma jornada muito puxada, com as crianças, então, o ideal é que ele fique. E a grande maioria é essa situação, eles ficam toda a sua jornada numa única instituição.*

Sobre a avaliação, enquanto em 2008 já era sinalizada a necessidade de se criar um sistema de acompanhamento e avaliação, no plano de 2015 se destaca que até 2016 deveria ser implementado, tendo também um olhar para a necessidade de se investir na formação continuada dos/as profissionais, “sem prejuízo aos profissionais”, o que sugere um avanço nesse quesito.

Ao buscar detalhes sobre o funcionamento desse “acompanhamento e avaliação”, a entrevistada informa que se trata de um processo voltado ao desenvolvimento das crianças, e assim, envolvem e motivam os/as profissionais que atuam junto a elas.

> *Aqui em Fortaleza, a gente tem feito esse acompanhamento e avaliação dos profissionais, acompanhando a evolução das crianças. Tem um sistema de avaliação dos profissionais aqui em Fortaleza, diretamente, em que os professores são submetidos a avaliações. Mas a gente faz, sim, um acompanhamento, uma conversa aí a partir dos índices, a partir do que temos de avaliação e dos sistemas também de avaliação e monitoramento das avaliações externas. Então, a gente tem caminhado junto com os professores nesse sentido. Nós não temos um sistema avaliativo em que os professores são submetidos a avaliações ou provas e nenhum tipo de vinculação a sua progressão, né, à sua progressão funcional. Então, nesse sentido, nós ainda não caminhamos para que os professores tenham sistema avaliativo em que eles possam se submeter a provas ou a desempenhos, relacionados a desempenho, né? Nessa perspectiva não temos não. Nosso trabalho com os professores mesmo é dessa valorização, desse engajamento em relação à aprendizagem das crianças. Esse acompanhamento, então, é nesse sentido, que a gente vem se mobilizando e motivando os professores a investir em suas carreiras e também na aprendizagem das crianças, porque a gente acredita que se as crianças estão aprendendo e se a gente vê, essa evolução, é porque eles têm bons professores, né?* (Maria, entrevista da Secretaria)

Sobre o cargo de efetivos, o que aparece somente no plano de 2015, destaca-se que até o início do terceiro ano de vigência do PME de 2015, pelo menos 90%

dos/as docentes e, no mínimo 75% dos/as profissionais não docentes sejam efetivos na rede. Sobre o regime de trabalho integral, em 2015 é apresentado o total de 200 horas, enquanto no PME de 2008 foi de 240 horas. Já, sobre os incentivos diante de produções artísticas e culturais destacados no PME de 2008, por exemplo, não são identificadas metas ou estratégias no PME de 2015. Ainda, sobre o plano de carreira, em 2015 aparece como sendo necessário assegurá-lo na íntegra no final do primeiro ano do PME, enquanto no PME de 2008, vincula-se a garantia do “salário condigno” à “progressão funcional”.

No que se refere à gestão democrática da educação, entre as estratégias encontradas no PME de 2015, considera-se a participação dos professores, inclusive, nas sistemáticas de avaliação de desempenho das instituições de ensino, a elaboração de um manual onde constem ações que asseguram autonomia pedagógica e definições sobre o acompanhamento e avaliação pedagógica. Sobre o financiamento da educação, entre as estratégias identifica-se “Garantir o desenvolvimento da Política de Valorização dos Profissionais da Educação, conjugando esforços para assegurar os direitos e conquistas dos trabalhadores (Fortaleza, 2015, p. 47). Já em 2008, destaca-se o que está presente na LDB, como a garantia da formação e licença remunerada, ingresso por meio de concurso público, PSPN, progressão, hora-atividade, condições adequadas de trabalho, além da necessidade de se garantir os repasses para evitar perdas salariais, e garantir promoção e valorização profissional.

No estudo de Faustino (2020), Fortaleza é a segunda capital a possuir mais estratégias que abrangem a Educação Infantil (93), ao considerar o PME de 2015, ficando atrás apenas de Belo Horizonte (94). A autora também destaca que a formação continuada é o que mais aparece quando se refere à qualidade para a Educação Infantil nas capitais analisadas em seu estudo, inclusive com destaque para o município de Fortaleza (24). Embora a formação inicial não apareça com tanta frequência, o município também é destacado por ela, pois apresenta como "prioridade que o ingresso de professores na Educação Infantil seja com formação superior” (p. 177). Além disso, a autora sinaliza a intenção das capitais em "buscar apoio técninco e financeiro, em regime de colaboração, para garantir a qualidade da educação básica" (Faustino, 2020, p. 194). Ela cita a pretensão de Fortaleza de realizar um fórum anual com o propósito de avaliar esse regime.

No ano de 2014, na rede de Fortaleza, é identificada a Lei 10.221, de 13 de junho, que trata da criação de um plano municipal específico da primeira infância do município, regulamentada pelo Decreto nº 13.581, de 13 de maio de 2015. Tem-se como objetivo garantir direitos para as crianças de zero a seis anos de idade, tendo como previsão de implementação o ano de 2022 (Fortaleza, 2014), cuja aprovação ocorre com a Lei nº 11.238, de 17 de março de 2022. Embora o ano de 2022 não faça parte do recorte desse estudo, convém destacar que o respectivo plano trata dos eixos temáticos voltados a "I - Saúde; II - Educação; III – Assistência Social; IV - Cidadania; V - Espaço e Direito de Brincar; VI - Meio Ambiente e Sustentabilidade" (Fortaleza, 2022).

É com a Lei Ordinária nº 9.249, de 10 de julho de 2007, que se institui o plano de cargos, carreiras e salários para duas áreas de trabalho de caráter efetivo, sendo "Núcleo de Atividades Específicas da Educação" e "Núcleo de Atividades de Apoio à Docência". O primeiro é vinculado à atividade de docência, e a classificação é relacionada à escolaridade e à titulação do pessoal do magistério. Já o segundo é vinculado a dois grupos ocupacionais que são distribuídos conforme a escolaridade e a natureza das atividades desenvolvidas. Assim, existe o grupo "operacional", que se refere "às atividades de reduzida complexidade, caracterizada pela assistência operacional, para cujo provimento é necessária a formação do Ensino Fundamental ou habilitação relativa à especialidade do cargo/função" (Fortaleza, 2007), vocabulário próprio da Assistência Social e, o grupo "tático", que compreende

> às atividades de média complexidade, relativas às atividades de suporte à educação, exigindo-se conhecimento e domínio de conceitos mais amplos, para cujo exercício do cargo é necessária a formação do ensino médio, técnico ou equivalente quando se tratar de atividade profissional habilitada (Fortaleza, 2007).

Pinheiro (2017), ao sinalizar que os/as auxiliares são incluídos/as no grupo denominado tático indica que, por meio de informações obtidas da Secretaria Municipal de Fortaleza, no processo P470347/2016, precisam apresentar para o ingresso o certificado do Ensino Médio na modalidade Normal e/ou licenciatura em Pedagogia, sendo selecionadas por meio de "análise de currículo, seleção pública ou concurso público" (p. 137), embora a autora tenha identificado auxiliar sem formação pedagógica em sua pesquisa. Já ao consultar a Lei nº 9.249, no grupo tático, identifica-se apenas o cargo de "Secretário de Unidade Escolar", com a exigência do

Ensino Médio Completo e Profissionalizante na Área, e no grupo operacional o cargo de “Auxiliar de Educação”, sendo indicado como um “Cargo extinto ao vagar” (Fortaleza, 2007).

Ademais, a Lei Complementar nº 150, de 28 de junho de 2013, cria o cargo de assistente da educação infantil, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, com a exigência de formação no Ensino Médio na modalidade normal, e o vincula ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários da Educação, junto ao Grupo Ocupacional Tático.

Já o professor pedagogo deve possuir Licenciatura em Pedagogia ao ingressar na rede por meio de concurso público, conforme o plano de cargos, carreiras e salários da rede (Fortaleza, 2007). Assim, se identifica uma desigualdade no quesito formação inicial dos/s profissionais que são enquadrados em grupos operacionais distintos.

O/A pedagogo/a possui dois tipos de progressão, sendo por tempo de serviço e por qualificação e ainda a promoção por titulação. A primeira pode ocorrer a cada 24 meses de trabalho, já a progressão por qualificação é relacionada à entrega de certificados de cursos que tenham relação com o cargo/função, sendo que na primeira progressão, a carga horária mínima do curso deve ser de 240 horas, com intervalo de 36 meses para a próxima progressão, e na segunda, a carga horária mínima é de 180 horas, com 24 meses de intervalo (Fortaleza, 2007). Já a promoção por titulação é apresentada no artigo 20, em Fortaleza (2016), tendo cinco estágios de carreira, com 32 referências para cada estágio.

> A promoção por titulação é a mudança de estágio de carreira, dentro do mesmo nível de classificação, conservando o mesmo cargo/função e mantendo a mesma referência ocupada anteriormente.
> § 1º O servidor que fizer jus a esta forma de promoção será posicionado no estágio de carreira correspondente à nova titulação por ele adquirida.
> § 2º Para o Nível de Classificação Professor Nível Médio, a mudança de estágio de carreira corresponderá:
> a) Estágio de Carreira I: Ensino Médio Completo;
> b) Estágio de Carreira II: Graduação;
> c) Estágio de Carreira III: Especialização;
> d) Estágio de Carreira IV: Mestrado;
> e) Estágio de Carreira V: Doutorado.

Outras questões são sinalizadas sobre a respectiva carreira,

> *É uma carreira que, além de termos o piso implantado, é uma carreira que, por exemplo, favorece ainda no estágio probatório, o ganho pela titulação de professores com pós-graduação, com mestrado, doutorado. Então, você estando no probatório e você tendo o título de doutor, tendo o título de mestre,*

> *você já recebe com essa titulação. Isso é um diferencial da nossa carreira, né?* (Solange, entrevista do Sindicato).

Ainda, conquistas que, conforme a entrevistada, já desapareceram em várias redes do país, como a licença prêmio, garantida para professores/as e auxiliares, sendo três meses de descanso a cada cinco anos, a modalidade pecúnia, para professores/as, "*que você pode, ao invés de se ausentar da escola por 3 meses, você pode receber por 3 meses a pecúnia que é o valor da licença prêmio em pecúnia, que é o seu salário, em dobro, por 3 meses, né?*" Também o "*anuênio é de forma automática, 1% no salário dos trabalhadores em educação*", que é garantido tanto para os/as professores/as, quanto para os/as auxiliares.

Solange, entrevista do Sindicato, ainda destaca o fato de que "*de 2 em 2 anos, nós temos 4% de incremento salarial na carreira, 2% de qualificação, ou seja, cursos, e ainda, 2% da promoção por tempo de serviço*". O que significa que a cada 2 anos, existe a possibilidade de terem um reajuste de 4%.

Para o grupo vinculado às atividades de apoio à docência, são 29 referências para cada estágio de carreira, e existe apenas a progressão por tempo de serviço e a promoção por capacitação, tendo à parte o "incentivo de titulação", o que também se diferencia do grupo de professores. Quanto à progressão por tempo de serviço, pode ocorrer a cada 24 meses de trabalho igual ao direito dos/as professores/as. A promoção por capacitação é válida mediante a apresentação de certificados com 180 horas, com o intervalo de 36 meses para uma próxima promoção, sendo permitida a soma de cursos realizados no interstício com cargas horárias inferiores, o que se diferencia da progressão dos/as professores/as. Quanto ao incentivo de titulação, é referente ao "certificado ou título em curso que mantenha correlação direta com o ambiente de especialidade educação, grupo ocupacional, e com o cargo/função ao qual pertença", sendo aceitos apenas os "relativos ao grau de educação formal que exceda ao exigido pelo cargo/função" (Fortaleza, 2007). São estabelecidos os percentuais de incentivo que compõem a remuneração, conforme a tabela 19.

TABELA 19 - TÍTULOS E PERCENTUAIS DE INCENTIVO DE TITULAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Título/certificado	Percentuais de incentivo
Médio Completo	5%
Médio Profissionalizante	8%
Graduação	10%

Especialização	15%
Mestrado	35%
Doutorado	45%

FONTE: A autora (2024) adaptado de Fortaleza (2007)

A carga horária mensal do/a Assistente da Educação Infantil é de 240 horas (Fortaleza, 2013). Dos/as professores/as, no Estatuto do Magistério era de 240 horas (Fortaleza, 1984), sendo revogado em 2005, e passou a ser de 200 horas mensais (Fortaleza, 2018). Assim como aparece nos PMEs, sendo 240 horas no plano de 2008, e passa a ser 200 horas no plano de 2015. O que significa que a carga horária do assistente passa a ser superior ao do/a professor/a. Apesar dessa diferença, trata-se de uma jornada que é respeitada na rede, inclusive pelo fato de que o horário de atendimento da rede é superior ao tempo de trabalho do/a auxiliar. Também é diferente das creches conveniadas que possuem uma carga horária superior.

> *Aqui em Fortaleza, a gente tem uma carga horária dos professores, que é de 200 horas, né? E temos contrato de 100h, mas não tem ninguém que trabalhe mais do que isso aqui em Fortaleza. Então a gente faz todo o atendimento, toda a formação dos professores dentro disso, os professores aqui em Fortaleza não têm nenhum tipo de atendimento ou de formação fora desse horário. Então, é por isso que a gente tem 1/3. Então, a gente trabalha todos os nossos processos formativos dentro de 1/3 do professor, né? Que é o que diz a lei, é o direito deles. E as assistentes elas têm 8 horas de trabalho diário. O nosso atendimento é de 10 horas, mas elas só trabalham 8 horas. Então, elas também não têm nenhum trabalho fora disso, desse horário de 8 horas, diários, né? A gente dá um atendimento de 10 horas para essas crianças, mas elas só trabalham as 8 horas que elas têm, tá lá no contrato delas em que elas estão submetidas. Aí eu não vou saber te dizer aí, dessas 40 horas, dessas 200 horas, 240, mas o que eu estou lhe dizendo é que nenhum profissional, nosso aqui de Fortaleza, trabalha mais do que 200 horas, 100 horas por turno e dos quem tem 2 turnos. E elas são 8 horas de trabalho, né? Então dá 40 horas semanais. Como as creches parceiras, elas têm outra organização e lá elas trabalham um sábado por mês, dando 44 horas. Então, nas creches parceiras, elas têm essa diferença, tem esse diferencial aí* (Maria, entrevista da secretaria).

Sobre a hora-atividade, é identificado que, a partir de 2012, os/as professores/as passaram a ter direito a 1/5 do total da jornada de trabalho destinado “para o desempenho de atividades fora da interação com os educandos” (Fortaleza, 2012). Ainda, conforme fora apresentado, no PME de 2008 aparece em uma das estratégias da Meta 3, que a hora-atividade deveria ser “até o limite de 20 a 25% do total da carga horária docente” (Fortaleza, 2008). No plano de 2015, esse tempo deveria ser “conforme dispõe a legislação federal pertinente” (Fortaleza, 2015), o que

sugere seguir o que se apresenta na Lei do PSPN. Já para o/a auxiliar este direito não é estendido. Questões que são confirmadas durante a entrevista.

> *Nós aqui em Fortaleza, nós somos uma das primeiras capitais a dar 1/3 para os professores. Antes da lei, assim que a lei foi, a gente já começou esse movimento, então a gente já tem há muitos anos 1/3 para os professores, todos os professores, né, não só da Educação Infantil, mas da educação em Fortaleza tem 1/3 garantido. Mas como são os auxiliares, eles não estão dentro do grupo de magistério e eles não têm essa prerrogativa no seu cargo, eles não têm essa, eles não têm texto de planejamento, porque eles não são, né, professores, eles não estão à frente dos processos pedagógicos com as crianças, então só é garantido realmente aos professores* (Maria, entrevista da Secretaria).

Trata-se, portanto, de um direito que é estabelecido em lei nacional e, seguido pelo município, no que se refere aos/as docentes da rede. Em conexão, sobre o caso do/auxiliar, o que resulta em planos de carreiras distintos, há o interesse em igualar as conquistas, como o caso da hora-atividade.

> *Como eles estão integrados no trabalho da sala de aula, nós levantamos esse debate, estamos fazendo essa discussão, né? Para, inclusive, trazer, apesar de a gente ter a consciência de que não, não é, não podemos incluí-los no grupo do magistério, porque é uma questão da legislação nacional, nós queremos incluir para a carreira do assistente da Educação Infantil, as conquistas que já são do magistério, inclusive o planejamento* (Solange, entrevista do Sindicato).

Na sequência, tem-se os dados quantitativos, referentes à quantidade de matrículas e profissionais, à formação, ao sexo, à raça/cor, ao tipo de vínculo dos/as profissionais e à média de matrículas por turma e de crianças por profissionais.

6.1.2 Levantamento de dados quantitativos

Na tabela 20, é identificado em Fortaleza que há um maior número de matrículas na rede municipal, o que equivale a 96% em 2014, tendo, inclusive, um aumento de 54,48% em 2020. Já na privada conveniada sem fins lucrativos, não são identificadas matrículas em 2020.

TABELA 20 - NÚMERO DE MATRÍCULAS E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020

Dependência Administrativa	2014		2020		% de crescimento
	Número	%	Número	%	

Municipal	14.329	96,35	22.135	100,00	54,48
Privada conveniada sem fins lucrativos	543	3,65	0	0,00	-100
Total	14.872	100,00	22.135	100,00	48,84

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

A quantidade de profissionais é apresentada na tabela 21. Percebe-se que é maior a quantidade de docentes do que auxiliares docentes, tanto na rede municipal quanto privada. Há uma diferença de 632 docentes a mais do que auxiliares em 2020, enquanto em 2014 a diferença era de 813. No entanto, o percentual de crescimento de auxiliares na rede municipal (1.315,07%) é significativamente superior ao de docentes (87,92%), tendo, portanto, um aumento do número de admissões de auxiliares no último período.

TABELA 21 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020

Dependência Administrativa	2014						2020						% de crescimento	
	docentes		auxiliares docentes		total		docentes		auxiliares docentes		total			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	docentes	auxiliares docentes
Municipal	886	92,39	73	7,61	**959**	100,00	1665	61,71	1033	38,29	**2698**	100,00	87,92	1315,07
Privada conveniada sem fins lucrativos	38	70,37	16	29,63	**54**	100,00	0	0,00	0	0,00	**0**	0,00	-100,00	-100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

A maioria dos/as profissionais que atua na rede municipal é do sexo feminino, conforme tabela 22, em ambos os anos, o que aparece entre os/as docentes (85,89% e 99,40%) e os/as auxiliares (98,63% e 99,23%). Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos, em 2014, todos/as são do sexo feminino.

TABELA 22 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020

2014	2020
Municipal	

Sexo	Docente		Auxiliar		Docente		Auxiliar	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	125	14,11	1	1,37	10	0,60	8	0,77
Feminino	761	85,89	72	98,63	1.655	99,40	1.025	99,23
Total	**886**	**100,00**	**73**	**100,00**	**1.665**	**100,00**	**1.033**	**100,00**
Privada conveniada sem fins lucrativos								
Masculino	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Feminino	38	100,00	16	100,00	0	0,00	0	0,00
Total	**38**	**100,00**	**16**	**100,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

A cor/raça é possível identificar na tabela 23. Na rede municipal, em 2014, a maioria dos/as docentes (71,78%) e auxiliares (63,01%) é parda, enquanto em 2020 é amarela (56,88% e 61,76%, respectivamente). Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, praticamente a metade dos/as docentes (47,37%) estão relacionados/as ao caso não declarado, seguido do percentual de pardos (26,32%) e os/as auxiliares são em sua maioria brancos/as (37,50%) e o mesmo percentual aparece entre os/as casos não declarados, seguido de parda (25%).

TABELA 23 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR COR/RAÇA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020

	2014				2020			
	Municipal							
Cor/Raça	Docente		Auxiliar		Docente		Auxiliar	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não declarada	196	22,12	18	24,66	419	25,17	187	18,10
Branca	44	4,97	6	8,22	180	10,81	87	8,42
Preta	8	0,90	2	2,74	47	2,82	47	4,55
Parda	636	71,78	46	63,01	70	4,20	73	7,07
Amarela	2	0,23	0	0,00	947	56,88	638	61,76
Indígena	0	0,00	1	1,37	2	0,12	1	0,10
Total	**886**	**100,00**	**73**	**100,00**	**1.665**	**100,00**	**1.033**	**100,00**
Privada conveniada sem fins lucrativos								
Não declarada	18	47,37	6	37,50	0	0,00	0	0,00
Branca	7	18,42	6	37,50	0	0,00	0	0,00
Preta	2	5,26	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Parda	10	26,32	4	25,00	0	0,00	0	0,00
Amarela	1	2,63	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Indígena	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	**38**	**100,00**	**16**	**100,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Sobre o vínculo, que consta na tabela 24, é perceptível que em 2014 o maior percentual de docentes na rede municipal era de concursados/as (56,55%), porém, em 2020, o maior percentual foi de contratos temporários (42,52%), seguido de concursados/as (34,77%). Há um aumento significativo de contratos temporários (150,18%), quando comparado a este último (15,57%). Da mesma forma ocorre com o contrato terceirizado (950,00%), enquanto havia 36 profissionais com este vínculo em 2014, passa a ser de 378 em 2020. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, são identificados apenas 38 casos e são indicados como "não classificado".

TABELA 24 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020

Tipo de Vínculo	2014		2020		taxa de crescimento %
	Municipal				
	Docente				
	N	%	N	%	
Concursado/ Efetivo/ Estável	501	56,55	579	34,77	15,57
Contrato temporário	283	31,94	708	42,52	150,18
Contrato terceirizado	36	4,06	378	22,70	950,00
Contrato CLT	66	7,45	0	0,00	-100,00
Não classificado	0	0,00	0	0,00	0,00
Total	**886**	**100,00**	**1.665**	**100,00**	87,92
Privada conveniada sem fins lucrativos					
Concursado/ Efetivo/ Estável	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato temporário	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato terceirizado	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato CLT	0	0,00	0	0,00	0,00
Não classificado	38	100,00	0	0,00	0,00
Total	**38**	**100,00**	**0**	**0,00**	-100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Sobre a formação, é possível ver na tabela 25, que mais da metade dos/as docentes da rede municipal possuem Superior licenciatura ou complementação pedagógica (53,16%), e Especialização com licenciatura (30,14%) em 2014, assim como em 2020, (66,25% e 21,80%, respectivamente), com um percentual de

crescimento significativo em 2020 (134,18% e 200,00%, respectivamente). Já entre os profissionais com mestrado e doutorado identificam-se percentuais significativamente inferiores, tanto em 2014 (0,68%) e 2020 (0,42%).

No montante de auxiliares docentes o maior percentual é do Ensino Médio em 2014 (56,16%) e em 2020 (46,37%), enquanto na sequência é o Magistério (19,18%) e Superior licenciatura ou complementação pedagógica (19,18%) em 2014, enquanto em 2020 segue com Superior licenciatura ou complementação pedagógica (43,56%). Com Mestrado e Doutorado o percentual é ainda menor quando comparado aos docentes, o que representa 0,20% em 2020 apenas. Diante do total de profissionais, mais da metade possui Superior licenciatura ou complementação pedagógica em 2014 (50,57%) e em 2020 (57,56%). Já sobre os percentuais de crescimento, é identificada na formação Superior licenciatura ou complementação pedagógica um aumento de 3114,29% entre os auxiliares, enquanto entre os/as docentes foi de 134,18%. Especialização com licenciatura foi de 35,96% entre os/as docentes e 2900,00% entre os/as auxiliares, enquanto há queda de -33,33% no Mestrado entre os/as docentes.

Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, dos/as 38 docentes identificados em 2014, a maioria possui Superior licenciatura ou complementação pedagógica (36,84%), seguido de Magistério (34,21%) e Ensino Médio (26,32%). Sobre os/as 16 auxiliares em 2014, 12 possuem o Ensino Médio, o que representa 75%, enquanto o segundo maior percentual é de 12,50%, com o Magistério. De modo geral, na rede privada conveniada, a maioria dos/as profissionais possui o Ensino Médio (40,74%).

TABELA 25 – Nº DE DOCENTES E AUXILIARES DOC., DEPENDÊNCIA ADMIN. (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), POR ESCOLARIDADE E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, FORTALEZA, 2014 E 2020

Escolaridade	2014						2020						% de crescimento		
	Municipal														
	docente		auxiliar docente		total profissionais		docente		auxiliar docente		total profissionais				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	docente	auxiliar	profissionais
EF incompleto	2	0,23	1	1,37	3	0,31	0	0,00	0	0,00	0	0,00	-100,00	-100,00	-100,00
EF completo	69	7,79	41	56,16	110	11,47	128	7,69	479	46,37	607	22,50	85,51	1068,29	451,82
Ensino Médio	56	6,32	14	19,18	70	7,30	2	0,12	6	0,58	8	0,30	-96,43	-57,14	-88,57
Ensino Médio - Normal	6	0,68	1	1,37	7	0,73	35	2,10	28	2,71	63	2,34	483,33	2700,00	800,00
Superior bach. ou tecnólogo	471	53,16	14	19,18	485	50,57	1.103	66,25	450	43,56	1553	57,56	134,18	3114,29	220,21
Superior lic./comp.pedagógica	9	1,02	0	0,00	9	0,94	27	1,62	8	0,77	35	1,30	200,00		288,89
Esp.+ bacharelado ou tecnólogo	267	30,14	2	2,74	269	28,05	363	21,80	60	5,81	423	15,68	35,96	2900,00	57,25
Especialização + licenciatura	6	0,68	0	0,00	6	0,63	4	0,24	1	0,10	5	0,19	-33,33		-16,67
Mestrado com licenciatura	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,18	1	0,10	4	0,15			
Doutorado com licenciatura	**886**	**100,00**	**73**	**100,00**	**959**	**100,00**	**1665**	**100,00**	**1.033**	**100,00**	**2698**	**100,00**	**87,92**	**1315,07**	**181,33**
	privada conveniada sem fins lucrativos														
EF incompleto	0	0,00	1	6,25	1	1,85	0		0		0		0,00	-100,00	-100,00
EF completo	10	26,32	12	75,00	22	40,74	0		0		0		-100,00	-100,00	-100,00
Ensino Médio	13	34,21	2	12,50	15	27,78	0		0		0		-100,00	-100,00	-100,00
Ensino Médio - Normal	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0		0		0				
Superior bach. ou tecnólogo	14	36,84	1	6,25	15	27,78	0		0		0		-100,00	-100,00	-100,00
Superior lic./comp.pedagógica	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0		0		0				
Esp.+ bacharelado ou tecnólogo	1	2,63	0	0,00	1	1,85	0		0		0		-100,00		-100,00
Especialização + licenciatura	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0		0		0				
Mestrado com licenciatura	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0		0		0				
Doutorado com licenciatura	**38**	**100,00**	**16**	**100,00**	**54**	**100,00**	**0**		**0**		**0**		**-100,00**	**-100,00**	**-100,00**

FONTE: A autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Sobre a média de matrículas por turma, é possível identificar na tabela 26, que na rede municipal era de 17,58 em 2014 e aumentou para 18,51 em 2020. Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos, em 2014 era 13,92.

TABELA 26 - MÉDIA DE MATRÍCULAS POR TURMA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FORTALEZA, 2014 E 2020

2014	2020
Municipal	
17,58	18,51
Privada conveniada sem fins lucrativos	
13,92	0

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Na tabela 27, é possível identificar que a média de crianças por profissional diminuiu na rede municipal, que passou de 14,94, quando era maior o número de docentes (886) do que auxiliares (73), para 8,20, quando havia uma diferença não tão significativa entre a quantidade de docentes (1.665) e auxiliares docentes (1033). Na rede privada conveniada sem fins lucrativos a média era de 10,06, tendo em 2014, o montante de 38 docentes e 16 auxiliares.

TABELA 27 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES E MÉDIA DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DE FORTALEZA – 2014 E 2020

2014			2020		
Docente	**Auxiliar-Docente**	**Média de crianças por profissionais**	**Docente**	**Auxiliar-Docente**	**Média de crianças por profissionais**
Municipal					
886	73	**14,94**	1.665	1.033	**8,20**
Privada conveniada sem fins lucrativos					
38	16	**10,06**	0	0	**0**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

No capítulo seguinte, é apresentado um breve histórico da rede de Porto Alegre, as leis relacionadas aos/as docentes e auxiliares e os dados quantitativos sobre a rede e os/as profissionais.

7 PORTO ALEGRE

A seguir, é apresentado um breve histórico da rede de Porto Alegre. São apresentadas questões sobre os cargos, os distintos planos de carreira, sendo do magistério público municipal e dos funcionários da administração, a criação do Sistema de Ensino, as secretarias que estavam responsáveis pela educação do município, os partidos/políticos da época de análise, e o PME aprovado em 2015. Sobre as entrevistas, conforme já destacado, não foi possível realizá-las nesse município devido à catástrofe climática.

7.1 HISTÓRICO DA REDE DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE QUE IMPACTA NA PRESENÇA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Há na EI da respectiva rede o cargo de Professor, incluído no quadro da Lei nº 6151, de 13 de julho de 1988, que é referente ao Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, e o cargo de Monitor, incluído no quadro da Lei nº 6309, de 28 de dezembro de 1988, referente ao plano de carreira dos funcionários da administração centralizada do município e faz parte do Grupo Saúde e Assistência.

No início da década de 1980 houve uma ampliação do atendimento nas creches do município, que eram vinculadas à Secretaria Municipal da Saúde e atendiam crianças de 0 a 6 anos de idade. No mesmo período ocorreu também a criação do projeto “Casas da Criança”, que fora desenvolvido pela prefeitura e repassado para a comunidade mantê-lo. É só no final da década de 1980 que a EI é assumida definitivamente pela Secretaria Municipal de Educação, assim, as creches que estavam vinculadas à Secretaria Municipal da Saúde passam a ser administradas por ela. Na década de 1990 ocorre a expansão do atendimento na EI, quando surge o primeiro concurso para o cargo de Professor de EI e, no ano de 1991, é criado o “Programa Municipal de Educação Infantil”, quando as “Casas da Criança” são transformadas em Escolas Infantis (Gomes, 2012).

Nesse período também se destaca a transferência administrativa das creches comunitárias, que antes eram submetidas à assistência social e passam para a educação, o que comporta uma grande demanda na rede. “Seguindo uma tendência nacional na administração da educação infantil, em Porto Alegre as políticas públicas

do segmento ocorrem, desde então, majoritariamente, por meio do terceiro setor" (Gomes, 2012).

Já em 1998, período governado pelo prefeito Raul Pont, do PT, que ficou no poder entre 01/01/1997 a 31/12/2000, foi criado o Sistema de Ensino de Porto Alegre, por meio da Lei nº 8.198, de 18 de agosto de 1998, enquanto a Secretaria Municipal da Educação fora criada em 1955. Assim, foi definido, no artigo 3º, que a educação seria desenvolvida com base nos mesmos princípios destacados na CF de 1988. Entre eles, é apresentada a "valorização do profissional da educação escolar; [...] garantia de padrão de qualidade" (Porto Alegre, 1998).

As instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e as criadas e mantidas pela iniciativa privada, assim como o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação passaram a integrar o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Ademais, na respectiva lei, é sinalizado que seria elaborado o PME "em conformidade com os princípios emanados do Congresso Municipal de Educação e com os Planos Nacional e Estadual de Educação" (Porto Alegre, 1998).

Há um destaque também para os/as profissionais da educação, no quesito formação e qualificação nos artigos 20, 21 e 22.

> A **formação dos Trabalhadores em Educação** far-se-á de forma **contínua e sistemática**, **garantindo-se os cursos específicos**, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino, às características de cada fase do desenvolvimento dos educandos e às demandas da educação em geral ou às necessidades de organização e funcionamento dos profissionais nas áreas em que atuarem. Parágrafo único – **O Município incentivará a formação dos Trabalhadores em Educação** da Rede Pública Municipal de Ensino e **manterá programas permanentes de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais nas áreas em eu atuarem**. [...] A **qualificação mínima para o exercício do Magistério nos diferentes níveis e modalidades será especificada e regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação**. [...] A **qualificação mínima para o exercício da atividade de Funcionário da Rede Municipal de Ensino será especificada em Plano de Carreira** (Porto Alegre, 1998, grifos nossos).

A formação aparece como um quesito que deve ser contínuo na rede, isto é, deve haver um investimento, com programas de formação específicos para a área de atuação de todos/as os/as profissionais da educação. Ademais, a exigência quanto à qualificação mínima para os/as professores/as é definida pelo Conselho Municipal de Educação, assim como é sinalizado que no próprio plano de carreira dos/as funcionários constará a informação sobre a formação que devem possuir.

O Plano Municipal de Educação foi aprovado em 2015, com a Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015, com efeitos por 10 anos. Diante da sua aprovação, foi identificada a necessidade da criação de um Fórum Municipal de Educação em Porto Alegre, pois foi destacado no próprio plano que as metas deveriam ser avaliadas e monitoradas. Assim, em 19 de julho de 2016, ele foi instituído por meio do Decreto nº 19.448. Períodos estes em que a prefeitura era comandada pelo prefeito José Fortunati, do PDT, que ficou no poder entre 30/03/2010 e 31/12/2016.

Na sequência, foi eleito Nelson Marchezan Jr, do PSDB, que governou entre 01/01/2017 e 31/12/2020, e Sebastião Melo, do MDB, que ingressou em 01/01/2021 e continua até a presente data. Convém destacar que prefeitos do PT permaneceram no poder do município de 01/01/1993 até 31/12/2004 (considerando o período de análise do estudo), sendo Tarso Genro de 01/01/1993 a 31/12/1996, depois Raul Pont, conforme já informado; na sequência, Tarso Genro retorna, e fica entre 01/01/2001 e 04/04/2002, quando renunciou para disputar outro cargo, e depois ingressa João Verle, que assume em 04/04/2002 e permanece até 31/12/2004. Depois ingressa o prefeito do Partido Popular Socialista (PPS), José Fogaça, que assume entre 01/01/2005 e 31/12/2008, e depois, ao representar o PMDB, José Fogaça permanece entre 01/01/2009 até 30/03/2010.

A seguir, são apresentadas questões da lei Orgânica de 1956, suas emendas, o PME promulgado em 2015, do plano de carreira do magistério, instituído em 1988, e do plano de carreira do cargo de Monitor de 1988, assim como de suas atualizações.

7.1.1 Leis da rede municipal

A Lei Orgânica de Porto Alegre é de 1956, e a seção VI versa sobre a educação. Entre os princípios do ensino público se destacam a “valorização dos profissionais do ensino” e a “garantia de padrão de qualidade” Ainda, fica estabelecido que terão o Plano Municipal de Educação, tendo como referência, tanto o plano nacional, quanto o estadual. Já as creches e pré-escolas, são destacadas no artigo 187, cujo atendimento deve se dar “em cooperação com a União, o Estado e entidades sociais”, cabendo ao município, garantir todo ano “programas orçamentários de creches públicas e de auxílio às associações de comunidades que as mantêm”, enquanto a “implantação, controle e supervisão” delas é estabelecido como sendo de

responsabilidade “dos órgãos responsáveis pela educação e saúde” (Porto Alegre, 1956).

No artigo 190 são apresentados elementos que devem compor a valorização dos/as profissionais da educação, o que deve constar em plano de carreira que garanta:

> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - piso salarial profissional;
> III - regime jurídico único;
> IV - progressão funcional e salarial;
> V - liberação de tempo para estudo, durante a jornada normal, no local de trabalho;
> VI - aposentadoria voluntária integral nos termos da Constituição Federal;
> VII - remuneração do trabalho noturno superior ao diurno em até cem por cento e redução da carga horária regular sem prejuízo salarial;
> VIII - política de incentivos e remuneração adicional de até cem por cento para os professores que trabalhem em área de difícil acesso;
> IX - aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico, sem prejuízo salarial (Porto Alegre, 1956).

Além da valorização dos/as profissionais ser apresentada como um princípio, e que esta valorização poder impactar na garantia de uma educação em condições de qualidade, é perceptível que há um destaque para a realização de concursos públicos na rede, a garantia de um piso salarial da categoria, um plano de carreira que permita a progressão, remunerações extras conforme o horário, o local, ou até a aposentadoria, e um incentivo quanto à formação, inclusive, com licença.

O Plano Municipal de Educação, sinalizado já na Lei nº 8198 de 1998, apresenta em suas diretrizes a “melhoria da qualidade da educação”, o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” e a “valorização dos profissionais da educação” (Porto Alegre, 2015). Da mesma forma que a Lei Orgânica, destaca-se nesse primeiro e único plano, a importância da valorização e da garantia da educação de qualidade na rede.

Trata-se de um plano que, tanto para a execução, quanto para a efetivação das metas, deve ser monitorado por instâncias da rede municipal, estadual e federações de pais, a saber:

> I - Secretaria Municipal de Educação (Smed);
> II - Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude (CECE) da Câmara Municipal de Porto Alegre (CMPA);
> III - Conselho Municipal de Educação (CME);

> IV - fórum municipal de educação;
> V - 1ª Coordenadoria Regional da Educação da Secretaria Estadual de Educação (Seduc/1ª CRE);
> VI - Conselho Estadual de Educação (CEEd); e
> VII - Federação das Associações e Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, 2015).

Cujas análises devem ser divulgadas, assim como os estudos desenvolvidos para aferir as metas, ainda, devem ser apresentadas políticas públicas para o cumprimento delas, além de serem feitas revisões sobre o investimento na educação.

Sobre as metas e estratégias especificadas no plano, que façam referência aos/as profissionais da educação, é possível identificá-las no quadro 14.

QUADRO 14 - METAS E ESTRATÉGIAS DA LEI Nº 11.858, DE 25 DE JUNHO DE 2015, DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

Metas	**Estratégias**
Meta 1 - Atender a 100% (cem por cento) de matrículas na pré-escola, até 2016, e ampliar, gradativamente, as matrículas na creche para atingir o percentual de 50% (cinquenta por cento) até 2024.	1.13 - prestar assessorias às instituições de ensino quanto à **formação continuada dos profissionais**, tendo em vista o caráter preventivo deste trabalho;
Meta 4 - Manter, para o público-alvo da educação especial de 0 (zero) a 21 (vinte e um) anos o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, profissionais de apoio, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.1 - assegurar espaços pedagógicos para efetivar o atendimento e as maneiras peculiares de aprendizagem dos estudantes, público-alvo da educação especial, implicando garantia da manutenção, dos recursos humanos e físicos necessários e prevendo, no contexto didático-metodológico, a **formação e a qualificação dos docentes da educação básica;** 4.16 - implantar e garantir a permanência em todas as escolas no Município de Porto Alegre, ao longo deste PME, o AEE, com salas de recursos multifuncionais, e assegurar e fomentar a **formação continuada de professores e professoras para o AEE nas escolas** urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas custeadas pelas mantenedoras em parceria com a União; 4.20 - **criar centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas da educação, educação especial, saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos**, público-alvo da educação especial, priorizando aos educandos vinculados às redes de ensino, independentemente de faixa etária; 4.28 - oferecer aos estudantes surdos a educação bilíngue - em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua -, **com professores e outros profissionais bilíngues, em todas as etapas e as modalidades da educação básica**, bem como proporcionar-lhes

Metas	Estratégias
	os serviços de tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa em sala de aula regular e em outros espaços educacionais, os equipamentos e as tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação, conforme Decreto Federal nº 5.626, de 2005; 4.29 - garantir, pelas mantenedoras, a **formação continuada dos professores** e dos gestores**, dentro da carga horária do regime de trabalho, tanto em Libras como em práticas pedagógicas adequadas às especificidades desses alunos**; 4.50 - **promover, garantir, assegurar e ampliar as equipes de profissionais da educação, para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial em todas as etapas e as modalidades do ensino**, garantindo a oferta de professores do AEE, **profissionais de apoio ou auxiliares**, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues, **apoio e monitores concursados proporcional à demanda de cada escola e com qualificação e formação específicas na área da educação especial e inclusiva**; 4.51 - **garantir a nomeação de profissionais de apoio à inclusão no serviço público e a contratação desses profissionais no serviço privado, para o desenvolvimento de atividades de cuidados com a alimentação, medicação, higiene e locomoção, em número suficiente para atender à demanda de cada local, levando em consideração o parecer dos profissionais envolvidos**, o número total de estudantes e suas necessidades específicas e o tempo de sua permanência na escola, em todas as etapas e as modalidades da educação básica na rede pública e no setor privado de ensino; 4.52 - assegurar que os profissionais de apoio que prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam as atividades de locomoção, de higiene e de alimentação com independência tenham, **como formação mínima, o ensino médio e capacitação por meio de cursos específicos promovidos por instituições autorizadas pelos sistemas públicos de ensino**; 4.54 - **garantir a inclusão, nos cursos de licenciatura e em nível de pós-graduação, em especial nos demais cursos de formação para profissionais da educação**, o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos público-alvo da educação especial; 4.55 - garantir aos professores que realizam AEE e SIR, aos que atuam nas escolas especiais e na

Metas	Estratégias
	escola de surdos bilíngue, **habilitação para o exercício do magistério, com formação na área da educação especial, dentro das especificidades desenvolvidas em cada um desses atendimentos, a qual poderá ser em nível pós-graduação**;
Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.	5.1 - criar, até o segundo ano deste Plano, sob responsabilidade das mantenedoras dos diferentes sistemas de ensino, política educativa para povos específicos e **formação qualificada e continuada de professores,** a fim de diminuir o espectro de exclusão social dos processos educativos, respeitando os valores e as características culturais desses povos; 5.2 - criar **programas de formação continuada de professores,** focados nos grupos em situação de exclusão social, a fim de ampliar as condições para o atendimento educacional dessas populações; 5.8 - **garantir licenças-estudo ou redução de carga horária, ou ambos, para qualificação e formação continuada, inclusive durante o estágio probatório**;
Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.	6.5 - qualificar a infraestrutura e a gestão de pessoas para a consolidação da oferta de turno integral nas escolas públicas, com financiamento 100% (cem por cento) público, **recursos humanos com formação específica, com carga horária de trabalho compatível,** bem como aprimorar convênios com o Governo Federal e entidades conveniadas da sociedade civil que contribuem com a educação integral do Município de Porto Alegre;
Meta 7 - Construir, de forma participativa, e implantar um sistema de avaliação municipal da educação básica, envolvendo todas as instâncias da gestão democrática dos sistemas de ensino, atentando para as especificidades locais, sem perder de vista as diretrizes estaduais e nacionais.	7.2 - estabelecer um **limite de 20 (vinte) alunos por turma**, em salas de aula que comportem confortavelmente o mobiliário necessário a essa quantidade, a fim de que haja melhores condições para a garantia da aprendizagem; 7.7 - formalizar e executar os planos de ações articuladas, dando cumprimento às metas de qualidade social e pedagógica estabelecidas para a educação básica pública no âmbito da unidade escolar e dos sistemas de ensino, por meio de estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão democrática, **à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolares**, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física; 7.9 - **constituir, mediante pactuação com o Estado, um conjunto de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação**, nas condições de infraestrutura das escolas, **nos recursos pedagógicos disponíveis**, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino; 7.10 - implementar processo contínuo de autoavaliação das escolas e mantenedoras da

Metas	Estratégias
	educação básica, mediante pactuação com o Estado, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da educação visando à qualidade social e educacional, **a formação continuada dos profissionais da educação** e o aprimoramento da gestão democrática; 7.14 - **manter equipamentos, recursos tecnológicos e humanos, tecnologia assistiva e trabalho conjunto com professores para a utilização pedagógica no ambiente escolar, em todas instituições da educação básica, bem como formação apropriada aos professores, até o quinto ano de vigência deste PME**; 7.15 - fomenta**r o desenvolvimento de tecnologias educacionais para a educação infantil**, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, respeitada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nas escolas e nas redes em que forem aplicadas; 7.16 - **garantir e fomentar a formação adequada ou continuada, ou ambas, dos educadores para utilização e desenvolvimento de tecnologias**; 7.22 - **estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, a prevenção, a atenção e o atendimento à saúde e à integridade física,** **mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;** 7.28 - instituir e implementar programa de **formação de professores e de alunos para promover e consolidar a política de preservação do patrimônio histórico e simbólico**;
Meta 12 - Elevar a taxa bruta da matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	12.5 - **socializar, a partir da aprovação deste PME, de maneira recíproca entre a rede de escolas de educação básica, as pesquisas realizadas pela academia, de forma a qualificar as práticas pedagógicas e oferecer conhecimento prático ao acadêmico, em especial aos alunos de licenciatura**; 12.6 - construir, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, em regime de colaboração com a União, o Estado e as IES, **projetos de incentivo, qualificação e atualização aos cursos de licenciatura, com prioridade às áreas afins da educação infantil**; 12.7 - **ampliar, a partir da aprovação deste PME, os incentivos à formação de nível superior dos profissionais de educação, seja por meio dos previstos no Plano de Carreira, seja por meio da formação**

Metas	Estratégias
	continuada, incluindo cursos de especialização, mestrado ou doutorado, mas não se limitando a esses, flexibilizando redução na carga horária para estudos, garantindo a liberação para participação em cursos, eventos, congressos e seminários; 12.8 - **estreitar parcerias com universidades para a qualificação dos docentes das escolas**, com base nas demandas da comunidade escolar; 12.9 - priorizar, em regime de colaboração entre o Estado e as IES, as **práticas de ensino e o estágio curricular, não remunerado e remunerado, nas instituições de ensino da educação básica da rede pública do Município de Porto Alegre, observando o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciaturas**; 12.13 - ga**rantir, nos currículos de todos os cursos de graduação das IES, em especial das licenciaturas, matérias como história, literatura, geografia e filosofia indígena e africana**, conforme prevê a legislação educacional.
Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior, ampliando a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	13.1 - manter e ampliar o processo de aproximação entre as IES e a escola pública, construindo, em regime de colaboração entre os entes federados, estratégias para esse fim, **buscando a qualificação tanto da educação básica como do ensino superior**; 13.2 - oportunizar, a partir da aprovação deste PME, em regime de colaboração entre as IES e entes federados, a **pesquisa e a extensão nas escolas do território municipal e nos programas voltados às políticas públicas de atendimento em rede, garantindo o retorno às escolas de educação básica das pesquisas realizadas pela academia, de forma a qualificar as práticas e oferecer conhecimento prático ao acadêmico, em especial ao aluno do mestrado e doutorado**; 13.3 - elaborar, em regime de colaboração, sob a responsabilidade das IES e as instituições de educação básica do Município de Porto Alegre, até o segundo ano de vigência deste PME, um fórum que congregue essas instituições, visando à implementação da meta e de avaliação sistemática da mesma, assim como a **construção de um plano de ampliação das proporções de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema das IES e das redes de educação básica**.
Meta 14 - Ampliar as matrículas, tanto das IES públicas como das IES privadas, nos cursos de pós-graduação stricto sensu, atendendo à demanda da Cidade.	14.1 - **manter e ampliar, a partir da aprovação deste PME, o processo de aproximação das IES com a escola pública**, construindo, em regime de colaboração, estratégias para esse fim; 14.3 - **construir, em regime de**

Metas	Estratégias
	colaboração entre Poder Municipal e IES prioritariamente públicas estratégias de incentivo aos cursos de pós-graduação; 14.5 - **manter e ampliar a valorização à titulação dos cursos de pós-graduação para o ingresso, via concurso público, de todos os profissionais da educação no serviço público, em especial do quadro do magistério**; 14.6 - oportunizar **o retorno das pesquisas acadêmicas às escolas das Redes Públicas de Ensino, de forma a qualificar as práticas pedagógicas e a ampliar os conhecimentos da comunidade educativa e aos acadêmicos, em especial aos alunos do mestrado e do doutorado**; 14.7 - ampliar, a partir da aprovação deste PME, em regime de colaboração entre os entes federados, a oferta d**e matrículas em cursos de pós-graduação, assim como divulgá-las no âmbito escolar**; 14.8 - **manter e ampliar os incentivos à formação em nível de pós-graduação dos profissionais de educação previstos no plano de carreira do magistério público**, tanto municipal como estadual, **garantindo a concessão de licença remunerada para professores matriculados em pós-graduação lato sensu ou stricto sensu aplicáveis à educação.**
Meta 15 - **Garantir, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política de formação e valorização dos profissionais da educação** de que tratam os incs. I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, 1996, e alterações posteriores, por meio de regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município de Porto Alegre, **assegurando as conquistas e os direitos estabelecidos no Plano de Carreira** de cada esfera e **viabilizando a todos os profissionais da educação básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura, bem como pós-graduação lato sensu e stricto sensu na área de conhecimento em que atuam, até o final da vigência deste**	15.1 - consolidar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município de Porto Alegre, **programas de financiamento para oferta de cursos de licenciatura aos trabalhadores em Educação em exercício docente que necessitem de habilitação, por meio de convênios com instituições públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de educação superior**, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, assegurando o comprometimento da universidade com a qualidade da formação; 15.2 - garantir a Constituinte da Rede Municipal de Ensino, conforme estabelecido em lei, a fim de estabelecer diretrizes de gestão democrática, possibilitando a **formação e a valorização dos profissionais da educação**; 15.3 - **estabelecer parcerias, com definição das obrigações recíprocas, entre IES públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e os movimentos sociais e populares, associações e grupos da sociedade civil organizada, existentes no Município de Porto Alegre, para atender às necessidades e às demandas apontadas no planejamento estratégico de formação e valorização dos profissionais da educação**, em regime de colaboração, com profissionais das áreas da saúde e da assistência social; 15.4

Metas	Estratégias
	- incentivar, a partir da aprovação deste PME, **o uso de plataformas eletrônicas para o acesso à oferta e às matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes**; 15.5 - **colaborar com a qualificação dos currículos dos cursos de formação docente**, **contemplando o debate da formação geral nas áreas dos saberes com as didáticas específicas, incorporando inovações teóricas e as modernas tecnologias de informação e comunicação, inclusive as acessíveis**; 15.6 - valorizar as práticas educativas dos cursos de ensino médio, modalidade normal, e de licenciatura, visando ao trabalho sistemático dessas práticas preferencialmente nas redes públicas, **efetivando a conexão entre a formação acadêmica dos docentes e as demandas da educação básica**, garantindo que essas práticas não substituam o trabalho docente e sejam acompanhadas continuamente por professor orientador, a partir do primeiro ano de vigência deste PME; 15.7 - criar, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, sob responsabilidade da Smed, da Seduc, da Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA) e das demais entidades representativas, **políticas de formação para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, considerando-se todos os profissionais envolvidos no cotidiano escolar, dentro de sua carga horária e construída** em regime de colaboração entre os entes federados; 15.9 - promover, garantir e ampliar, ao longo da carreira profissional, a todos os trabalhadores em educação que atuam no território do Município de Porto Alegre, **formação em serviço na perspectiva da educação inclusiva**, com profissionais da educação, da saúde e da assistência social, a partir do primeiro ano de vigência deste PME.
Meta 16 - **Ampliar os índices de formação em nível de pós-graduação dos professores de educação básica, garantindo o tempo necessário para tais estudos, tendo, como parâmetro mínimo, o percentual de 50% (cinquenta por cento) indicado no PNE, garantindo e ofertando a todos os profissionais em educação básica, em especial ao professor em regência de classe, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e os contextos dos sistemas de ensino, oportunizando redução de carga horária ou**	16.1 - construir, no âmbito de cada rede, dentro do período de vigência deste PME, um **diagnóstico para dimensionar a necessidade por formação continuada e a demanda por formação em nível de pós-graduação dos professores e funcionários que atuam nas diversas redes do Município de Porto Alegre, priorizando os profissionais em efetivo exercício do magistério**; 16.2 - articular e garantir, por meio das diferentes redes e esferas de ensino do Município de Porto Alegre, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, em regime de colaboração com as IES, em especial as instituições públicas, comunitárias,

Metas	Estratégias
licença remunerada, para que o profissional se dedique ao curso.	confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, a **oferta de formação continuada em serviço ou em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, ou ambos, de forma a atender às necessidades apontadas no diagnóstico, garantindo o direito à licença para estudos aos trabalhadores da educação para realização de tais cursos, assim como carga horária para a participação nas atividades oferecidas**; 16.3 - construir, a partir da aprovação deste PME, em regime de colaboração com a Smed, a Seduc e com as IES devidamente reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), **políticas de ampliação da oferta de bolsas de estudo para programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu para docentes e demais profissionais da educação básica, garantindo a participação das entidades representativas da classe dos trabalhadores em educação e das instituições de ensino superior, divulgando e ofertando amplamente esses espaços de formação, além de liberação para estudo, nos termos da lei, e priorizando as vagas aos professores com regência efetiva de classe**; 16.4 - construir e fortalecer, a partir da aprovação deste PME, **parcerias entre as redes de ensino e as organizações dos movimentos sociais, para formação continuada em serviço dos profissionais em educação das diferentes áreas, garantindo a participação das entidades representativas da classe dos trabalhadores em educação e das instituições de ensino superior, visando à atualização e à interação entre o conhecimento e a realidade social, priorizando os profissionais em efetivo exercício do magistério**; 16.5 - garantir e promover, sob responsabilidade da Smed e da Seduc, com acompanhamento das entidades representativas classistas, espaços para **pesquisa e socialização por meio da divulgação, em diversas mídias, das inovações pedagógicas, científicas, culturais, artísticas e tecnológicas, que contribuam para a formação continuada em serviço dos profissionais da educação**; 16.6 - fortalecer e ampliar, a partir da aprovação deste PME, **a participação do Município de Porto Alegre nos programas de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários, programas específicos de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras, em Braille e em línguas estrangeiras, sem prejuízo de**

Metas	Estratégias
	outros, a serem disponibilizados para os professores e os monitores das redes públicas de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação, mediante ampla consulta junto aos trabalhadores da educação.
Meta 17 - **Valorizar os profissionais da educação básica e superior, a fim de equiparar o seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final da vigência deste PME**.	17.1 - garantir, durante a vigência deste PME, **com acompanhamento das entidades representativas da classe dos trabalhadores em educação, remuneração adequada ao magistério e aos demais profissionais em educação, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas na legislação, assegurando formas de promoção por merecimento e antiguidade, garantindo a atualização e a especialização nos níveis de pós-graduação de todos os profissionais de educação, respeitando sempre o plano de carreira das categorias**; 17.2 - **constituir fóruns permanentes, por níveis e etapas da educação, com representação das entidades dirigentes e de classe, sob coordenação da Smed e da Seduc, para garantia da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional para o magistério e para os demais profissionais da educação básica e superior, a partir do primeiro ano de vigência deste PME**; 17.3 - garantir, nos prazos legais, **aos profissionais do magistério da educação básica e superior a aplicação pelas mantenedoras dos instrumentos correlatos de progressão, datas- bases, acordos e convenções coletivas de trabalho, com participação e aprovação das entidades de classe**; 17.4 - **valorizar e socializar, por parte das redes públicas, práticas educacionais críticas e inovadoras, em consonância com os projetos pedagógicos e coletivos de cunho emancipatório e que busquem a superação de lógica competitiva e individualista, da excelência e da exceção.**
Meta 18 - **Assegurar o cumprimento integral dos planos de carreira para todos os profissionais do magistério da educação básica** e superior pública, **de todos os sistemas de ensino, e, para os planos de carreira dos profissionais do magistério da educação básica pública, tomar como referência no mínimo, por 20h (vinte horas), o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do art. 206, inc. VIII, da Constituição Federal, e, no prazo de 2 (dois) anos, garantir planos de carreira para os profissionais não docentes**.	18.1 - **aprimorar processos de avaliação dos estágios probatórios** por meio de trabalho conjunto entre direção das instituições e o conjunto dos educadores, adequando os critérios utilizados às realidades e aos contextos de trabalho, sendo esses construídos coletivamente nos locais de trabalho, **oferecendo, durante esse período, cursos de aprofundamento de estudos nas áreas de atuação dos professores, com destaque para as metodologias de ensino e aprendizagem**; 18.2 - **garantir, na vigência deste PME, o plano de carreira dos profissionais da educação - professores, monitores, educadores assistentes -, incentivos à formação continuada e valorização desses**

Metas	Estratégias
	profissionais de todos os níveis, de todas as etapas e de todas as modalidades, por meio dos programas de financiamento e estímulo à docência e em regime de colaboração com os diferentes entes; 18.3 - **organizar, em regime de colaboração entre Smed, Seduc e MEC, censo dos profissionais docentes e não docentes da educação básica que atuam no território municipal, a ser realizado a cada 2 (dois) anos, a partir da vigência deste PME, com a finalidade de acompanhar o cumprimento das Metas**; 18.4 - **constituir, a partir da aprovação deste PME, comissões paritárias permanentes, com representação dos Executivos Federal, Estadual, Municipal e das entidades de classe, para subsidiar na elaboração, na implementação e na fiscalização dos planos de carreira de todos os profissionais da educação, em especial para os cargos que ainda não possuem**; 18.5 - prever, sob responsabilidade da Smed e da Seduc, após discussões com o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/Sindicato), Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (Simpa) e ATEMPA, a partir da aprovação deste PME, nos planos de carreira dos profissionais da educação, docentes e não docentes, **licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional com ampla divulgação, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu, priorizando os profissionais em efetivo exercício do magistério**; 18.6 - assegurar, a partir da aprovação deste PME, **a presença nos planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, dos critérios estabelecidos na Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, implementando, preferencialmente, a jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar**; 18.7 - estabelecer e ampliar, a partir da aprovação deste PME, **programas específicos para formação em serviço de profissionais da educação para as escolas em comunidades indígenas, quilombolas, educação especial na perspectiva da educação inclusiva e educação escolar de surdos**, sob coordenação da Smed e da Seduc, com acompanhamento e aprovação das entidades representativas dos trabalhadores em educação e das comunidades em questão, bem como dos órgãos representativos das comunidades indígenas, quilombolas e de educação especial; 18.8 - **incluir os monitores nas discussões quanto ao Plano de Cargos e Carreira, a partir do primeiro ano de vigência deste PME**; 18.9 - **valorizar, de forma diferenciada, as titulações**

Metas	Estratégias
	de pós-graduação - especialização, mestrado e doutorado - ; 18.10 - **garantir salário e planos de carreira que assegurem a progressão da carreira e da remuneração, estabelecendo, como critério de valorização, para os profissionais do magistério, o tempo de regência como forma de promoção**; 18.11 - **garantir, desde o primeiro ano de vigência deste PME, dentro da jornada de trabalho de todos os profissionais do magistério público da educação básica, tempo necessário para o planejamento pedagógico das ações a serem desenvolvidas com as crianças e os estudantes, conforme previsto no § 4º do art. 2º da Lei Federal nº 11.738, de 2008, observando o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos**.
Meta 19 - Assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto, de forma que se mantenha a eleição direta para diretores de escolas e conselhos escolares, conforme a legislação municipal vigente.	19.11 - **respeitar e incentivar a livre organização dos trabalhadores em educação**, assegurando-se, inclusive, **espaço físico adequado e condições de funcionamento para suas entidades representativas, bem como garantir a liberação de carga-horária para os representantes das escolas junto às entidades, fortalecendo a sua articulação orgânica com as instâncias da comunidade educacional**, conforme a legislação vigente; 19.12 - **garantir a participação e a consulta aos trabalhadores em educação**, aos alunos e a seus familiares **na formulação dos projetos político-pedagógicos, dos regimentos escolares, dos currículos escolares e dos planos de gestão escolar**, assegurando a participação de todos os segmentos da comunidade no planejamento e na avaliação institucional; 19.24 - **estabelecer articulações entre políticas educacionais, em especial curriculares e de formação dos trabalhadores de educação, objetivando ofertar educação de qualidade social** em todas as unidades de ensino do Município de Porto Alegre, sob a responsabilidade dos órgãos gestores dos sistemas;
Meta 21 - Implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, **avaliação da qualidade da educação das infâncias**, com a participação da comunidade escolar, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, assim como a publicação de seus resultados, com base em Parâmetros Nacionais de Qualidade, **a fim de aferir** a infraestrutura física, o **quadro de pessoal**, as condições de gestão, **os recursos pedagógicos** e a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes de acordo com Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, educação das relações étnico- raciais, educação ambiental como práticas e vivências, entre outros	21.6 - **promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil**, tanto os que atuam nas escolas de educação infantil como dos que atuam nas escolas de ensino fundamental, **garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior**; 21.7 - **promover e garantir espaços de formação continuada, em horário de trabalho e dentro do 1/3 (um terço) de hora de planejamento como previsto em lei**, de forma sistemática, em ações organizadas pelas escolas e pela Administradora dos Sistemas; 21.8 - **promover a articulação com as universidades e institutos**

Metas	Estratégias
indicadores relevantes, principalmente aos que se referem às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de Direitos Humanos, da Educação Escolar Indígena e Quilombola, estabelecendo uma fiscalização e penalização, pelos órgãos públicos, caso não se efetivem as condições necessárias.	**públicos entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação**, priorizando as universidades públicas, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 6 (seis) anos, contribuindo, inclusive, nas ações de formação continuada, considerando o contexto no qual a comunidade escolar está inserida; 21.9 - **aprofundar a parceria entre as escolas e as instituições de educação infantil pertencentes ao sistema e as instituições formadoras e universidades, constituindo espaços de produção de conhecimento pedagógico a ser compartilhado com a Cidade, de modo a garantir a qualidade da educação das infâncias, levando em consideração a realidade da comunidade escolar atendida, criando condições para que essas produções cheguem nas escolas por meio de estágios supervisionados, com fluxo facilitado, mostras pedagógicas, seminários, entre outros**; 21.12 - implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, a **avaliação da educação infantil, a ser realizada todos os anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir** a infraestrutura física, o **quadro de pessoal**, as condições de gestão, **os recursos pedagógicos**, a situação de acessibilidade, considerando os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, **o tipo e o efeito das formações continuadas que se relacionem à garantia dos direitos das crianças**, educação das relações étnico-raciais, educação ambiental como práticas e vivências, entre outros indicadores relevantes, principalmente aos que se referem às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de Direitos Humanos, da Educação Escolar Indígena e Quilombola;
Meta 22 - Efetuar, no decorrer deste PME, a regularização de 100% (cem por cento) das instituições de educação infantil cadastradas no Sistema Municipal de Ensino.	22.4 - **garantir e fiscalizar o atendimento das crianças do Sistema Municipal de Ensino, levando em conta o número de profissionais em proporção ao número de crianças em relação ao espaço físico**, definidos na legislação vigente assim como as necessidades dos grupos, visando à qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido.
Meta 23 - Assegurar políticas específicas de acesso e atendimento, bem como políticas curriculares com foco na garantia do direito à raça ou etnia, nos termos das Leis Federais nºs 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, e na afirmação dos direitos humanos.	23.8 - **garantir a formação específica e continuada, liberando os profissionais para a capacitação sobre as violências para os educadores**; 23.9 - **implementar e garantir a política de valorização e formação inicial e continuada dos profissionais da educação na esfera municipal, estruturando políticas de formação**, com verbas garantidas e calendário

Metas	Estratégias
	de ações articuladas, no sistema colaborativo entre os entes federados, por meio do debate e da desconstrução do paradigma da normalidade e das diversidades étnicas e religiosas, a discussão nos currículos dos conteúdos de raça ou etnia, formação de professores multiplicadores em cidadania negra e quilombolas, a inclusão dos surdos e do público-alvo da educação especial, pessoas em sofrimento psíquico, com dificuldades de aprendizagem, especificidades do EJA, da infância, da adolescência e da juventude, povos do campo, quilombolas, comunidades tradicionais e ciganas, na perspectiva dos direitos humanos, adotando práticas de superação do racismo, do machismo, do sexismo, da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, da intolerância religiosa, do bullying e de toda forma de preconceito e discriminação; 23.17 - **prever verbas específicas, sob responsabilidade dos gestores de cada sistema ou rede, para formação** de gestores **e profissionais, em todos os níveis e modalidades de ensino**, objetivando aperfeiçoar as práticas de proteção dos estudantes contra formas associadas de exclusão, tais como o estigma da deficiência, o racismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia, a transfobia e a econômica, que se desenvolvem no âmbito das relações interpessoais dos ambientes de educação; 23.21 - **estruturar grupo de trabalho (GT) para a elaboração de projetos de formação continuada composto, prioritariamente, por educadores populares da educação básica, por professores em exercício docente nas escolas e nas universidades**, por demais agentes do sistema educativo, bem como os agentes das expressões da cultura local dos povos tradicionais, assessores pedagógicos e profissionais da academia - os quais normalmente estruturam e protocolam, na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica (Renafor), do MEC, os projetos de formação continuada às redes municipais de ensino -, com o objetivo de estabelecer as metodologias de formação, suas abordagens e abrangências, com mecanismos que gerem um maior impacto, qualificação e reverberação na prática dos, quanto à aplicabilidade das Leis Federais n.º 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008; 23.22 - **consolidar, em regime de colaboração entre os entes federados, a educação escolar de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas**, agregando a esses povos as pedagogias dos povos tradicionais de terreiros, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação

Metas	Estratégias
	da identidade cultural, a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo, **a oferta bilíngue desde a educação infantil**, com possibilidade de ampliação nos diferentes níveis de ensino, **em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa**, a reestruturação e a aquisição de equipamentos, **a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação**, garantindo o atendimento e a estrutura em educação especial, tratando a construção de qualquer medida com respeito aos trâmites e às definições legais e conceituais de estruturação da consulta prévia e informada; 23.25 - **estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, a prevenção, a atenção e o atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional, visando à proteção dos educadores**;

FONTE: Elaborado pela autora (2024) adaptado de Porto Alegre (2015) (grifos nossos).

Observa-se entre as metas e estratégias do respectivo PME, um foco na formação inicial e continuada dos/as profissionais. Destaca-se a formação em relação à educação inclusiva, educação especial, como Libras, com destaque a oferta bilíngue já na EI. Inclusive, os monitores, concursados, devem possuir formação específica nessas áreas. Também formação para os/as profissionais sobre "política de preservação do patrimônio histórico e simbólico", sobre violências, assim como as matérias de "história, literatura, geografia e filosofia indígena e africana".

Ainda, a garantia de licenças-estudo, a flexibilização da redução de carga horária para a qualificação e formação, como a liberação para "cursos, eventos, congressos e seminários". Já a licença remunerada é destacada para os/as professores/as, em cursos de pós-graduação. Estabelecer parcerias com universidades para garantir formação e valorização dos/as professores/as da rede, aproximar essas instituições e as escolas públicas. Ampliar o número de docentes mestres e doutores. Programas de financiamento para que sejam ofertados cursos de licenciatura. A divulgação "das inovações pedagógicas, científicas, culturais, artísticas e tecnológicas" com foco na formação continuada dos/as profissionais da educação. Também, avaliar a EI, tendo como referência os parâmetros nacionais de qualidade.

Aferir os recursos pedagógicos, o quadro de profissionais, assim como, “o tipo e o efeito das formações continuadas que se relacionem à garantia dos direitos das crianças”.

A utilização de tecnologias, com formação específica para que os/as profissionais as desenvolvam e as utilizem, assim como o incentivo de “práticas pedagógicas inovadoras” e críticas. Para qualificar a prática, e melhorar o conhecimento, também socializar entre as escolas da rede, as pesquisas realizadas pelos/as acadêmicos/as, também garantir que pesquisa e extensão sejam realizadas nas escolas, em especial para os/as alunos/as de mestrado e doutorado.

A garantia da realização de estágios na rede para os/as acadêmicos de licenciatura. Incentivar os/as profissionais da educação a usarem plataformas eletrônicas para realizarem suas matrículas em cursos, e para a atualização dos currículos deles/as. Acesso aos acervos e bens culturais.

A quantidade de alunos/as por turma, que deve ter um limite de 20, em salas que comportem essa quantidade. A jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar para os/as profissionais do magistério. Em relação ao número de crianças, levar “em conta o número de profissionais em proporção ao número de crianças em relação ao espaço físico”.

A constituição de indicadores que avaliem as unidades escolares, com busca a aferir os recursos pedagógicos, entre outros elementos, com base no perfil de alunos/as e profissionais. Cuidado com a saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação”.

Busca-se até o final do PME, equiparar o rendimento médio dos/as profissionais da educação ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Já entre as estratégias, garantir uma remuneração adequada, com piso salarial atualizado progressivamente, com respeito ao plano de carreira, com promoção e acompanhamento junto às entidades representativas da classe dos/as profissionais. Garantir plano de carreira para todos/as os/as profissionais da educação, aprimorar processos de avaliação dos estágios probatórios. Ter a participação dos monitores nas discussões sobre o Plano de Cargos e Carreira. Garantir a hora-atividade de 1/3 para todos/as os/as profissionais do magistério. A participação e consulta na formulação dos projetos político-pedagógicos, de planos e outros documentos da escola. Possuir o censo dos profissionais docentes e não docentes com o propósito de acompanhar o cumprimento das metas do respectivo plano (Porto Alegre, 2015).

O Plano de Carreira do Magistério Público Municipal é o instituído pela Lei n.º 6.151, de 13 de julho de 1988. Nele consta o cargo de Professor, que, segundo a descrição sintética de suas atribuições, deve “orientar a aprendizagem do aluno; participar no processo de planejamento das atividades das unidades de trabalho; organizar as operações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade de ensino” (Porto Alegre, 1988).

O/A professor/a possui uma carga horária semanal única de 20 horas, porém, há a possibilidade de estender com regime de trabalho suplementar ou complementar, o que pode ser de 30 ou 40 horas semanais, “no exercício de cargo ou função gratificada”. Há, inclusive, um detalhamento sobre o/a professor/a que atua na EI da rede, sendo que, das 20 horas semanais, são garantidas:

> I - 04 (quatro) horas mensais para atividades coletivas de formação, em serviço, para avaliação, planejamento e estudos;
> II - 03 (três) dias, no início do ano letivo e 03 (três) dias no final do ano letivo para avaliação, organização, planejamento e entrevistas com pais (Porto Alegre, 2004).

Ainda, conforme a respectiva lei, se o regime de trabalho for de 30 horas semanais será vinculado a 6 horas por dia, ou, se for de 40, será vinculado a 8 horas diárias.

Para o ingresso na rede, é necessário possuir habilitação para o Magistério (Porto Alegre, 1988). Ainda, o/a professor/a tem direito à progressão “por merecimento e antiguidade”, e à promoção, “da classe de Professor para outra, na referência que assegure valor básico igual ou imediatamente superior ao percebido”. Para o respectivo cargo, por meio de avaliações, o merecimento é analisado por uma comissão que é escolhida pelos professores e especialistas em educação (Porto Alegre, 1998). Ao professor que atingir 30 anos de trabalho, e à professora que atingir 25, é garantida a “referência imediatamente superior da classe de cargos que detém” (Porto Alegre, 1989).

No artigo 23 da Lei 6151, são destacados os princípios da carreira do Magistério, sendo

> I - Habilitação Profissional - condição essencial que habilite ao exercício do magistério através da comprovação da titulação específica.
> II - Eficiência - habilidade técnica e relações humanas que evidencie tendência pedagógica, adequação metodológica e capacidade de empatia para o exercício das atribuições do cargo.
> III - Consciência Social - comprometimento com as transformações sócio-

> políticas e com o papel que lhe compete no processo da educação. IV - Valorização Profissional - condições de trabalho compatíveis com a dignidade da profissão e remuneração condigna com a qualificação exigida para o exercício da atividade (Porto Alegre, 1988).

São apresentados os incentivos vinculados à formação do Magistério, o que impacta na remuneração dos/as profissionais conforme a titulação, com base nos seguintes critérios: é considerado como M1 o Magistério com complementação pedagógica, além dessa formação, possuir mais um ano de estudo é especificado como M2, já o M3 é o curso de licenciatura curta, o M4 é o curso de licenciatura plena e o M5 era referente ao curso de licenciatura acompanhado de especialização, mestrado ou doutorado (Porto Alegre, 1988), e passa a ter em lei, como complemento, a carga horária mínima do curso de especialização, sendo 360 horas/aula (Porto Alegre, 1992).

Ainda, há uma gratificação que é paga para os/as professores/as que trabalham em escolas de difícil acesso (Porto Alegre, 1988) e para aqueles/as que desenvolvem atividades junto a alunos/as de classe especial (Porto Alegre, 1994). Outro direito garantido a eles/as é que, conforme o tempo de docência e a idade do/a profissional, poderá solicitar a diminuição da quantidade de horas-aula na semana. Ao possuir 50 anos de idade e 20 anos de docência, pode reduzir 2 horas-aula se o regime for de 20 horas semanais, ou 3, se for de 30, e ainda 4, se for de 40 horas. Já para quem possui 55 anos de idade e 25 anos de docência, a redução de horas-aula é de 4,6 e 8, respectivamente (Porto Alegre, 1988).

No plano de carreira do cargo de Monitor, Lei nº 6309/1988, o respectivo cargo aparece na composição do Grupo Saúde e Assistência, que se refere às “atividades de apoio à área de saúde e assistência médico-social e outras atividades afins” (Porto Alegre, 1988), onde não são especificadas atividades relacionadas à docência ou à educação.

Tinha-se como atribuição “executar atividades de orientação e recreação infantil” (Porto Alegre, 1988) e passou a ser de “executar atividades de orientação, recreação e assistência a indivíduos e grupos” (Porto Alegre, 2014), o que suprime o foco na expressão “infantil”, e se diferencia de maneira significativa das atribuições do professor, que, embora deva cuidar e educar as crianças, aparece entre as atribuições o processo de “aprendizagem”. Já a lotação, enquanto era “em órgãos encarregados da execução de atividades ligadas à saúde e assistência” (Porto Alegre, 1988),

passam a ser incluídas em 2014 as atividades ligadas à educação (Porto Alegre, 2014).

Para o ingresso na rede é necessário possuir o Ensino Médio, entre outros requisitos que podem ser apresentados em processo seletivo (Porto Alegre, 2014). Assim, ao ter como referência o Edital 157/2019 do concurso público para provimento do cargo de monitor, além da exigência do Ensino Médio completo, foram solicitados cursos extras, como “Atendente de Creche ou Recreacionista”, com no mínimo 100 horas, “Educador Assistente”, com a mesma carga horária, e “Profissional de Apoio à Educação Infantil”, com o mínimo de 160 horas (Porto Alegre, 2019). Não é exigida a habilitação para o Magistério, como no caso do professor, mas são necessários cursos de curta duração que tenham relação com a EI.

A carga horária é de 30 horas semanais, e no respectivo Edital 157/2019 consta a possibilidade de “ser convocado para Regime de Tempo Integral (RTI), com carga horária de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, com acréscimo de 50% (cinquenta por cento) sobre o vencimento básico inicial” (Porto Alegre, 2019). Essa gratificação de 50% também aparece no Plano de Carreira do Servidor. A carga do Professor é inferior (20), mas também há a possibilidade de aumentá-la.

Sobre ascensão funcional, a progressão é por merecimento e antiguidade, e a promoção ocorre “da classe de Monitor para outra que assegure valor básico superior ao percebido” (Porto Alegre, 2014). Para o Monitor do sexo masculino que atingir 35 anos de serviço, ou para a Monitora que atingir 30, é garantida “a referência imediatamente superior da classe de cargo que detém” (Porto Alegre, 1988). O que também difere do cargo de Professor e Professora, pois são 30 e 25 anos, respectivamente, para ter garantido esse direito.

Ainda, não foram identificados incentivos quanto à formação, a licença para formação, a hora-atividade, nem gratificações para aqueles/as que trabalham em escolas de difícil acesso ou com crianças em “classes especiais” como especificado para o cargo de professor.

A seguir, são apresentados os dados quantitativos, referentes à quantidade de matrículas e profissionais, à formação, ao sexo, à raça/cor e ao tipo de vínculo dos/as profissionais e, a média de matrículas por turma e de crianças por profissionais.

7.1.2 Levantamento de dados quantitativos

Em Porto Alegre predomina a rede privada conveniada sem fins lucrativos em 2014 (80,74%) e 2020 (82,89%), como é possível identificar na tabela 28.

TABELA 28 - NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020

Dependência Administrativa	2014		2020		% de crescimento
	N	%	N	%	
Municipal	2.457	19,26	2.062	17,11	-16,08
Privada conveniada sem fins lucrativos	10.300	80,74	9.991	82,89	-3,00
Total	12.757	100,00	12.053	100,00	-5,52

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

É possível observar na tabela 29 que na rede municipal há uma quantidade significativa de auxiliares em ambos os anos (393 e 293, respectivamente), quando comparada à quantidade de docentes (159 e 182, respectivamente). Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos há mais docentes (956) do que auxiliares (363) em 2014 e, em 2020 é praticamente a mesma quantidade entre docentes (700) e auxiliares (691). Em ambas as redes, o percentual de crescimento é maior entre os/as auxiliares (25,45% municipal e 90,36% privada), inclusive, tendo uma queda relacionada aos/às docentes na rede privada conveniada (26,78%).

TABELA 29 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020

Dependência Administrativa	2014						2020						% de crescimento	
	docentes		auxiliares docentes		total		docentes		auxiliares docentes		total			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	docentes	auxiliares docentes
Municipal	159	28,80	393	71,20	**552**	100,00	182	38,32	293	61,68	**475**	100,00	14,47	-25,45
Privada conveniada sem fins lucrativos	956	72,48	363	27,52	**1319**	100,00	700	50,32	691	49,68	**1391**	100,00	-26,78	90,36

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Predominam profissionais do sexo feminino, conforme a tabela 30, tendo na rede municipal, os percentuais de 92,45% e 86,26% diante dos/as docentes, e 97,96% e 94,54% de auxiliares. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, os percentuais de docentes são 94,46% e 98,00% e de auxiliares 95,59% e 97,11%.

TABELA 30 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020

	2014				2020			
	Municipal							
Sexo	**Docente**		**Auxiliar**		**Docente**		**Auxiliar**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Masculino	12	7,55	8	2,04	25	13,74	16	5,46
Feminino	147	92,45	385	97,96	157	86,26	277	94,54
Total	**159**	**100,00**	**393**	**100,00**	**182**	**100,00**	**293**	**100,00**
	Privada conveniada sem fins lucrativos							
Masculino	53	5,54	16	4,41	14	2,00	20	2,89
Feminino	903	94,46	347	95,59	686	98,00	671	97,11
Total	**956**	**100,00**	**363**	**100,00**	**700**	**100,00**	**691**	**100,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Conforme a tabela 31, há mais profissionais brancos/as nas redes e, em ambos os anos. Entre os/as docentes da rede municipal, tem-se os percentuais 91,19% e 82,97, respectivamente e, entre os/as auxiliares, 74,05% e 70,65%. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, são 66,32% e 53,71% docentes brancos/as e 74,10% e 50,94%. Apesar de haver uma diminuição dos percentuais neste último ano, são significativos os percentuais na opção de “não declarada” (28,29% e 34,73%).

TABELA 31 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR COR/RAÇA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020

	2014				2020			
	Municipal							
Cor/Raça	**Docente**		**Auxiliar**		**Docente**		**Auxiliar**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Não declarada	1	0,63	12	3,05	10	5,49	11	3,75
Branca	145	91,19	291	74,05	151	82,97	207	70,65
Preta	10	6,29	66	16,79	17	9,34	60	20,48
Parda	3	1,89	23	5,85	4	2,20	15	5,12
Amarela	0	0,00	1	0,25	0	0,00	0	0,00
Indígena	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	**159**	**100,00**	**393**	**100,00**	**182**	**100,00**	**293**	**100,00**

Privada conveniada sem fins lucrativos								
Não declarada	60	6,28	24	6,61	198	28,29	240	34,73
Branca	634	66,32	269	74,10	376	53,71	352	50,94
Preta	169	17,68	51	14,05	83	11,86	64	9,26
Parda	88	9,21	18	4,96	41	5,86	34	4,92
Amarela	2	0,21	1	0,28	0	0,00	1	0,14
Indígena	3	0,31	0	0,00	2	0,29	0	0,00
Total	**956**	**100,00**	**363**	**100,00**	**700**	**100,00**	**691**	**100,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Predominam na rede municipal docentes concursados/as, tendo 100,00% em 2014 e, 95,60% em 2020, com uma taxa de crescimento de 9,43%, conforme tabela 32.

TABELA 32 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020

Tipo de Vínculo	**2014**		**2020**		**taxa de crescimento %**
	Municipal				
	Docente				
	N	**%**	**N**	**%**	
Concursado/ Efetivo/ Estável	159	100,00	174	95,60	9,43
Contrato temporário	0	0,00	8	4,40	0,00
Não classificado	0	0,00	0	0,00	0,00
Total	**159**	100,00	**182**	100,00	14,47
Privada conveniada sem fins lucrativos					
Concursado/ Efetivo/ Estável	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato temporário	0	0,00	0	0,00	0,00
Não classificado	956	100,00	700	100,00	-26,78
Total	**956**	100,00	**700**	100,00	-26,78

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

De acordo com a tabela 33, os maiores percentuais dos/as docentes da rede municipal estão relacionados à Especialização com licenciatura (60,38% e 48,35%) e Superior licenciatura ou complementação pedagógica (27,67% e 42,31%), tendo neste último um percentual de crescimento de 75,00% em 2020. Há 7 docentes com Mestrado com licenciatura em 2014 e 4 em 2020 e, Doutorado com licenciatura há 1 em cada ano. Entre os/as auxiliares da rede municipal, percebe-se como maior percentual em ambos os anos o Ensino Médio (41,48% e 37,54%). Na sequência, em 2014, vem o Magistério (22,14%) e Superior licenciatura ou complementação

pedagógica (19,34%), enquanto em 2020, segue-se com Superior licenciatura ou complementação pedagógica (33,45%), tendo neste último uma taxa de crescimento de 28,95% em 2020. Tanto entre os/as docentes quanto entre os/as auxiliares há uma redução da taxa de crescimento diante da Especialização com licenciatura (8,33% e 100,00%). Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, entre os/as docentes, em 2014 o maior percentual era de profissionais com o Ensino Médio (50,10%), e segue-se com o Magistério (23,74%) e o Ensino Fundamental completo (16,63%). O percentual de Docentes com Superior licenciatura ou complementação pedagógica é significativamente inferior (5,86%), assim como com Especialização com licenciatura (1,36%). Há apenas 1 Docente com Mestrado com licenciatura. Em 2020, o maior percentual era do Magistério (47,86%), com uma taxa de crescimento de 47,58%, e segue-se com o Ensino Médio (34,43%) e, Superior licenciatura ou complementação pedagógica (14,43%), também com uma taxa de crescimento significativa de 80,36%. Já com Especialização com licenciatura o percentual é inferior (0,86%). Entre os/as auxiliares, o maior percentual em ambos os anos é no Ensino Médio (51,52% e 77,57%, respectivamente). Em 2014 segue-se com o Ensino Fundamental completo (28,93%) e o Magistério (11,85%), enquanto em 2020 segue-se com o Magistério (10,71%) e, na sequência, o Ensino Fundamental completo (8,54%). Há taxas de crescimento significativas no Ensino Médio, sendo 186,63% e no Magistério, com 72,09%. Já a quantidade de auxiliares com Superior licenciatura ou complementação pedagógica (2,20% e 2,32%, respectivamente) e Especialização com licenciatura (0,28% e 0,00%, respectivamente) é significativamente inferior. Também não há auxiliares com Mestrado e/ou Doutorado.

TABELA 33 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOC., DEPENDÊNCIA ADMIN. (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR ESCOLARIDADE E DEPENDÊNCIA ADMIN. - PORTO ALEGRE, 2014 E 2020

Escolaridade	2014						2020						% de crescimento		
	Municipal														
	docente		auxiliar docente		total profissionais		docente		auxiliar docente		total profissionais				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	docente	auxiliar	profissionais
EF incompleto	0	0,00	1	0,25	1	0,18	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	-100,00	-100,00
EF completo	0	0,00	20	5,09	20	3,62	0	0,00	7	2,39	7	1,47	0,00	-65,00	-65,00
Ensino Médio	4	2,52	163	41,48	167	30,25	1	0,55	110	37,54	111	23,37	-75,00	-32,52	-33,53
Ensino Médio - Normal	5	3,14	87	22,14	92	16,67	4	2,20	40	13,65	44	9,26	-20,00	-54,02	-52,17
Superior bach. ou tecnólogo	0	0,00	10	2,54	10	1,81	1	0,55	7	2,39	8	1,68	0,00	-30,00	-20,00
Superior lic./comp.pedagógica	44	27,67	76	19,34	120	21,74	77	42,31	98	33,45	175	36,84	75,00	28,95	45,83
Esp.+ bacharelado ou tecnólogo	1	0,63	2	0,51	3	0,54	5	2,75	31	10,58	36	7,58	400,00	1450,00	1100,00
Especialização + licenciatura	96	60,38	34	8,65	130	23,55	88	48,35	0	0,00	88	18,53	-8,33	-100,00	-32,31
Mestrado + bac./tecnólogo	1	0,63	0	0,00	1	0,18	1	0,55	0	0,00	1	0,21	0,00	0,00	0,00
Mestrado + licenciatura	7	4,40	0	0,00	7	1,27	4	2,20	0	0,00	4	0,84	-42,86	0,00	-42,86
Doutorado com licenciatura	1	0,63	0	0,00	1	0,18	1	0,55	0	0,00	1	0,21	0,00	0,00	0,00
Total	**159**	**100,00**	**393**	**100,00**	**552**	**100,00**	**182**	**100,00**	**293**	**100,00**	**475**	**100,00**	**14,47**	**-25,45**	**-13,95**
	privada conveniada sem fins lucrativos														
EF incompleto	17	1,78	18	4,96	35	2,65	1	0,14	4	0,58	5	0,36	-94,12	-77,78	-85,71
EF completo	159	16,63	105	28,93	264	20,02	12	1,71	59	8,54	71	5,10	-92,45	-43,81	-73,11
Ensino Médio	479	50,10	187	51,52	666	50,49	241	34,43	536	77,57	777	55,86	-49,69	186,63	16,67
Ensino Médio - Normal	227	23,74	43	11,85	270	20,47	335	47,86	74	10,71	409	29,40	47,58	72,09	51,48
Superior bach. ou tecnólogo	4	0,42	1	0,28	5	0,38	4	0,57	1	0,14	5	0,36	0,00	0,00	0,00
Superior lic./comp.pedagógica	56	5,86	8	2,20	64	4,85	101	14,43	16	2,32	117	8,41	80,36	100,00	82,81
Esp.+ bacharelado ou tecnólogo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,14	1	0,07	0,00	0	0,00
Especialização + licenciatura	13	1,36	1	0,28	14	1,06	6	0,86	0	0,00	6	0,43	-53,85	-100,00	-57,14
Mestrado + bac./tecnólogo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00
Mestrado + licenciatura	1	0,10	0	0,00	1	0,08	0	0,00	0	0,00	0	0,00	-100,00	0	-100,00
Doutorado com licenciatura	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00
Total	**956**	**100,00**	**363**	**100,00**	**1319**	**100,00**	**700**	**100,00**	**691**	**100,00**	**1391**	**100,00**	**-26,78**	**90,36**	**5,46**

FONTE: A autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Na tabela 34 é possível ver a média de matrículas por turma. Na rede municipal, em 2014 era 16,94 e em 2020 era 17,04, enquanto na privada era 13,90 e foi 15,09.

TABELA 34 - MÉDIA DE MATRÍCULAS POR TURMA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – PORTO ALEGRE, 2014 E 2020

2014	**2020**
Municipal	
16,94	17,04
Privada conveniada sem fins lucrativos	
13,90	15,09

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Tendo como base a tabela 35, a média de crianças por profissionais na rede municipal era de 4,45 em 2014 e 4,34 em 2020, já na rede privada conveniada sem fins lucrativos 7,81 e 7,18.

TABELA 35 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES E MÉDIA DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, PORTO ALEGRE, 2014 E 2020

2014			**2020**		
Docente	**Auxiliar Docente**	**Média de crianças por profissionais**	**Docente**	**Auxiliar Docente**	**Média de crianças por profissionais**
Municipal					
159	393	**4,45**	182	293	**4,34**
Privada conveniada sem fins lucrativos					
956	363	**7,81**	700	691	**7,18**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Em face dos dados desvelados nessa pesquisa, pode-se sugerir que, as duas entrevistas que não puderam ser feitas sobre o respectivo município, poderiam avançar em questões como o acompanhamento e atingimento das metas e estratégias do PME, o fato de haver um maior número de auxiliares do que docentes na rede municipal, e um maior número de matrículas na rede privada conveniada sem fins lucrativos do que na rede

municipal, a formação dos/as profissionais, a garantia da hora-atividade, a realização de concurso público, negociações salariais, reivindicações do sindicato, entre outras conquistas ou distinção de direitos dos/as profissionais de educação da rede.

No capítulo seguinte, é apresentado um breve histórico da rede de Rio Branco, as leis relacionadas aos/as docentes e auxiliares, os dados quantitativos, e parte das entrevistas com os/as profissionais do Sindicato e da Secretaria Municipal de Educação.

8 RIO BRANCO

A seguir, é apresentado um breve histórico da rede de Rio Branco. São tratadas as questões sobre os cargos, a aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública em 2017, a criação do Sistema Municipal de Educação em 2013, a reforma que impactou na educação municipal, a descentralização do Acre e a municipalização do ensino em Rio Branco em 2013, o PME promulgado em 2015, os partidos/governos do período de análise, o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem estabelecido em 2014.

8.1 HISTÓRICO DA REDE DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO QUE IMPACTA NA PRESENÇA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Os cargos que atuam na EI são denominados de Professor da Educação Infantil, que faz parte do Grupo 4 - “Profissional do Magistério”, e Assistente de Creche, do Grupo 2 – “Assistente Administrativo (Rio Branco, 2017). No ano de 2017, estes/as profissionais alcançaram uma importante conquista, em relação à valorização profissional, quando foi instituído o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do município de Rio Branco, por meio da Lei nº 35 de 19 de dezembro de 2017, embora já existisse o plano de carreira dos servidores da administração pública direta, por meio da Lei nº 1.892 de 03 de abril de 2012, que já instituía direitos, assim como já reconhecia o tipo de formação que os grupos deveriam ter ao assumirem os cargos. Ainda, foram aprovadas outras leis que alteraram e ou incluíram direitos, como a Lei nº 2.127 de 14 de setembro de 2015, que já apresenta em seu texto ambos os cargos, o que será detalhado adiante.

Até o ano de 2005, as creches municipais eram administradas pela Secretaria de Assistência Social, cujo viés não era pedagógico, e sim, relacionado aos cuidados básicos e à alimentação. Há na rede creches em tempo integral e em tempo parcial também (Beatriz, entrevista da Secretaria).

Com a Lei Municipal nº 1989, de 09 de julho de 2013, se institui o Sistema Municipal de Educação de Rio Branco, que é apresentado como o “o conjunto de instituições públicas e privadas que desenvolvem ações integradas para a elaboração e execução de políticas e normas que regulamentam e definem a oferta e os padrões de qualidade do ensino”, tendo, portanto, as creches, e entre os objetivos da educação

municipal, busca-se “assegurar padrão de qualidade na oferta de educação escolar”, e “ valorizar os profissionais da educação pública municipal” (Rio Branco, 2013), o que segue a legislação nacional, como os princípios da CF de 1988 voltados à educação em condições de qualidade e à valorização profissional.

Entre as atribuições da Secretaria Municipal de Educação destacam-se:

> VI - definir e efetivar padrões de formação, qualificação e remuneração para todos os profissionais do sistema público municipal da educação, através da implementação de planos de cargo, carreira e remuneração;
> [...]
> VIII - acompanhar e avaliar o desempenho das unidades educativas e dos profissionais da educação, com base em padrões de qualidade definidos em lei;
> [...]
> IX – certificar escolas e profissionais da educação pelo desempenho obtido, com base em padrões estabelecidos em lei própria (Rio Branco, 2013).

Assim, sugere-se um foco na valorização, com a garantia de plano de carreira, a padronização da formação, qualificação e remuneração, e ainda, a avaliação do desempenho deles/as, com lei específica para esse último caso, que garante bonificação aos/as profissionais.

Denominado de “Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ”, no estudo de Cardoso e Melo (2022) é possível identificar que essa premiação foi sinalizada como uma política de valorização, tanto pela gestão da Secretaria Municipal de Educação, quanto pelos sindicatos da categoria, denominados Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC) e Sindicato dos Professores Licenciados do Estado do Acre (SIMPLAC), que defenderam a sua criação. Assim, se estabelece a garantia de bonificação para os/as profissionais que “obtém êxito” ao atuarem no processo de ensino e aprendizagem da rede, tendo como referência o modelo já adotado pelo estado.

Com base em Oliveira (2013, p. 65), convém considerar a responsabilização dos/as profissionais da educação, pois eles/as passam a atender os objetivos da instituição, da comunidade, do sistema, o que resulta num processo em que são responsabilizados “pelo sucesso ou fracasso do sistema medido em geral pelo desempenho dos alunos”.

No entanto, convém considerar que, conforme Beatriz, entrevista da Secretaria, no que se refere à vinculação do PEQ com a avaliação do desempenho das crianças, vinculado à nota do IDEB, isso ocorria somente no Ensino Fundamental, entre 2014, aproximadamente, e 2018. Além disso, nesse período, os/as profissionais precisavam

participar da formação continuada para receberem, o que se estendia para a Educação Infantil.

> *Então o professor, ele precisava participar de todas as formações continuadas oferecidas pela Secretaria. É a questão de faltas também, assiduidade, né? Então, tudo isso é o professor, ele era avaliado nisso em todos esses aspectos, e aí ao final do ano, né, no ano subsequente, aí ele recebia esse valor proporcional ao seu desempenho na sua participação nas formações, assiduidade, frequência e outras questões. [...] A partir de 2019, o PEQ foi incorporado ao nosso salário. E aí pegou-se o montante do último ano de avaliação, que foi o de 2018 e ele foi diluído em percentuais para todos os servidores efetivos.*

Questão que é vista pela entrevistada como um incentivo diante da formação continuada dos/as profissionais. "*Então, mas essa política de formação continuada ela já vem sendo, já está consolidada há um bom tempo e o PEQ ele veio para somar mais, né, e incentivar mesmo, motivar o professor nesse sentido*".

Trata-se de uma política que é estendida para os/as assistentes de creche e para o/a professor/a temporário/a, sendo que o caso do vínculo temporário foi uma das pautas de luta do sindicato, conforme Ana, entrevista do sindicato

Em Rio Branco, o PEQ, estabelecido com o Decreto nº 946, de 22 de julho de 2014, o Plano de Carreiras dos Profissionais da Educação, o PME, foram promulgados no período em que estava no poder o prefeito Marcus Alexandre Médici Aguiar Viana da Silva, do PT, que ficou no cargo entre 1º de janeiro de 2013 a 6 de abril de 2018. Anteriormente, o município estava com o prefeito Jorge Viana, do PT, entre 1° de janeiro de 1993 e 31 de dezembro de 1996, Mauri Sérgio, do PMDB, entre 1° de janeiro de 1997 e 31 de dezembro de 2000, Flaviano Melo, do PMDB, de 1° de janeiro de 2001 a 5 de abril de 2002, Isnard Bastos Barbosa Leite (Vice), do Partido Progressista (PP), de 6 de abril de 2002 a 31 de dezembro de 2004 e Raimundo Angelim, do PT, de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2012. Já no período de 6 de abril de 2018 a 31 de dezembro de 2020, é eleita a vice, Socorro Neri, após a renúncia de Marcus Alexandre Médici Aguiar Viana da Silva.

Ao considerar o último governo desta análise, há um destaque quanto ao investimento na formação dos/as docentes, o que não é identificado na atualidade, conforme Ana, entrevista do Sindicato.

> *É eles no governo passado, eles investiram na formação inicial dos professores e o que a gente percebe é que é bem vantajoso isso porque o professor, ele consegue mudar um pouco sua prática, né? Através dessas*

> *formações eles vão inovando mais as suas aulas e a gente acha isso válido. Infelizmente. E essa formação ela tem que continuar, né? Até se fala em formação continuada, e o que não ocorre. De, por exemplo, essa última gestão da prefeitura esse ano já termina. Ele não investiu em nenhuma formação e entraram novos professores na rede e não investiram. Então, eu acho que deveria ser uma política de governo mesmo, de estar sempre investindo, porque o que a gente percebe que aqueles professores que passaram em algum tempo por uma formação, eles abrem mais a cabeça, eles conseguem trabalhar de uma forma mais dinâmica, né? Então, agora o ideal seria que tivesse sempre. E aí, todo ano ou de dois em dois anos? Não sei, mas uma política voltada pra formação. Mas não existe.*

Foi durante o governo do PT que ocorreu no município a modernização da gestão, por meio de uma reforma, representada pela "Frente Popular", que é a coligação composta pelos partidos: PT, Partido Social Democrata Cristão (PSDC), Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB), Partido da Mobilização Nacional (PMN), PSB, Partido Verde (PV), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e PTdoB. Segundo Moreira e Melo (2020, p. 3-4):

> A reforma na administração pública, iniciada pela Frente Popular do Acre [...] na gestão estadual e também na cidade de Rio Branco, teve início em 1993 pelo então prefeito Jorge Viana (PT) e foi alicerçada em um planejamento estratégico com vistas à modernização da gestão dentro do princípio de defesa do desenvolvimento sustentável.

Conforme as autoras, a ação iniciada em 1993, foi interrompida durante o período de 1997 a 2004, quando estavam no poder o PMDB e o PP, e retomada em 2005, com duração até 2020, sob o comando dos/as prefeitos/as destacados/as anteriormente.

Foi a partir das reformas da educação iniciadas no estado do Acre, realizadas nas gestões da Frente Popular, vistas como exitosas para a rede estadual de ensino, voltadas para a formação de professores/as, a remuneração dos/as profissionais da educação, com novo plano de carreira, as reformas das unidades escolares, a elevação dos indicadores de aprendizagem nas avaliações de larga escala, que passaram a defender a ideia de que era necessário apoiar as redes municipais, para que seguissem o modelo, uma vez que os/as alunos/as dessas redes dariam sequência em seus estudos nas escolas estaduais (Calixto, 2017, p.113).

No ano de 2004, o governo federal era do PT, o que influenciou as eleições no respectivo ano e resultou numa ampliação do partido nas prefeituras, como aconteceu nos municípios do Acre, e que foi influenciado também pela gestão estadual, que obteve "bons índices de avaliação, o que ajudou a construir um discurso

que seria necessário à união das forças de todas as instâncias de governo, para contribuir na resolução dos graves problemas das cidades acreanas" (p. 114).

É aí que se impôs uma agenda de cooperação do estado com os respectivos municípios, com destaque para os que eram comandados por partidos ligados à Frente Popular, como Rio Branco, que voltava a ser governado por ela, com a eleição de Raimundo Angelim, quando passaram a ser visibilizadas políticas em parceria. E assim, se estabelece uma "relação intergovernamental, baseada na dependência do Município em relação ao Estado, em decorrência, principalmente, da capacidade limitada de investimento da SEME de Rio Branco" (p. 115).

Tem-se, portanto, a promulgação da Lei Estadual nº 1.694, de 21 de dezembro de 2005, que "Institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios". Já em 2006, foi formalizado o Regime de Colaboração entre o estado e o município, por meio do Convênio nº 020/2006, quando são municipalizadas, em 2007, as escolas estaduais de EI e dos anos iniciais do EF, tendo a transferência de gestão. Embora, segundo o levantamento de Calixto (2017), que compreende o período de 2005 a 2012, não foram identificadas "alterações significativas" que comprovassem a municipalização dos anos iniciais do EF.

Assim, ocorre o processo de descentralização do Acre e a municipalização do ensino em Rio Branco, o que fora apresentado na Lei nº 1989 de 2013, que segue diretrizes nacionais, como a LDB de 1996, que reitera o princípio do regime de colaboração entre os entes federados, no que concerne à organização da educação do país. "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino" (Brasil, 1996).

Ainda, ao considerar a LDB, destaca-se em seu artigo 30 o direito ao atendimento em creche para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Embora a política de atendimento dessa faixa etária não estivesse incluída no convênio firmado entre o estado do Acre e o município de Rio Branco, conforme Calixto (2017), houve um impacto significativo diante do regime de colaboração entre ambos, assim como do estabelecimento do Fundeb. De 2005 a 2012 ocorreu um aumento de 419% em matrículas na creche, sendo que a rede municipal era responsável por 70% do atendimento e, ao considerar somente a respectiva rede, o aumento foi de 293%.

Houve, portanto, um esforço para ampliar o atendimento, porém, ao considerar a taxa líquida de escolarização, o atendimento era de apenas 11% (Calixto, 2017).

Outro ponto a destacar é o fato de que o atendimento no berçário iniciou recentemente no município.

> *No caso da Educação Infantil, a gente atende aqui em Rio Branco creches, de 0 a 3 anos e 11 meses. E pré-escolas de 4, com crianças de 4 anos até 5 anos e 11 meses. Nós iniciamos o atendimento em berçário, que faz parte da creche, esse ano. Até o ano passado, o nosso atendimento em creches era de 2 a 3 anos e 11 meses. Então, esse ano, na verdade, final do ano passado, nós iniciamos o atendimento em berçário* (Beatriz, entrevista da Secretaria).

Sobre a Lei nº 1989 de 2013, destaca-se também a criação do PME da rede, que deve ser acompanhado e avaliado com a possibilidade de ser reajustado. Já no próprio PME, destaca-se a necessidade de se divulgar os resultados do monitoramento e avaliação, a análise e proposição de políticas para o alcance das metas e estratégias, e a ampliação de recursos financeiros, e ainda, a realização de, no mínimo, duas Conferências Municipais até o final de vigência do plano para sua avaliação e monitoramento (Rio Branco, 2015).

Convém destacar que há uma equipe responsável pelo monitoramento das metas e estratégias do PME do município, conforme relata Beatriz, entrevista da Secretaria.

> *Então, a Secretaria tem uma equipe técnica, uma comissão, formada por técnicos e servidores da Secretaria, do sindicato também, né? O sindicato de professores e profissionais da educação também compõe essas comissões. E aí eles são a equipe responsável por acompanhar e por fazer o monitoramento das estratégias, das metas que foram atingidas, as que não foram atingidas ainda. Então tem uma equipe dentro da Secretaria que acompanha, esse monitoramento das metas e das estratégias do PME. [...] Então a gente vê que essa meta 1 ainda, é, já estamos próximo a vencer, o PME de agora 2024 já vence e ainda tem essa. Não conseguimos atingir 100% da meta 1, né? Em relação ao atendimento das vagas para creche e para a pré-escola. [...] E tem também lá na meta acho que 11 também. Em relação à formação continuada dos profissionais, a gente tem conseguido essa estratégia a ser desenvolvida na sua integralidade, né? O nosso departamento é o responsável pela formação continuada da educação infantil. Então, a gente oferece essa formação continuada para todos os professores de creche, todos os professores de pré-escola e para todos os assistentes. São os profissionais que atuam diretamente com as crianças em sala de aula. Então esses profissionais, eles, do ponto de vista da formação continuada, estão sendo atendidos, estão né? Então as temáticas são sempre voltadas para a prática pedagógica, na Educação Infantil, a legislação e a prática do professor e do assistente com crianças, né?*

Entre as metas da Educação Infantil, a entrevistada destaca o não atingimento da universalização das vagas, mas identifica que, quanto à formação continuada, vem sendo garantida na etapa da Educação Infantil, tanto para os/as docentes quanto para os/as assistentes de creche. Ainda, em relação à Meta 11, destaca sobre as parcerias que são estabelecidas com outras instituições, como a Universidade Federal do Acre, para garantir a formação continuada.

A seguir, são apresentadas questões da Lei Orgânica de 1990, de suas emendas, do PME de 2015, do Plano de Carreira dos Servidores da Educação, aprovado em 2017, assim como, da lei que estabelece o Plano de Carreira dos Servidores da Administração Pública de 2012, as atualizações e parte das entrevistas.

8.1.1 A legislação local e as lutas e conquistas destacadas nas entrevistas sobre a rede

Na Lei Orgânica do município de Rio Branco, a educação é apresentada no capítulo VI. No artigo 134 é sinalizado que os recursos públicos destinados à educação devem ser aplicados para o ensino público, e podem ser destinados também para instituições de ensino comunitárias, confessionais e filantrópicas. Sobre os/as docentes, no artigo 147, era apresentado que o/a profissional licenciado/a possuía o direito à licença remunerada para estudar. “Fica o Poder Executivo autorizado a permitir ao docente licenciado, fazer curso de especialização ou mestrado, garantindo-lhe os proventos a que faz jus como servidor, pelo prazo máximo de três anos” (Rio Branco, 1990). O que poderia ser garantido a quem estava vinculado há cinco anos na rede, porém, com a Emenda nº 30, de 15 de dezembro de 2016, o artigo foi revogado.

No Plano Municipal de Educação, promulgado em 2015, entre as diretrizes encontra-se “II - Valorização dos profissionais da Educação, com implementação de políticas efetivas e progressivas de desenvolvimento profissional” e, “V - Garantia da educação de qualidade socialmente referenciada” (Rio Branco, 2015).

Sobre as metas e estratégias que fazem referência aos/as profissionais da educação, é possível identificar no quadro 15.

QUADRO 15 - METAS E ESTRATÉGIAS DA LEI Nº 2.116 DE 29 DE JUNHO DE 2015, DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO

Metas	Estratégias
Meta 1 - Universalizar o atendimento às crianças de 04 e 05 anos até 2016 na pré-escola e ampliar a oferta de vagas em creches para atender a 50% (cinquenta por cento) da população até 03 anos ao final de 2025.	1.8. **Realizar formação continuada para todos os profissionais da Educação Infantil,** visando à ampliação e desenvolvimento de competências para o atendimento das necessidades e especificidades da criança pequena; 1.16. **Fomentar e articular com instituições de ensino superior, curso de pós graduação em Educação Infantil para professores da rede**, a fim de assegurar os conhecimentos necessários ao seu fazer pedagógico, visando o desenvolvimento pleno e aprendizagem das crianças;
Meta 4 - Assegurar o pleno desenvolvimento para alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/ superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, na rede regular de ensino, garantindo sua permanência no sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, profissionais administrativos, serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.3. Assegurar até o final da vigência deste Plano que **todas as instituições públicas e particulares que ofertem educação básica desenvolvam ações como formação continuada, contratação de profissionais especializados** e adequação arquitetônica, segundo a Norma Técnica da ABNT 9.050/2004, para atendimento dos alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem; 4.7. Assegurar que até o final da vigência deste PME, todas as escolas da rede pública (em articulação com a União) e particular tenham suas salas de recursos multifuncionais com **profissionais qualificados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), professor de Libras, professor bilíngue para alunos com deficiência auditiva e surdez,** tradutor e intérprete de Libras, intérprete surdo, **professor braillista, professor mediador para alunos com autismo e TDAH** (caso haja necessidade), atendentes pessoais para alunos com deficiência que necessitem de apoio para higienização, locomoção e alimentação, garantindo o processo de inclusão; 4.9. Garantir a inclusão dos **profissionais da educação especial no programa de formação continuada da rede municipal de educação,** a**ssegurando qualificação necessária para dar suporte aos professores** no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia e dislalia; 4.11. **Criar no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração cargos específicos** para professor de Libras, prioritariamente surdo, professor bilíngue para alunos com deficiência auditiva e surdez, tradutor e intérprete de Libras, intérprete surdo, professor braillista, prioritariamente cego, professor mediador para alunos com autismo e atendentes pessoais para alunos com deficiência, que necessitem de apoio para higienização, locomoção e alimentação. E, por conseguinte, **assegurar a contratação a partir de concurso público efetivo**, até o fim do segundo ano de execução deste Plano; 4.14. Garantir, até o fim do terceiro ano deste Plano, **em parceria com as Universidades, Institutos Federais de Educação, Instituto Dom Moacyr e outros, formação de docentes e demais profissionais da educação, qualificando-os para atuarem de forma inclusiva**; 4.18. Garantir que os profissionais lotados na sala de recursos multifuncionais sejam habilitados pelo programa de **formação c continuada da rede pública municipal e/ou pelas**

Metas	Estratégias
	Universidades e sociedade civil (associações credenciadas), de acordo com as necessidades dos discentes apresentadas na matrícula. 4.20. Garantir o funcionamento do Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS de Rio Branco, com **profissionais formados e qualificados**, estrutura física acessível, mobiliário, equipamentos e tecnologia, até 2º ano de vigência desse Plano; 4.21. Oferecer até o 2º ano de vigência deste Plano, **cursos preparatórios de 80h para os profissionais iniciantes da Educação Especial** que atuarão como professor mediador, professor bilíngue, professor de Libras, Tradutor e intérprete de Libras, professor do AEE, intérprete surdo, atendente pessoal e professor braillista;
Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças até o final do segundo ano do ensino fundamental.	5.5. Consolidar a política de avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos para **definição de políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores,** bem como atividades pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem das crianças;
Meta 6: Oferecer educação em tempo integral, em no mínimo, 50%(cinquenta por cento) da rede pública de Rio Branco até o final da vigência deste PME, atendendo a 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos das referidas escolas.	6.5. **Desenvolver política que priorize a lotação de profissionais para trabalhar em tempo integral em uma única escola;** 6.6. **Promover, em parceria com a Secretaria de Estado Educação e Universidade Federal do Acre, programa de formação continuada para** as equipes gestoras, **professores** e profissionais administrativos da rede pública de Rio Branco **para o desenvolvimento de propostas pedagógicas da educação integral em tempo integral;** 6.7. **Instituir o regime de Dedicação Exclusiva - DE para profissionais que atuam nas escolas de tempo integral;**
Meta 10: Assegurar a universalização da Educação Básica para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos e elevar a escolaridade média da população rural para 12 (doze) anos de estudo até o final da vigência do PME.	10.16. Assegurar até o final do quinto ano de vigência do PME que **todos os profissionais docentes tenham a formação inicial exigida para o exercício do magistério**; 10.17. **Desenvolver programa de formação continuada para os profissionais docentes lotados nas áreas rurais** que contemple o universo rural, os direitos de aprendizagem definidos na legislação vigente e as estratégias metodológicas adequadas a cada etapa da escolarização, incluindo os alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/ superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia em cada etapa, nível e modalidade da escolarização;
Meta 11: **Assegurar aos professores e profissionais não docentes** da educação do Município de Rio Branco, até o final do oitavo ano de vigência deste PME, **programa de valorização profissional que garanta: formação considerando a legislação vigente, condições de trabalho satisfatórias para o bom desempenho, carreira e salário**	11.1. Desenvolver, **em parceria com instituições de ensino superior e Estado do Acre, programas de formação de professores e profissionais não docentes da educação nas áreas de maior carência**; 11.2. **Ampliar programas de formação que garantam cursos de extensão e pós-graduação, a partir de convênios com instituições públicas de ensino superior para formação de docentes e profissionais não docentes da educação**, voltados às modalidades e especificidades da rede municipal de Rio Branco; 11.3 **Estabelecer/ampliar parcerias para o oferecimento de cursos de formação inicial, complementação pedagógica e pós-graduação aos docentes e profissionais não docentes**

Metas	Estratégias
compatível com as demais carreiras de nível superior e dos cursos técnicos do Município de Rio Branco.	**da educação** que atuam na educação básica na rede municipal de Rio Branco; 11.4. **Revisar o PCCR dos servidores da educação no quinto ano de vigência do PME, contemplando a valorização profissional nos seguintes aspectos: formação, jornada de trabalho, carreira e tempo de serviço, considerando a Lei 11.738/2008,** que regulamenta o piso salarial profissional e a Lei nº 12.014/2009, que reconhece os funcionários de escola, na LDB, o inciso V, do artigo 206 da Constituição Federal e a Emenda Constitucional 53/2006; 11.5. **Limitar, em no máximo 20% (vinte por cento), o total de professores efetivos em funções não pedagógicas**, excluídos os casos previstos em lei e aqueles que atuam perante o Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Alimentação Escolar e Conselho do FUNDEB; 11.6. **Constituir fórum permanente com representação da rede pública e dos trabalhadores em educação,** da sociedade civil organizada e não governamental, **para discussão e acompanhamento da política de valorização dos profissionais da educação;** 11.7. **Assegurar que, no máximo, 80% (oitenta por cento) dos recursos da educação sejam destinados ao pagamento de pessoal**; 11.8. **Assegurar que até o final da vigência do PME, 70% (setenta por cento) dos profissionais do magistério e profissionais não docentes da educação sejam do quadro permanente.** 11.9. Definir até o final do primeiro ano de vigência do PME, um plano de gestão estratégica que considere o fluxo dos alunos na rede, a expansão das unidades de ensino com **novas contratações efetivas para estabelecer uma política de pessoal que assegure a sustentabilidade do sistema.**

FONTE: Elaborado pela autora (2024) adaptado de Rio Branco (2015) (grifos nossos.

Identifica-se, no PME, uma única meta específica sobre a valorização dos/as profissionais da educação, o que deve englobar a formação, as condições de trabalho satisfatórias, o plano de carreira e a equiparação salarial com as carreiras de nível superior e de cursos técnicos.

Convém considerar que a questão salarial foi uma das principais lutas do sindicato dos/as professores/as durante anos, que buscava isonomia salarial entre os/as professores/as do município e do estado, que tinham a mesma carga horária.

> *E o município de Rio Branco pagava bem inferior ao estado. O ano passado a gente praticamente resolveu essa situação. Nós tivemos um aumento no município até maior que o estado e deu mais ou menos uma equilibrada. Mas, eu colocaria como a principal bandeira nesse tempo inteiro que eu estou à frente do sindicato, era essa questão da isonomia, porque os professores falavam, nossa, a gente na prefeitura, a mesma carga horária e tal, ganhamos bem menos. Mas é uma diferença grande, né? Então, essa sempre foi, fora a questão de reivindicar inflação todo ano e agora a história do piso salarial, fora essa questão, eu pontuo como uma luta de anos maior que foi essa questão da equiparação salarial* (Ana, entrevista do Sindicato).

Beatriz, entrevista da Secretaria, apresenta as diferenças salariais que existem hoje, conforme a carga horária e as atribuições do cargo. O/A professor/a com

graduação em Pedagogia que atua em tempo integral, na creche, recebe R$ 5.525,00 e, em tempo parcial é R$ 3.453,00, que é o caso do/a professor/a da pré-escola. Já para o cargo de assistente de creche, com nível médio, recebe em torno de R$ 1.600,00, com carga horária de 30 horas.

Com a Lei nº142/2022, o/a assistente passa a ter a sua carga horária reduzida, sendo 30 horas semanais, enquanto período de análise eram 35 horas semanais. Embora sejam valores salariais atuais, é possível identificar as disparidades salariais. Portanto, conforme Beatriz, entrevista da Secretaria, não há isonomia salarial devido à diferença de carga horária, de exigência de formação e das distintas atribuições.

> *E aí tem uma diferença também salarial em relação ao professor e em relação às suas atribuições também. O professor, sendo professor da turma, ele tem atribuições pedagógicas inerentes à sua função de pedagogo, de professor. Já o assistente, não tendo essa formação pedagógica, ele atua no sentido de auxiliar o professor na organização de material, organização dos espaços, auxiliando nas atividades com as crianças. Mas ele não faz ali a parte pedagógica, que é específica do professor. E aí também tem uma questão da diferença salarial, né?* (Beatriz, entrevista da Secretaria).

A entrevistada também comenta sobre o aumento salarial que ocorreu recentemente para ambas as funções.

> *E recentemente nós tivemos um aumento salarial atendendo ao piso do governo federal, né? Então, o prefeito, ele junto à Secretaria, eles aderiram ao aumento salarial proposto pelo governo federal. E aí tivemos um aumento não só para o professor, mas também para os cargos de nível médio também da área da educação. E aí as outras questões em relação à valorização são mais tratadas conforme a conforme o PCCR* (Beatriz, entrevista da Secretaria).

A entrevistada do Sindicato ainda pontua uma luta recente, que é sobre o piso nacional, para que seja estendido para o/a professor/a que possui o Ensino Superior.

> *Porque segundo a lei é, é um piso do magistério. E aí a gente está aqui conversando com deputados e tal, para que eles possam estar implementando um projeto de lei aonde um tempo, um piso nacional para os professores que tenham superior. Porque se não tiver uma política para os professores que têm nível superior, daqui a pouco o professor tem nível médio está ganhando mais. E aí, qual o incentivo para a formação?* (Ana, entrevista do Sindicato).

Além disso, há que se destacar os percentuais de aumento que são garantidos aos/as professores/as conforme a sua formação. Conforme sinaliza Beatriz, entrevista da Secretaria, ocorre o adicional de titulação, vinculado aos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, com relação direta à área de atuação deles/as.

As estratégias da respectiva meta do PME são sobre o estabelecimento de parcerias, convênios com Instituições de Ensino Superior, para garantir cursos de formação inicial, complementação pedagógica, extensão e pós-graduação para formação de docentes e profissionais não docentes da educação, inclusive a parceria com instituições para garantir a formação dos/as profissionais que atuam em áreas mais carentes; revisar o plano de carreira dos/as profissionais da educação para que seja garantida a valorização diante da formação, da jornada de trabalho, da carreira e do tempo de serviço, e os direitos estabelecidos na Lei do PSPN. Foi estabelecida a garantia de terem um fórum permanente para acompanharem a valorização dos/as profissionais. Que até 2025, possuam 70% dos/as profissionais permanentes na rede, tendo o interesse em contratações efetivas. Ainda, que o total de docentes efetivos em funções não pedagógicas não deve ultrapassar 20%. E que os recursos da educação não ultrapassem 80% para o pagamento das remunerações.

Sobre a contratação de efetivos, a realização do concurso público na rede também é considerada por Ana, entrevista do sindicato, como uma segunda grande conquista, além da isonomia salarial destacada anteriormente.

> *Uma das conquistas que eu acho assim muito significativa foi o concurso público para professor efetivo, porque a rede do município, 70% eram professores provisórios. Professores provisórios, poucos efetivos. Aí aquela rotatividade. Esse ano o professor está na escola tal, o ano que vem que não sabe se vão renovar o contrato, coloca noutra escola, não cria aquele vínculo com a escola. Então eu considero que hoje na prefeitura, praticamente foi zerado a questão de professores provisórios. Tem só aqueles, por exemplo, eu sou do município, eu estou no sindicato, então tem que ter um professor provisório na minha vaga, porque uma hora eu posso voltar para lá e eu sou concursada. Então, os provisórios que existem no município hoje são só para aquelas vagas, aqueles cargos vagos. Mas hoje 99% da rede municipal é composta por professores efetivos. Eu considero isso um avanço muito grande para a educação e para os profissionais, né?*

Da mesma forma, Beatriz, entrevista da Secretaria, afirma que as vagas temporárias existentes na rede são para atender os casos necessários. Ainda, detalha os anos em que houve concurso público para efetivos na rede.

> *É, tivemos um em 2007, que teve um grande número de contratações de professores efetivos. De 2007 até 2016 não houve concurso efetivo ou só nos processos seletivos simplificados, né? E aí em 2016 nós tivemos um outro grande concurso, para várias áreas da educação, professores, assistentes, profissionais da educação especial, envolvendo toda essa. E aí 2019 nós tivemos também um concurso efetivo com muitas, muitas vagas. E aí, em 2019, a equipe da prefeitura e da Secretaria que estavam à época, tentou suprir todas as vagas provisórias com vagas efetivas. Então foi um concurso que veio para suprir todas aquelas vagas que vinham há algum tempo já*

> *sendo vagas efetivas, mas que que estavam sendo ocupadas por profissionais temporários. Então, esse concurso de 2019 ele veio para tentar suprir essa, esse déficit, e aí, por algum tempo até conseguiu, só que tem algumas vagas efetivas, que elas não podem ser substituídas. Por exemplo, eu sou professora de turma pré-escola, mas eu estou em desvio de função, fazendo a parte pedagógica na Secretaria. A minha vaga efetiva, ela não pode ser substituída por outra vaga efetiva. Então precisa do provisório, né?*

A entrevistada complementa que o concurso de 2007 foi para os/as docentes, não sendo incluídos os/as assistentes, e que os concursos realizados em 2016 e 2019 foram para ambas as funções.

Trata-se de direitos que foram reivindicados pelos/as docentes municipais, no período de formulação do PME, como a implementação do plano de carreira e remuneração, o piso salarial (Moreira; Melo, 2020). Embora a formação apareça entre as estratégias, não é identificado um vínculo com o plano de carreira e a remuneração, o que é, inclusive, questionado por Moreira e Melo (2020), ao sinalizar que as estratégias são expostas de "forma ampla e genérica, não definindo a concepção que norteará a política de formação" (p. 16). Ainda, no quesito plano de carreira, as autoras sinalizam sobre a premiação dos/as profissionais, instituída por meio de bônus, o PEQ, garantido aos/as profissionais efetivos/as e provisórios/as.

Entre as estratégias das demais metas relacionados aos/às profissionais da educação, retomam a necessidade de garantir formação continuada para os/as profissionais docentes e não docentes, com destaque para os/as que atuam na Educação Especial, também em áreas rurais, em tempo integral, e ainda, que todos/as os/as docentes, até 2020, possuam a formação inicial exigida para atuarem no magistério. Ainda, para os/as que atuarem em tempo integral, que seja garantido o regime de Dedicação Exclusiva, além de trabalharem em uma única escola.

Embora sejam identificadas estratégias voltadas aos/as profissionais docentes e não docentes, Moreira e Melo (2020, p. 17) opinam que

> [...] o Plano deveria ter sido mais explorado nas escolas, junto aos professores, em ações integradas e desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco e a comunidade escolar. As reuniões para discussões registradas foram insuficientes para um processo complexo como a elaboração de um plano decenal.

Conforme anteriormente, durante a elaboração do PME, o debate teve como foco a identidade de gênero, isto é, sobre a manutenção ou retirada do respectivo termo no plano. Assim, cabe o questionamento feito pelas autoras, sendo que se trata de um plano decenal, que deve nortear a educação do município, mas que, durante a

sua elaboração, é maior a “influência de líderes religiosos do que dos professores e movimentos sociais organizados” (p. 17). Ademais, cabe lembrar que há leis nacionais, como o próprio PNE, que devem ser seguidas pelas redes municipais, embora, de forma genérica, seja sinalizada entre as estratégias da Meta 11 a necessidade de revisão do plano de carreira, considerando a valorização dos/s profissionais, conforme a Lei do Piso e a LDB, por exemplo.

Com a Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017, se institui o plano de carreira dos Servidores da Educação Pública da rede, que traz em seu texto similaridades com a Lei nº 1.892, de 03 de abril de 2012, que estabelece o Plano de carreira dos Servidores da Administração Pública, como a criação de grupos de assistentes e de profissionais do magistério.

Ao considerar os/as profissionais que atuam nas creches, cabe ao Professor da Educação Infantil, enquanto Descrição Sintética apresentada no plano dos Servidores da Educação Pública,

> Participar do planejamento, formação continuada, encontro pedagógico na unidade educativa para a qualidade do atendimento à criança pequena, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Proposta Pedagógica da SEME, tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, aliando as dimensões de Educar e Cuidar indissociáveis no trabalho com a criança da primeira infância. Participar das atividades desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino (Rio Branco, 2015, 2017).

Já para o Assistente de Creche é especificado como Descrição Sintética,

> Auxiliar o professor (a) em todas as atividades realizadas com as crianças, considerando a rotina pedagógica, conhecer os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e trabalhar com as crianças, considerando as dimensões de Educar e Cuidar, juntamente com o professor (a) (Rio Branco, 2015, 2017).

Enquanto se estabelece como dever dos/as professores/as participar da formação continuada, isso não aparece para o cargo de assistente, cabendo a este último, auxiliar os/as professores/as em todas as atividades. Outro ponto que chama atenção é o fato de ser considerado como dever de ambos os cargos, atuar com a educação e cuidado das crianças, que aparecem como indissociáveis nas leis.

A admissão dos dois cargos ocorre por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, sendo acrescentada na Lei nº 2.127 de 14 de setembro de 2015, a opção de progressão vertical para o recrutamento no caso do Professor.

Diante da formação, na Lei nº 1.892 de 2012 já era exigido do professor da Educação Básica o curso de licenciatura Plena, assim como era especificado que seria exigido do “docente para atuar na educação infantil” o curso de Pedagogia, e do grupo de assistentes, o Ensino Médio.

Seguem a exigir do “Professor da Educação Infantil” a formação em licenciatura plena em Pedagogia, e do Assistente de Creche, o Ensino Médio (Rio Branco, 2015, 2017), o que caracteriza um processo de desigualdade, pois mesmo que o/a assistente auxilie o/a professor/a, eles/as trabalham com as mesmas crianças, com foco na educação e cuidado delas, o que exige uma formação específica na área do magistério. Ademais, conforme Beatriz, entrevista da Secretaria, não há uma política específica para que os/as assistentes possam investir na graduação.

Da mesma forma, é destacado o adicional de formação para cada cargo, que incide sobre o vencimento, com percentuais distintos, assim como, são especificadas formações diferentes, como, por exemplo, mestrado e doutorado só aparece para o cargo de professor/a. O adicional deve ser garantido quando a formação é superior à que é exigida na contratação.

O artigo 26 trata dos servidores administrativos da educação,

> I - 10 % (dez por cento) para formação de nível médio;
> II - 20% (vinte por cento), para graduação em curso de nível superior reconhecido pelo Ministério da Educação; e
> III - 30% (trinta por cento), para curso de especialização com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta horas), realizado na área de educação ou de atuação do cargo (Rio Branco, 2017).

No artigo 27 também é especificado “servidores administrativos”, mas são indicados os grupos. Nesse caso, engloba o Assistente de Creche, que possui direito “ao adicional de titulação por curso técnico e pós-técnico no percentual de 10%” (Rio Branco, 2017). Não é possível acumular titulações e a carga horária do curso técnico deve ser superior a 1.200 horas, além de ter de ser vinculado à área de atuação do/a assistente.

Já na Lei 1.892, de 03 de abril de 2012, o servidor municipal tinha direito somente aos percentuais vinculados ao nível médio e de graduação, e aos cargos do grupo 2, onde se insere o Assistente, o adicional de titulação era de 5%.

É destacado para o Professor da Educação Infantil que possui especialização, mestrado ou doutorado, sendo cursos também vinculados à área de atuação, o direito

aos percentuais destacados a seguir, sendo cumuláveis até o máximo de 25% na Lei nº 35 de 2017, enquanto era de 20% na Lei nº 2.127 de 2015.

> I - 10% (dez por cento) para curso de especialização com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;
> II - 15% (quinze por cento) para mestrado; e
> III - 20% (vinte por cento) para doutorado (Rio Branco, 2015, 2017).

Já na Lei nº 1.892 de 2012, onde eram especificados os percentuais vinculados à pós-graduação, era sinalizado que eles não se aplicavam aos profissionais do magistério, conforme definido no artigo 19.

Ainda, na Lei nº 1794, de 30 de dezembro de 2009, que Institui o Regime Jurídico Estatutário, artigo 83, é sinalizada a licença para qualificação profissional, sendo estabelecido o afastamento do servidor efetivo que esteja, no mínimo, com 3 anos na carreira. É válido para os cursos que estejam vinculados “às áreas de atuação funcional do servidor público municipal”, “Sem prejuízo da remuneração no cargo efetivo, para frequência de curso de especialização, mestrado ou doutorado”, cujo prazo poderá ser “igual à duração do curso”, sendo estabelecido que “O servidor ocupante de cargo de nível superior possuidor de curso de especialização, mestrado ou doutorado”, terá um adicional de titulação, cujos percentuais serão apresentados no plano de carreira (Rio Branco, 2009). Direito este que não se estende aos Assistentes de Creche, pois eles não ocupam o cargo de nível superior, sendo exigido somente o Ensino Médio conforme apresentado em Lei.

Ao considerar a Lei nº 35 de 2017, trata-se de formações que implicam na promoção, isto é, na passagem de um nível no mesmo grupo. Assim, além da necessidade de cada grupo apresentar os comprovantes de conclusão dos cursos indicados anteriormente, para garantir a promoção, eles precisam

> I - ter permanecido por um tempo mínimo de 04 (quatro) anos no nível que se encontra;
> [...]
> III - não ter sofrido punição disciplinar, após processo de sindicância ou processo administrativo disciplinar, no período dos 04 (quatro) anos necessários à permanência no nível em que se encontra;
> IV - comprovar assiduidade no serviço (Rio Branco, 2017).

Na Lei nº 1.892 de 2012, além das exigências destacadas, havia ainda a necessidade de

> III - aprovação da conduta do servidor no exercício de seu cargo, considerando dedicação, produtividade e eficiência no exercício das atribuições verificadas através dos registros e dos resultados das atividades

> exercidas pelo Servidor, analisada por uma Comissão Paritária de Avaliação de Desempenho formada por Servidores do Quadro Efetivo do Município, representantes dos Sindicatos e representantes da Administração (Rio Branco, 2012).

Tratava-se de uma avaliação do servidor, no entanto, foi revogada por meio da Lei n° 2.039, de 09 de abril de 2014.

A promoção, que pode ocorrer a cada 4 anos, garante também para os servidores um acréscimo de 4% “sobre os valores da referência (letra) do nível em que se encontra na tabela” (Rio Branco, 2012, 2015, 2017).

No desenvolvimento horizontal, vertical e na progressão há diferenças conforme os cargos. O desenvolvimento horizontal é composto por 12 referências/letras para o Assistente de Creche, enquanto para o Professor é de 9, e o desenvolvimento vertical é de 7 níveis para o Assistente, e para o Professor é de 6 níveis. Já a progressão, que é o avanço de uma referência/letra, e que pode ocorrer a cada 3 anos, pode garantir um adicional de 3% para o Assistente % (Rio Branco, 2015, 2017), enquanto para o Professor é de 6,051% (Rio Branco, 2012, 2015, 2017). O desenvolvimento horizontal e vertical da Lei nº 1.892 de 2012 eram o mesmo do Plano de Carreira de 2017, tanto para o grupo de assistentes quanto para o de docentes.

A jornada de trabalho também é diferente para os distintos cargos. Para o Assistente é de 35 horas semanais, podendo trabalhar em regime suplementar de 5 horas, sem direito à hora-atividade. Já o Professor possui uma jornada de 25 horas, e pode atuar em regime suplementar de, no máximo, 15 horas, podendo chegar a 40 horas em sala de aula, incluído o tempo destinado ao planejamento, além de ter o direito de ser convocado para trabalhar em regime de dedicação exclusiva, com 40 horas semanais, com adicional de 100% sobre o vencimento base (Rio Branco, 2015, 2017). O mesmo era apresentado para o grupo de assistentes e o grupo de docentes na Lei nº 1.892 de 2012.

Ainda, para o Professor que está apto à aposentadoria, mas que opta por permanecer na docência, é estabelecido um adicional de 30% de incentivo à permanência, o que não é identificado para o Assistente (Rio Branco, 2017).

Já a indenização de campo, que é referente ao deslocamento da zona urbana para trabalhar na zona rural deve ser garantida “aos profissionais da educação”, assim como o adicional de lotação em unidade educativa de difícil acesso deve ser

repassado para o “servidor da educação pública municipal” (Rio Branco, 2017), o que também já aparecia na Lei nº 1.892 de 2012 como direito dos “servidores”.

Ainda, há o PEQ, para os “servidores administrativos e professores, efetivos e provisórios”, embora sejam valores distintos para o grupo dos profissionais do magistério e dos servidores administrativos (Rio Branco, 2017). Anteriormente, os professores tinham direito ao “Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional-VDP” (Rio Branco, 2012), e depois passa a ser estabelecido o PEQ, para os “servidores efetivos e provisórios do quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação” e “equipes técnicas” (Rio Branco, 2014).

Como fora sinalizado, para a rede, trata-se de uma política que vincula a valorização dos/as profissionais da educação ao prêmio – bonificação, o que compõe a remuneração do Professor da Educação Infantil e do Assistente de Creche.

A seguir, são apresentadas questões dos dados quantitativos, referentes à quantidade de matrículas e profissionais, à formação, ao sexo, à raça/cor, ao tipo de vínculo dos/as profissionais e à média de matrículas por turma e de crianças por profissionais.

8.1.2 Levantamento de dados quantitativos

É possível identificar na tabela 36 que em Rio Branco predomina a rede municipal, que atendia a 98,57% das matrículas em 2014 e, todas em 2020.

TABELA 36 - NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - RIO BRANCO, 2014 E 2020

Dependência Administrativa	2014		2020		% de crescimento
	N	%	N	%	
Municipal	2.272	98,57	5.075	100,00	123,37
Privada conveniada sem fins lucrativos	33	1,43	0	0,00	-100,00
Total	2.305	100,00	5.075	100,00	120,17

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Em Rio Branco, conforme a tabela 37, a quantidade de docentes é muito próxima da de auxiliares em ambos os anos, tanto na rede municipal (99 docentes e

114 auxiliares, em 2014, e 222 docentes e 314 auxiliares, em 2020) quanto na rede privada conveniada sem fins lucrativos (2 docentes e 4 auxiliares em 2014).

TABELA 37 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - RIO BRANCO, 2014 E 2020

	2014						2020							
Depend. Administ.	**docentes**		**auxiliares docentes**		**total**		**docentes**		**auxiliares docentes**		**total**		**% de crescimento**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**docentes**	**auxil. docentes**
Municipal	99	46,48	114	53,52	**213**	100,00	222	41,42	314	58,58	**536**	100,00	124,24	175,44
Privada conveniada sem fins lucrativos	2	50,00	2	50,00	**4**	100,00	0	0,00	0	0,00	**0**	0,00	-100,00	-100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Na tabela 38, é possível visualizar que há mais profissionais do sexo feminino entre os/as docentes, com o percentual de 100% em 2014 em ambas as redes, e 95,05% na rede municipal em 2020. Da mesma forma, entre os/as auxiliares, com 94,74% em 2014 e 89,17% em 2020 na rede municipal e, 100,00% em 2014 na rede privada conveniada sem fins lucrativos.

TABELA 38 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - RIO BRANCO, 2014 E 2020

	2014				2020			
	Municipal							
Sexo	**Docente**		**Auxiliar**		**Docente**		**Auxiliar**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Masculino	0	0,00	6	5,26	11	4,95	34	10,83
Feminino	99	100,00	108	94,74	211	95,05	280	89,17
Total	**99**	**100,00**	**114**	**100,00**	**222**	**100,00**	**314**	**100,00**
	Privada conveniada sem fins lucrativos							
Masculino	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Feminino	2	100,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00
Total	**2**	**100,00**	**2**	**100,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Sobre raça/cor, conforme a tabela 39, há mais profissionais pardos/as. Na rede municipal, o percentual de docentes é de 56,57% e 46,40%, respectivamente e, entre

os/as auxiliares, 64,04% e 39,17%, embora neste último caso, o maior percentual aparece na situação de “não declarada”. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, 100% dos/as docentes eram pardos/as em 2014 e, entre os/as auxiliares, era 50,00% entre pardos/as e brancos/as.

TABELA 39 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR COR/RAÇA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - RIO BRANCO, 2014 E 2020

Cor/Raça	2014				2020			
	Municipal							
	Docente		Auxiliar		Docente		Auxiliar	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não declarada	13	13,13	11	9,65	65	29,28	152	48,41
Branca	22	22,22	18	15,79	35	15,77	26	8,28
Preta	7	7,07	8	7,02	17	7,66	10	3,18
Parda	56	56,57	73	64,04	103	46,40	123	39,17
Amarela	1	1,01	4	3,51	2	0,90	3	0,96
Indígena	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	**99**	**100,00**	**114**	**100,00**	**222**	**100,00**	**314**	**100,00**
Privada conveniada sem fins lucrativos								
Não declarada	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Branca	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00
Preta	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Parda	2	100,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00
Amarela	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Indígena	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	**2**	**100,00**	**2**	**100,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Na tabela 40 há o detalhamento sobre o vínculo dos/as docentes. Enquanto em 2014 o percentual de docentes concursados (42,42%) e com contrato temporário (43,43%) era próximo, em 2020 há uma taxa de crescimento significativa de concursados (354,76%), o que compõe a maioria no respectivo ano (86,04%), não tendo docentes com contrato temporário. Praticamente mantém-se o percentual de docentes com contrato CLT (14,14% e 13,96%, respectivamente), embora aumente o número de profissionais nessa condição (de 14 para 31). Na rede privada conveniada sem fins lucrativos aparece como “não classificado”.

TABELA 40 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO

(CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - RIO BRANCO, 2014 E 2020

Tipo de Vínculo	2014		2020		taxa de crescimento %
	Municipal				
	Docente				
	N	%	N	%	
Concursado/ Efetivo/ Estável	42	42,42	191	86,04	354,76
Contrato temporário	43	43,43	0	0,00	-100,00
Contrato terceirizado	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato CLT	14	14,14	31	13,96	121,43
Não classificado	0	0,00	0	0,00	0,00
Total	**99**	**100,00**	**222**	**100,00**	**124,24**
Privada conveniada sem fins lucrativos					
Concursado/ Efetivo/ Estável	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato temporário	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato terceirizado	0	0,00	0	0,00	0,00
Contrato CLT	0	0,00	0	0,00	0,00
Não classificado	2	100,00	0	0,00	0,00
Total	**2**	**100,00**	**0**	**0,00**	0,00

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Conforme a tabela 41, os maiores percentuais de docentes da rede municipal em ambos os anos são relacionados à Especialização com licenciatura (44,44% e 59,01%, respectivamente), com taxa de crescimento de 197,73%. Na sequência vem o Superior licenciatura ou complementação pedagógica (38,38%, 40,54%, respectivamente), e a taxa de crescimento é de 136,84%. Com relação a Mestrado e Doutorado, é identificado apenas 1 docente com Mestrado em 2014. Entre os/as auxiliares da respectiva rede, predomina profissionais com o Ensino Médio (59,65% e 45,54%, respectivamente), com uma taxa de crescimento de 110,29%. Enquanto com Superior licenciatura ou complementação pedagógica é de aproximadamente 20%, e Especialização com licenciatura aproximadamente de 7%, em ambos os anos. Há apenas 1 auxiliar com Mestrado com bacharelado ou tecnólogo. Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos, em 2014, enquanto todos/as os/as auxiliares tinham o Ensino Médio, a metade dos/as docentes tinha a mesma formação, e os outros 50%, Superior licenciatura ou complementação pedagógica.

TABELA 41 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), POR ESCOLARIDADE E PERCENTUAL DE CRESCIMENTO, RIO BRANCO, 2014 E 2020

Escolaridade	2014						2020						% de crescimento		
	Municipal														
	docente		auxiliar docente		total profissionais		docente		auxiliar docente		total profissionais				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	docente	auxiliar	profissionais
EF incompleto	0	0,00	1	0,88	1	0,47	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	-100,00	-100,00
EF completo	0	0,00	6	5,26	6	2,82	0	0,00	1	0,32	1	0,19	0,00	-83,33	-83,33
Ensino Médio	16	16,16	68	59,65	84	39,44	0	0,00	143	45,54	143	26,68	-100,00	110,29	70,24
Ensino Médio - Normal	0	0,00	3	2,63	3	1,41	0	0,00	22	7,01	22	4,10	0,00	633,33	633,33
Superior bach. ou tecnólogo	0	0,00	3	2,63	3	1,41	1	0,45	57	18,15	58	10,82	0,00	1800,00	1833,33
Superior licenc. ou comp.pedagógica	38	38,38	24	21,05	62	29,11	90	40,54	63	20,06	153	28,54	136,84	162,50	146,77
Esp.com bacharelado ou tecnólogo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	1,27	4	0,75	0,00	0,00	0,00
Esp. com licenciatura	44	44,44	9	7,89	53	24,88	131	59,01	23	7,32	154	28,73	197,73	155,56	190,57
Mestrado com bac. ou tecnólogo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,32	1	0,19	0,00	0,00	0,00
Mestrado com licenciatura	1	1,01	0	0,00	1	0,47	0	0,00	0	0,00	0	0,00	-100,00	0,00	-100,00
total	**99**	100,00	**114**	100,00	213	100,00	**222**	100,00	**314**	100,00	536	100,00	**124,24**	**175,44**	**151,64**
privada conveniada sem fins lucrativos															
EF incompleto	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
EF completo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Ensino Médio	1	50,00	2	100,00	3	75,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Ensino Médio - Normal	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Superior bacharelado ou tecnólogo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Superior licenc. ou comp. pedagógica	1	50,00	0	0,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Esp. com bacharelado ou tecnólogo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Especialização com licenciatura	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Mestrado com bac. ou tecnólogo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
Mestrado com licenciatura	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00
total	**2**	**100,00**	**2**	**100,00**	**4**	**100,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0,00**	**0,00**	**0,00**

FONTE: A autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Sobre a média de matrículas por turma, conforme apresentado na tabela 42, enquanto na rede municipal em 2014 era de 22,50, em 2020 diminuiu para 20,97. Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos em 2014 era de 16,50.

TABELA 42 - MÉDIA DE MATRÍCULAS POR TURMA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – RIO BRANCO, 2014 E 2020

2014	**2020**
Municipal	
22,50	20,97
Privada conveniada sem fins lucrativos	
16,50	0,00

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

Quanto à média de crianças por profissionais, na rede municipal era de 10,67 em 2014, e 2020 passou a 9,47, enquanto na rede privada conveniada sem fins lucrativos era de 8,25 em 2014,conforme a tabela 43.

TABELA 43 - NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES DOCENTES E MÉDIA DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL, PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR MUNICÍPIO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, RIO BRANCO, 2014 E 2020

2014			**2020**		
Docente	**Auxiliar Docente**	**Média de crianças por profissionais**	**Docente**	**Auxiliar Docente**	**Média de crianças por profissionais**
Municipal					
99	114	**10,67**	222	314	**9,47**
Privada conveniada sem fins lucrativos					
2	2	**8,25**	0	0	**0,00**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2014 e 2020

No capítulo a seguir, serão apresentados alguns achados que se destacaram sobre as cinco capitais. A escrita versa sobre as características das redes, a distinção das nomenclaturas dos/das profissionais, assim como a presença do/a auxiliar em todas elas. Ainda, o tipo de vínculo empregatício, os direitos garantidos nos planos de carreira,

a formação, as características dos/as profissionais, a média de matrículas por turma e por profissional e apontamentos destacados nas entrevistas.

9 OS INDICATIVOS DOS ESTUDOS DE CASO

A seguir, são elencados alguns pontos de destaque das análises das capitais que condizem com a valorização dos/as docentes e auxiliares das redes.

9.1 ASPECTOS QUE IMPLICAM NO PROCESSO DE VALORIZAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS ANALISADOS

Com a pesquisa, foi possível identificar que, quanto à pasta que sediou a Educação Infantil, antes dela estar vinculada à educação, o único município que teve vínculo com a área da Saúde foi Porto Alegre, mas também houve lá a vinculação das creches comunitárias à Assistência Social, cujas transferências ocorreram na década de 1980 (quadro 16). Nos demais municípios, o vínculo anterior foi com a Assistência Social e, a transferência ocorreu depois, sendo Belo Horizonte em 2004, Rio Branco em 2006, Cuiabá ocorreu entre 2006 e 2007 e em Fortaleza, 2007, quando ocorre o desmembramento da Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Assistência Social. Portanto, todas as capitais da análise cumpriram o prazo estabelecido para a transferência da EI para a Secretaria Municipal de Educação, conforme apesentado na LDB de 1996.

Quanto à instituição do Sistema Municipal de Ensino, em Porto Alegre e Belo Horizonte ocorreu em 1998, já em Fortaleza em 2007, em Cuiabá 2009 e, em Rio Branco, ocorreu no ano de 2013 (quadro 16).

Há a tendência de atuação de profissionais com distintos cargos na EI, pois em todas as redes há a presença de professores/as e auxiliares. Ambos os cargos possuem nomenclaturas distintas em cada município, conforme é possível identificar no quadro 16, sendo, na maioria, profissionais efetivos/as, que possuem um plano de carreira, com exceção do/a auxiliar em Belo Horizonte que é terceirizado/a. É necessário considerar que o plano de carreira é destacado já na Constituição Federal, o que consiste em um direito dos/as profissionais da educação.

Diante das distintas nomenclaturas, em Belo Horizonte, o/a auxiliar é chamado de “Auxiliar de Apoio ao Educando” e foi criado um cargo efetivo específico para atender a EI em 2003, denominado de “Educador Infantil” o qual foi alterado, em 2012, para “Professor para a Educação Infantil”. A mudança é sinalizada por Lucia, entrevista do Sindicato, como uma significativa conquista, pois é quando se tornam

“professores da EI”. Em Cuiabá, identificam-se o Professor e o Técnico de Desenvolvimento Infantil, porém, nas creches atuam somente os/as profissionais vinculados a este último cargo, criado em 2004. A atuação única é justificada pelo fato de ser garantida na rede a educação em tempo integral, o que seria impactado se houvesse a contratação de professores/as para atender a essa subetapa (Lilian, entrevista da Secretaria). Em Fortaleza, há os cargos de Professor Pedagogo e Assistente de Educação Infantil, criados em 2013. Em Porto Alegre, há o Professor e o Monitor, ambos criados em 1988. Em Rio Branco, existe o Professor da Educação Infantil e o Assistente de Creche, cujo grupo conquistou em 2017 o Plano de Carreira dos “Servidores da Educação”.

Ao ter a atuação de profissionais docentes e “não docentes” nas creches pode haver um impacto diante das delegações de educação e cuidado, que devem ser indissociáveis.

> O peso dessa distinção entre os profissionais contribui para que, no interior das creches, em especial, crie-se uma hierarquia de categorias tendo por base as exigências delegadas a cada uma delas a partir de sua formação. Assim, claramente têm-se pessoas pensando o processo de educação conduzindo dinâmicas socioeducativas e também pessoas cuidando, no sentido literal. Concretamente, tal realidade reforça a dicotomia entre cuidado e educação (Lorensini, 2018, p. 74).

Como complemento, convém citar o estudo de Vieira e Souza (2010, p. 135), em que as autoras trabalham com dados de 2009 e sinalizam que, em Belo Horizonte, nas instituições conveniadas, foram identificados os cargos de “educadoras” ou “monitoras”, raramente professoras. As instituições comunitárias e filantrópicas eram orientadas, inclusive, a não registrarem como professores/as, “pois essa denominação relaciona-se com outra categoria trabalhista, vinculada a outro sindicato, podendo esse procedimento gerar processos na Justiça do Trabalho, o que onera a gestão das instituições comunitárias/filantrópicas”. Observa-se, portanto, semelhanças quando se considera a criação do cargo de “Educador Infantil”, em 2003, na rede municipal. E somente em 2012 que se tem, portanto, a criação do cargo de “Professor para a Educação Infantil”.

O único município com planos de carreira separados para o/a professor/a e auxiliar é Porto Alegre (quadro 16), tendo um para o magistério e outro para os funcionários da administração, e por certo, Belo Horizonte, que não possui auxiliar efetivo, assim, a categoria não tem direito a um plano de carreira na rede. No entanto, embora haja direitos estabelecidos num mesmo plano de carreira nas demais capitais,

isso não é garantia de direitos iguais entre os cargos, conforme detalhado na pesquisa. Convém destacar que a garantia de um plano de carreira pode ser considerada um avanço no quesito de direitos e reconhecimento social dos/as profissionais da creche, e assim, da etapa da EI. Porém, é imprescindível sinalizar que há muito a avançar, pois “ainda não conquistou igual valorização de outras etapas e níveis de ensino” (Paulino; Côco, 2016, p. 698). Ainda, há um impacto diante das distintas exigências de formação mínima para ingressar e atuar junto às crianças, quando se destacam professores/as e auxiliares.

> A existência de uma categoria única, por assim dizer, nos diferentes planos de cargos e carreiras dos municípios, não se coloca como suficiente para a superação dos entraves educativos, uma vez que o simples fato de haver diferentes níveis de formação como ponto de partida para ingressar e permanecer na Educação Infantil, no caso em nível de segundo grau e/ou superior, reflete no nível de comprometimento e engajamento dos professores para com as práticas cotidianas que precisam desempenhar, como também na luta por uma política de valorização do trabalho docente nessa etapa da Educação Básica (Lorensini, 2018, p. 75).

Portanto, um plano de carreira pode não ser suficiente para se afirmar que se garante a valorização dos/as profissionais de uma determinada rede.

QUADRO 16 - CARACTERÍSTICAS DA REDE MUNICIPAL E NOMENCLATURA DOS CARGOS EFETIVOS DE BELO HORIZONTE, CUIABÁ, FORTALEZA, PORTO ALEGRE E RIO BRANCO

Capitais	**Belo Horizonte**	**Cuiabá**	**Fortaleza**	**Porto Alegre**	**Rio Branco**
Instituição do Sistema Municipal de Ensino	1998	2009	2007	1998	2013
Ano transferência para a SME	2004	2006/2007	2007	1980	2006
Pasta anterior que sediou a Educação Infantil	Assistência Social	Assistência Social	Assistência Social	Saúde e Assistência Social	Assistência Social
Cargos	Educador Infantil em 2003 e passa a ser em 2012 Professor para a Educação Infantil. Auxiliar de apoio ao educando	Professor. Técnico de Desenvolvimento Infantil	Professor Pedagogo. Assistente de Educação Infantil	Professor. Monitor	Professor da Educação Infantil. Assistente de Creche

Capitais	Belo Horizonte	Cuiabá	Fortaleza	Porto Alegre	Rio Branco
Carreira	Carreira dos Servidores da Educação. Auxiliar é terceirizado	Carreira dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação	Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade de Educação	Carreira do Magistério Público Municipal. Carreira dos Funcionários da Administração Centralizada do Município	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do município de Rio Branco

FONTE: SeBH (2024), Belo Horizonte (1998, 2003, 2012), Cuiabá (1994, 2004, 2009, 2010), Fortaleza (2007, 2013), Porto Alegre (1988), Beatriz, entrevista da Secretaria de Rio Branco (2024), Rio Branco (2013, 2017)

Diante da oferta de matrículas na creche, Porto Alegre destaca-se por ser o único município da análise a possuir mais matrículas na rede privada conveniada sem fins lucrativos do que na rede municipal. Trata-se de uma capital em que aproximadamente 80% das matrículas das creches são garantidas pela rede privada conveniada sem fins lucrativos, quando se destacam os anos de 2014 e 2020.

Belo Horizonte também apresentava essa predominância em 2014, porém, esse quadro se inverte em 2020. Ocorre, portanto, uma taxa significativa de crescimento na rede municipal neste último ano (123,03%). No entanto, também houve um aumento de matrículas na rede privada conveniada sem fins lucrativos em 2020. Nesse caso, convém frisar que, de 2016 até aproximadamente 2019, ocorreu na rede municipal a diminuição de turmas em tempo integral e "*as famílias foram procurando mais a rede parceira do que a rede própria*" (Lucia, entrevista do Sindicato). Questão que implica na garantia de direitos das crianças, das famílias, e dos/as professores/as. Retira-se um direito que era garantido desde 2004, para as turmas de 0 a 2 anos de idade, além de impactar no quadro de profissionais que atuavam para garantir desse direito.

Ainda, em relação ao aumento de matrículas, justifica-se pela construção de várias UMEIs na rede, inclusive a partir da parceria público-privada, o que expandiu o número de vagas no município.

> *De 2014 para cá, foram construídas várias Unidades Municipais de Educação Infantil na rede. Então, na época, foi, na verdade, 2004, 2003 para 2004, iniciou as construções das, então, Unidades Municipais de Educação Infantil, que eram as UMEIs, e esse número de instituições, ela foi crescendo de 2004 para*

> *cá, e num determinado momento na rede, teve uma construção de 46 unidades a partir de uma parceria público-privada, que BH é uma das cidades pioneiras nessa parceria público-privada, com uma instituição privada, chamada Innova, e foram construídas 46 unidades nessa parceria. [...] E essa instituição privada, ela constrói, faz a manutenção por 20 anos dentro dessa parceria. A parte pedagógica e a parte de profissional, docente e de gestão escolar, é concursado da rede. Então, essa parceria, ela possibilitou, né, essa expansão, assim, num curto tempo* (Silvia, entrevista do Sindicato).

Rocha e Melo (2019, p. 6) sinalizam que a expansão da EI era uma das metas do prefeito Márcio Lacerda, do PSB, que ficou no poder durante o período de 2009 a 20016, o que se deu, principalmente, por meio da parceria público-privada após o ano de 2010. Em 2016, todas as 51 instituições negociadas já estavam construídas, sendo 46 UMEIs e cinco escolas do EF. Estas instituições passam, então, a terem uma gerência compartilhada "entre os gestores escolares e o gestor privado", o que configura um processo de privatização, denominada de "gestão por concessão".

Diante dessa parceria,

> A educação continua gratuita para os estudantes, por enquanto. Porém, o Estado transfere para a iniciativa privada um valor em pagamento pela sua gestão, por meio de um contrato de gestão entre esta e o governo. Esse tipo de prática tem gerado resistência de movimentos sociais e críticas de setores acadêmicos (Rocha; Melo, 2019, p. 6).

Afinal, conforme parte significativa dos recursos públicos passa a ser investida no setor privado.

> No lugar de aplicar recursos para uma educação pública de qualidade e para a valorização dos profissionais da educação, o prefeito investe milhões de reais nesse tipo de parceria, que transfere recursos públicos e poder de gestão para o setor privado (Rocha; Melo, 2019, p. 6).

Já em Rio Branco, Fortaleza e Cuiabá, é maior o número de matrículas na rede municipal. Neste último, predomina a rede municipal com percentuais significativos, tendo em 2014 o montante de 83,35% das matrículas e, com um aumento do percentual em 2020, chegando a 98,92%. Porém, ainda faltam vagas na creche para atender a demanda do município.

> [...] *a gente ainda tem uma deficiência bastante grande aqui no município de conseguir atingir o número de crianças que precisam ou que gostariam, que a família gostaria que essas crianças estivessem nas unidades educativas, principalmente de 0 a 3 anos a gente não consegue suprir essa demanda e é uma demanda muito expressiva* (Lilian, entrevista da Secretaria).

No entanto, além de ser uma rede que oferta a educação em tempo integral, há que se destacar o investimento na EI.

> [...] *o município também, a gente tem que elogiar, porque eles estão tentando melhorar o acesso à Educação Infantil, construindo creches, CEMEIs e tal. Então, Cuiabá tá bem melhor que outros municípios em termos de atender a Educação Infantil como exige o Plano Nacional de Educação* (Elsa, entrevista do Sindicato).

Em Fortaleza, a rede municipal atendia a 96% das matrículas em 2014 e, 100% em 2020, inclusive, com um aumento do percentual no último ano da análise de 54,48%, sendo que, conforme Maria, entrevista da Secretaria, a "*meta é zerar esse atendimento das creches parceiras*".

Já no município de Rio Branco é significativo o percentual de matrículas na rede municipal em ambos os anos (98,57% e 100%, respectivamente), o que ainda configura um aumento no número de matrículas na rede. Ao levantar essa questão com Beatriz, entrevista da Secretaria, ela destaca o investimento na ampliação das vagas nas creches públicas municipais, e sinaliza que ainda há instituições conveniadas para atender essa demanda. Se observa, portanto, haver uma limitação nos dados do Censo Escolar, pois não são identificadas matrículas em 2020.

> *Tá, é assim de 2015 até agora, houve até mesmo por conta para atender o que estabelece o Plano Municipal de Educação, a ampliação das vagas em creche, a universalização das vagas em pré-escolas, né? Então, de 2015 para cá, a prefeitura municipal em parceria com recursos e investimentos, tanto de recursos próprios como de investimentos do governo federal, houve uma ampliação da rede com a construção de treze novas unidades, Centros de Educação Infantil, para atendimento de turmas de creches e pré-escolas. E agora, mais recente, também já está prevista a construção de mais dois Centros também, né? É para atendimento em creches e pré-escolas. Então, isso fez com que houvesse um grande aumento, nas matrículas, sobretudo de creches. Mas ainda assim temos uma vasta lista de espera em algumas unidades de creches. [...] Nós temos quatro unidades conveniadas. São três unidades específicas só para o atendimento em creches, e uma unidade que ela tem de creche e pré-escola. Então, esses convênios são em parceria com outras instituições. Para que a gente né, possa estar atingindo essa população infantil, né?*

Ao ter como referência o Parecer 20/2009, que estabelece o número de crianças por professor na EI, é necessário considerar "as características do espaço físico e das crianças" e, sugere-se "a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009, p. 13). Ao considerar o documento do novo PNE 2024-

2034, tem-se como proposta de proporção para a EI que “em turmas na faixa etária de 0 até 2 anos, uma professora para cada 6 a 8 crianças; em turmas de 3 a 5 anos, um(a) professor(a) até 15 crianças” (Conae, 2024, p. 163), o que consiste numa proporção menor ao considerar a idade das crianças.

Da mesma forma que a quantidade de crianças por profissional impacta no desenvolvimento do trabalho pedagógico, a quantidade de matrículas por turma também. Trata-se de variáveis que impactam no trabalho pedagógico, assim, no processo de cuidar e educar as crianças.

Na rede municipal de Belo Horizonte, a média de matrículas por turma em 2014 (11,57) era menor que em 2020 (14,88), assim como, inferior à média da rede privada conveniada sem fins lucrativos (15,30) em 2014. No estudo de Nascimento (2019), em 2017, Belo Horizonte destaca-se por ser uma das capitais com o menor número de crianças por turma nas creches (11).

Porém, com o aumento em 2020, chega a ser superior à da rede privada conveniada (13,82). No entanto, na rede pública, parceira e particular de BH é feito o “*agrupamento flexível*” de crianças com duas faixas etárias próximas, tendo como referência a Resolução nº 01 de 2015, do Conselho Municipal de Educação. Esse agrupamento corre nos casos em que a demanda é menor que a oferta, conforme explica Silvia, entrevista da Secretaria.

> *O agrupamento flexível é possível nas duas faixas etárias próximas. Então, por exemplo, a resolução 001, ela coloca que para a faixa etária de 3 e 4, 4 e 5, são 20 crianças. Para a faixa etária de 5, 6, são 25. Então, se eu tenho um agrupamento flexível de crianças de 3, 4 com crianças de 4, 5, é 20, porque as duas são o mesmo número. Se é um agrupamento flexível de 4, 5 com 5, 6, a gente faz a média. Uma é 20, a outra é 25, o agrupamento flexível pode ter no máximo 23. [...] Para se fazer um agrupamento flexível, você tem as duas turmas, a turma de 4 e a turma de 5. Você junta as duas turmas, ela vira um agrupamento flexível, mas ela continua sendo turma de 4 e turma de 5. Então, esse agrupamento flexível, às vezes, tem 11 crianças de 4 anos e 12 crianças de 5. E aí, se você fizer uma média, a turma de 5, que teria que ter 25, passa com 12. Mas a gente faz agrupamento flexível exatamente para oportunizar a abertura de turma de crianças menores* (Silvia, entrevista da Secretaria).

No artigo 20 da respectiva Resolução constam alguns parâmetros a serem seguidos.

> A organização dos grupos de crianças na educação infantil poderá ser efetivada de maneira flexível, desde que: I - a turma seja constituída por idades aproximadas, contendo apenas dois recortes etários; II - a razão professor/criança da faixa de idade menor seja o parâmetro para a organização das turmas, aceitando-se também a média proporcional entre as

> duas idades agrupadas; III - esteja fundamentada na proposta pedagógica da instituição (Belo Horizonte, 2015).

No que se refere à média de crianças por profissional, na rede municipal de Belo Horizonte é inferior em 2014 (6,26) e em 2020 (8,11), quando comparada à rede privada conveniada sem fins lucrativos (11,37 e 8,84, respectivamente), embora no último ano estejam próximas. Da mesma forma, o município de BH tem como base a Resolução nº1 de 2015 para estabelecer a quantidade de crianças por profissional. No artigo 19, tem-se a seguinte relação:

> I - crianças de 0 a 12 meses - até 7 (sete) crianças por professor; II - crianças de 1 a 2 anos - até 12 (doze) crianças por professor; III - crianças de 2 a 3 anos - até 16 (dezesseis) crianças por professor; IV - crianças de 3 a 4 anos - até 20 (vinte) crianças por professor; V - crianças de 4 a 5 anos - até 20 (vinte) crianças por professor; VI - crianças de 5 a 6 anos - até 25 (vinte e cinco) crianças por professor (Belo Horizonte, 2015).

Lucia, entrevista do Sindicato, além de sinalizar que seguem a Resolução e consideram 1m² por criança, conta como foi o atendimento no berçário.

> *O espaço físico onde aconteceu o berçário, ele geralmente tinha duas turmas conjuntas. A gente atendia 14 bebês e aí tinham duas professoras ao mesmo tempo. Lá no início do integral, como quando começou a política de Educação Infantil, o integral funcionava com duas professoras regentes em cada turma de 0, 1 e 2 anos, tá? Era o que a gente chamava de regência compartilhada. Ao longo do tempo, pouco antes da gente começar a perder as turmas de integral, o que que a prefeitura fez? Ela enxugou o quadro de professores e tirou esse professor a mais que ficava nas turmas, substituiu por monitores, né? Que é o monitor de apoio ao educando.*

Nesse caso, ocorreu a substituição do/a professor/a pelo profissional terceirizado, sinalizado anteriormente como “Auxiliar de apoio ao educando”.

Diante da média de matrículas por turma em Cuiabá, observa-se que é maior na rede municipal, em ambos os anos (34,30 e 27,75, respectivamente), do que na rede privada conveniada sem fins lucrativos (22,38 e 18,60, respectivamente). Na pesquisa de Nascimento (2019), o município destaca-se por ser uma das capitais com o maior número de crianças por classe (28) na creche da rede municipal em 2017.

Mas, o mesmo não é identificado diante da média de crianças por profissionais, pois, enquanto na rede municipal era de 5,10 e 4,72, respectivamente, na rede privada conveniada foi de 10,74, com um aumento em 2020, chegando a 15,50. O que significa o dobro de crianças por profissional em 2014, e aproximadamente o triplo em 2020, quando comparado à rede municipal.

A média de matrículas por turma em Fortaleza foi maior na rede municipal (17,58 e 18,51, respectivamente) do que na privada conveniada sem fins lucrativos (13,92), em 2014. Assim como a média de crianças por profissional em 2014 (14,94 na municipal e 10,06 na privada), embora tenha havido uma queda na média em 2020 na rede municipal (8,20).

Já no PME de 2008 do município, havia um destaque para a proporção professor/aluno, inclusive, mencionava-se a Resolução do Conselho de Educação do Ceará - CEC 361/2000, em que é especificada a composição das turmas da EI, com "limites máximos, para cada ambiente e profissional de 10 (dez) crianças, nos berçários; de 15 (quinze), entre crianças na faixa de 2 (dois) a 3 (três) anos" (Fortaleza, 2000).

A média de matrículas por turma na rede municipal de Porto Alegre em 2014 (16,94) e 2020 (17,04) não sofre alterações expressivas, sendo maior do que na rede privada conveniada sem fins lucrativos (13,90 e 15,09, respectivamente). Segundo o PME, o limite de alunos/as por turma deve ser 20, considerando o espaço da sala para o mobiliário necessário para esse montante, embora não esteja especificada a etapa. Quanto à média de crianças por profissionais, também não há significativa alteração na rede municipal (4,45 e 4,34, respectivamente), mas é inferior à rede privada conveniada (7,81 e 7,18). Da mesma forma, se destaca no PME que deve haver fiscalização para que seja garantido o atendimento, considerando a quantidade "de profissionais em proporção ao número de crianças em relação ao espaço físico" (Porto Alegre, 2015).

Em Rio Branco, a média de matrículas por turma na rede privada conveniada sem fins lucrativos (16,50) era menor do que na rede municipal (22,50 e 20,97, respectivamente), apesar de haver uma queda em 2020 nesta última. O que também acontece com relação à média de crianças por profissionais, sendo na rede privada conveniada (8,25) inferior à rede municipal (10,67 e 9,47, respectivamente).

Ferreira (2021), ao analisar todos os municípios brasileiros, com recorte temporal entre os anos de 2010 e 2017, identifica que há uma queda na proporção de crianças por adulto, porém, se considerada a proporção de crianças por docentes apenas, esta última é mais elevada. Assim, sinaliza a importância de se considerar a presença dos/as auxiliares na análise. Há portanto, uma presença significativa de profissionais admitidos/as nesta função, especialmente nas creches.

Outro ponto importante, conforme lembram as autoras Paulino e Côco (2016), é que quando se destaca a proporção de crianças por profissional, espera-se que haja a presença de professores/as junto a elas, e não de auxiliares. Porém, diante de um quadro maior de crianças, quando então, aponta-se para um número maior de profissionais diante do agrupamento, são utilizadas estratégias políticas como a atuação de auxiliar junto ao/à professor/a. Assim, "para dar conta da expansão do atendimento na EI, compõem-se grupos profissionais distintos, com requisitos formativos diferenciados, implicados em condições de trabalho e valorização desiguais" (Paulino; Côco, 2016, p. 700). Ou, então, ainda há casos em que predomina nas creches a atuação de auxiliares.

Diante da concentração de auxiliares e docentes nas creches, só em Belo Horizonte e Fortaleza há mais docentes, inclusive em ambas as redes. Já em Cuiabá, embora seja sinalizado que são contratados somente os técnicos, nos dados do Censo aparece a contratação de docentes também, porém, há um maior número de auxiliares, em ambas as redes, assim como em Porto Alegre, principalmente na rede municipal. Já em Rio Branco há um número muito próximo de ambos os cargos.

Em Belo Horizonte, foram identificados somente 27 auxiliares nas creches municipais em 2020. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, também há em ambos os anos, mais docentes do que auxiliares. No entanto, é maior o número de auxiliares quando comparada à rede municipal, pois há 160 em 2014 e 563 em 2020. Conforme já relatado, o vínculo de auxiliares na rede é terceirizado. Sobre o fato de haver mais auxiliares na rede privada conveniada sem fins lucrativos, isso pode ser explicado por ter uma maior concentração de crianças com menor idade nela, o que exige a presença do/a auxiliar em sala.

> *A rede pública, ela atende o zero a cinco, mas ela tem ficado mais com o três a cinco, e o zero a dois tem ficado mais com a rede parceira. Então, como o zero a dois, toda turma tem que ter um auxiliar, então fica mais concentrado na rede parceira, porque na rede própria, o três a cinco, o auxiliar é quando tem a criança com deficiência e nem toda turma tem uma criança com deficiência* (Silvia, entrevista da Secretaria).

Em Fortaleza, também há mais docentes (886 e 1.665, respectivamente) do que auxiliares (73 em 2014 e 1033 em 2020), na rede municipal, assim como na rede privada conveniada sem fins lucrativos, sendo 38 docentes e 16 auxiliares em 2014. Porém, há um investimento maior na contratação de auxiliares em 2020 na rede municipal, denominados de "Assistente de Educação Infantil". No próprio PME de

2008, revogado em 2015, e no segundo PME, de 2015, com vigência até 2025, a necessidade de conter professores/as auxiliares na EI já era sinalizada.

No entanto, ao considerar as distintas dependências administrativas, assim como os cargos de docentes e auxiliares em ambas, Maria, entrevista da Secretaria, diz haver todo um acompanhamento das instituições de ensino e do processo formativo dos/as profissionais, em busca da valorização deles/as, "*sem nenhuma distinção entre a patrimonial e as conveniadas*". A entrevistada destaca o processo de formação continuada, que ocorre mensalmente, sendo garantido, portanto, "*a mesma formação, mesmo tempo formativo, os mesmos temas. A mesma quantidade de carga horária formativa é tudo igual*".

Já em Cuiabá, diante dos dados consultados no Censo Escolar, destaca-se a quantidade expressiva de auxiliares nas creches, denominado "Técnico em Desenvolvimento Infantil", sendo que na rede municipal, a cada 10 profissionais, 9 são auxiliares docentes. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, apesar do percentual ser inferior, o que atinge aproximadamente 69% em 2014, em 2020 chega a 100% de auxiliares, porém, são apenas 6 profissionais neste último ano, o que pode ser explicado pela diminuição do número de matrículas, tendo uma queda de 93,08%, o que resulta em apenas 93 matrículas em 2020.

Porém, conforme já anunciado, nas creches só atuam os TDIs, o que ocorre tanto na rede municipal quanto na privada conveniada sem fins lucrativos. Lilian, entrevista da Secretaria, complementa que nas "*unidades de CEMEIs, que atendem tanto às creches quanto à pré-escola, que dentro dessas unidades aí sim, nós temos 4 a 5 anos sendo atendido por professores*".

Em Porto Alegre, no âmbito da rede municipal, mais da metade dos/as profissionais que desenvolvem a função docente são auxiliares, sendo que em 2014, a cada 10 profissionais, 7 eram auxiliares e, em 2020, eram 6. Na rede privada conveniada, o quadro é outro, pois em 2014, a cada 10 profissionais, 7 eram docentes e, em 2020, havia praticamente o mesmo quadro de auxiliares e docentes. Há percentuais de crescimento de auxiliares em ambas as redes, sendo maior do que de docentes na rede municipal, enquanto na privada há queda deste percentual relacionado aos/as docentes.

Já em relação a Rio Branco, trata-se de redes que possuíam um quadro de profissionais (docentes e auxiliares) com totais muito próximos em 2014 e 2020, com

exceção na rede privada conveniada sem fins lucrativos no ano de 2020, quando não havia matrículas, e assim, profissionais, conforme os dados do Censo Escolar.

> [...] *o professor, ele é o mesmo. Para as turmas integrais, né? Ele fica com as crianças do turno da manhã, no turno da tarde, com o intervalo para o almoço. Agora, o assistente é como se a cada um professor tivesse, tem dois assistentes, um de manhã e um à tarde, isso no caso das turmas integrais. E aí nós temos os professores também parciais, que aí é um professor e um assistente* (Beatriz, entrevista da Secretaria).

Sobre as características dos/as profissionais da creche, a tendência é de professores/as e auxiliares do sexo feminino e, quanto à cor, há variações entre as capitais, entre pardos/as, brancos/as e amarelos/as, além de haver casos na condição de "não declarada". É importante considerar que predomina a atuação de profissionais do "sexo feminino" nas instituições de ensino no país. Em especial, a função de cuidar e educar as crianças pequenas, é concebida culturalmente como uma função da mulher, como uma obrigação da profissional mulher, vinculada, então, ao trabalho doméstico (Cerisara, 1996). Já diante da variável cor, embora seja apresentada a variação entre capitais, é necessário considerar os casos de "não declarada", que, se fossem informados conforme a cor de cada profissional, os resultados poderiam ser diferentes.

Diante dos dados do Censo e com base na variável sexo, predomina o sexo feminino em Belo Horizonte, com percentuais acima de 99,00%. Já, quanto à cor/raça, há um maior número de docentes e auxiliares pardos nas redes e, na rede municipal também há um destaque para a quantidade de brancos/as, na privada aparece como "não declarada".

Em Cuiabá, mais de 90% dos/as profissionais de ambas as redes, e em ambos os anos, são do sexo feminino. Sobre cor/raça, na rede municipal, além de a maioria dos/as profissionais estar vinculada a "não declarada", é possível identificar que a parda chega a aproximadamente 30% deles/as. Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, a parda também aparece como destaque, em quase metade do montante de docentes e, entre os/as auxiliares, o que muda é que em 2014 o percentual era de 45,35%, mas em 2020 passou para 33,33%, tendo também este último percentual para brancos/as.

Em Fortaleza, trata-se de profissionais que, em sua maioria, são do sexo feminino, sendo 100% na rede privada conveniada sem fins lucrativos e, na rede municipal, acima de 98% entre os/as auxiliares e de 85% em 2014 e de 99% em 2020

entre os/as docentes. E quanto à cor/raça, destacam-se a parda e a amarela na rede municipal, enquanto na rede privada conveniada sem fins lucrativos, além de que 47% dos/as docentes estão indicados/as em “não declarado”, há um destaque para a parda, e entre os/as auxiliares há um maior número de brancos/as e não declarados.

Em Porto Alegre, a maioria é do sexo feminino, tendo como menores percentuais os/as docentes na rede municipal (92,45% em 2014 e 86,26% em 2020). E predomina a quantidades de brancos/as em ambas as redes, sendo que os menores percentuais são da rede privada conveniada sem fins lucrativos em 2020 (53,71% docentes, seguido de 28,29 “não declarada” e 50,94% auxiliares, seguido de 34,73 “não declarada”).

Já em Rio Branco, a maioria é do sexo feminino, tendo como menor percentual o montante de auxiliares da rede municipal (94,74% e 89,17%, respectivamente). Da mesma forma, quanto à raça/cor, o maior percentual é de pardos/as, com exceção dos/as auxiliares na rede privada conveniada em 2014, quando havia 50,00% de pardos/as e 50% de brancos/as.

Em relação ao tipo de vínculo empregatício, Belo Horizonte destaca-se por ser o único município que não possui professores/as e auxiliares temporários na creche. Portanto, só há docentes concursados na rede, embora os/as auxiliares sejam terceirizados. Em Rio Branco também há um movimento importante quanto à realização de concursos públicos, e assim, a diminuição das vagas temporárias, o que será sinalizado adiante.

Convém ressaltar que, entre as estratégias da Meta 18 do atual PNE, há um destaque para a ocupação de “cargos de provimento efetivo” nas redes públicas da Educação Básica. Nesse sentido, que hoje se tenha, pelo menos, 90% dos profissionais do magistério e, 50% dos “profissionais da educação não docentes” efetivos nas redes.

Entre as estratégias do PME de Belo Horizonte consta que devem manter o acompanhamento da demanda e da realização de concurso público na rede. Lucia, entrevista do Sindicato, sinaliza o impeditivo existente na Lei Orgânica do município, que não permite na rede professor/a não concursado/a. Há outros/as profissionais terceirizados, e que “*têm um salário muito menor, uma forma de contratação muito precária*”, mas não são professores/as. Em 2023, houve o desejo, por parte do então secretário, de implementar o processo seletivo simplificado. No entanto, foram organizadas paralizações por parte do sindicado e o projeto foi barrado. “*A categoria*

estava, inclusive, decidida a entrar em greve, se necessário, para barrar a ideia desse processo seletivo" (Lucia, entrevista do Sindicato).

Ademais, diante dos dados quantitativos, convém destacar a ausência de informações sobre o vínculo empregatício dos/as auxiliares, embora tenha sido identificado em entrevista que se trata de profissionais terceirizados.

Já em Cuiabá, diante do que se identifica nos dados do Censo, em 2014, aproximadamente a metade dos/as docentes eram admitidos/as por meio de concurso público. Em 2020 aumenta, pois chegam a 65,58%, com uma taxa de crescimento de 113,64%, enquanto o percentual de contrato temporário possui uma taxa de crescimento inferior, sendo apenas 17,46%.

Convém frisar que nos Planos Municipais do município, é especificado que deve ser assegurada a realização de concurso público para os/as profissionais da educação a cada 2 anos. Ainda, após 2013 é realizado um levantamento das metas que foram atingidas, quando ocorre a alteração do plano, sendo envolvido o Sindicato (SINTEP), a Secretaria de Educação e os/as docentes. E assim, como complemento, no plano de 2015, aparece a condição de "comprovação de vacância com percentual igual ou superior a 20% na rede pública de ensino" (Cuiabá, 2015).

Embora seja possível identificar somente dados da condição do vínculo de docentes, é perceptível que, em 2020, aproximadamente 35% deles/as não são efetivos na rede, o que equivale a 74 profissionais.

Mais da metade dos/as docentes de Fortaleza são concursados na rede municipal em 2014 (56,55%), porém, em 2020 diminuiu esse quadro (34,77%), quando o percentual de temporários é superior (42,52%). Convém considerar que o ingresso por meio de concurso público de provas e títulos já era sinalizado na própria Lei Orgânica do município, assim como a isonomia salarial e a importância da formação dos/as profissionais da educação. Da mesma forma, já no PME de 2008, entre as diretrizes se apontava para a necessidade de ampliar o número de efetivos e diminuir os contratos temporários. No PME de 2015, é especificado que até o terceiro ano de vigência do respectivo plano, pelo menos 90% dos/as profissionais do magistério e, no mínimo, 75% dos/as profissionais da educação não docentes sejam efetivos/as na rede, porém, quando se observa o ano de 2020, esse quadro não é identificado entre os/as docentes.

Maria, entrevista da Secretaria, sinaliza o concurso público que teve em 2015, para professores/as e, outro realizado recentemente, com o prefeito Sarto, sendo "*o*

maior concurso da história do município de Fortaleza, com 2.000 vagas para professores da rede, desde pedagogos, áreas específicas". Ela indica haver uma preocupação dos governos com a "*valorização*", assim como com a "necessidade de ter professores efetivos na rede".

Ao considerar os/as professores/as temporários/as, que, embora não possuam os mesmos direitos que os efetivos, convém considerar algumas conquistas que foram estendidas a eles/as como "*dia de luto", "licenças de saúde"*, o que é apontado por Solange, entrevista do Sindicato, como "equivalências" entre os direitos dos efetivos e substitutos.

É possível identificar que todos/as os/as docentes de Porto Alegre, que atuam na rede municipal em 2014 são concursados/as e, em 2020, o percentual é de 95,60%, embora seja significativamente maior o número de auxiliares do que docentes na rede municipal. Já na Lei Orgânica do município destaca-se que o ingresso deve ser por meio de concurso público de provas e títulos, mas no PME de 2015, com vigência até 2025, esse assunto não é abordado.

Em Rio Branco, sobre o vínculo dos/as docentes, enquanto em 2014, a maioria deles/as eram concursados/as e temporários/as, sendo que existia uma quantidade próxima de docentes concursados (42) e com contrato temporário (43), em 2020, a cada 10 docentes, 8 eram concursados, e os/as demais CLT. No Plano Municipal, aprovado em 2015, é apresentado que até 2025, 70% dos/as profissionais docentes e não docentes, "sejam do quadro permanente" (Rio Branco, 2015). Embora não seja possível identificar o percentual de auxiliares efetivos, o quadro de docentes em 2020 já estava acima, pois era de 86,04%, o que condiz com o que é estabelecido em lei. Ainda, fica estabelecido que até o final de 2016, deveria haver um "plano de gestão estratégica" para garantir "novas contratações efetivas" (Rio Branco, 2015).

Conforme mencionado anteriormente, houve em 2019 um concurso público, o que impactou significativamente na contratação de efetivos. Diante dos dados do Censo, em 2020, não há temporários na rede municipal, porém, conforme Beatriz, entrevista da Secretaria, "*de 2019 até agora, 2024, vem acontecendo vários processos seletivos simplificados para suprir a necessidade com essas vagas temporárias*".

Ao ter como referência o estudo de Ferreira (2021), que no caso do vínculo empregatício conseguiu dados dos/as docentes apenas e, de 2011 e 2017, sendo que de 2010 o vínculo não era informado na base consultada, identifica-se que, ao

considerar na análise todas as dependências administrativas da creche, aproximadamente a metade era admitida com o respectivo vínculo efetivo. O que sugere um investimento das redes diante da realização de concursos públicos, com vista à estabilidade profissional e a garantia de um plano de carreira.

Já Nascimento (2019), ao cotejar os dados das capitais do país, entre 2001 e 2007, identifica um número significativo de docentes efetivos/as nas creches, embora seja perceptível que há redes em que é maior o número de efetivos em outras etapas.

Sobre a formação, há que se considerar que diante do que é estabelecido na LDB, para atuar na EI é permitido o Magistério, no entanto, conforme as metas 15 e 16 do PNE, deve haver um investimento no Ensino Superior e em formação continuada. Outro ponto a destacar é a importância da formação diante da garantia de uma educação em condições de qualidade nas creches.

> [...] muitas vezes, sem o amparo da teoria, vão vivenciar na prática a experiência do trabalho com as crianças, e acabam reproduzindo práticas advindas do próprio período da escolarização. [...] No caso dos profissionais que já possuem curso superior, é necessária uma formação continuada que leve à reflexão da prática pedagógica (Faustino, 2020, p. 57).

O que se observa diante dos estudos de caso, referentes à creche, é que, quando se trata de pós-graduação, vinculada à formação continuada, há números não significativos de Mestres/as e Doutores/as em todas as redes, tendo uma maior concentração de profissionais com especializações. Também em alguns casos ocorrem atualizações nas leis diante da exigência quanto à formação para o ingresso nas redes, sendo para o Ensino Superior ou até mesmo para o Magistério. Porém, ainda se identificam situações em que há desigualdades de exigência diante do/a professor/a e auxiliar, como é possível ver no detalhamento a seguir. Situação que corrobora com os achados de Oliveira (2017), que identifica em 2015, por meio dos dados do Censo Escolar e dos editais de concursos públicos municipais, auxiliares com uma formação inferior quando comparados aos/as docentes. O que se identifica nos casos dos/as profissionais que já atuam nas redes, assim como diante da formação mínima exigida para o ingresso na EI. Enquanto Nascimento (2019) também aponta que entre os/as docentes é ínfimo o número de Mestres/as e Doutores/as nas capitais, embora existam redes que garantam a licença para que possam cursar pós-graduação e, que a formação como um todo tenha melhorado de 2001 a 2017. Já diante das/os auxiliares das creches, a autora sinaliza que a maioria (70,5%) possuía o Ensino Médio.

Ao cotejar os anos de 2014 e 2020, observa-se um crescimento no percentual de docentes com curso superior nas creches, com destaque a rede municipal, que é onde há os maiores percentuais de docentes com este nível de formação, quando comparado à rede conveniada sem fins lucrativos. O que também é encontrado no estudo de Faustino (2020, p. 176), em nível Brasil, no período de 2014 a 2018, sendo que “houve um crescimento no percentual de docentes com curso superior atuando na Educação Infantil: ele passou de 62,5% para 69,3%. E ainda, entre as capitais analisadas, entre elas, Belo Horizonte e Fortaleza, também identificou que “é na rede pública que está concentrada a maior percentual de professores com curso superior nesta etapa da educação básica”.

Ainda, há apontamentos feitos por Ferreira (2021), que, ao analisar todos os municípios, identifica a tendência de haver um número não significativo de Mestres e Doutores/as nas creches, sendo os níveis com menor representatividade, assim como a especialização e o Ensino Superior apresentam uma maior concentração entre os/as docentes. Portanto, a formação dos/as auxiliares é inferior quando comparada à formação dos/as docentes das creches. Ademais, observa uma queda na quantidade de profissionais com o EF e o Magistério e o aumento no nível médio, principalmente entre os/as auxiliares.

Mais da metade dos/das profissionais de Belo Horizonte possui Superior licenciatura ou complementação pedagógica, tendo ainda um quadro de 17,58% em 2014 com Especialização com licenciatura e 30,90% em 2020. Como apresentado, no PME, promulgado em 2016, há um destaque para a formação dos/as profissionais da educação. Como exemplo, acompanhar a viabilidade da oferta de formação no Ensino Superior, ter até o final da vigência do PNE, 50% dos/as docentes com pós-graduação, também o interesse em ampliar a proporção de docentes com mestrado e doutorado, garantir a licença remunerada para a pós-graduação stricto sensu.

Assim, enquanto em 2014 o percentual de docentes que ainda não possuíam Superior licenciatura ou complementação pedagógica era de 28,60%, em 2020 diminui para 12,15%. Convém destacar o fato de que em 2018 a rede passou a exigir no ingresso a formação em nível superior para o “Professor para a Educação Infantil”. Lucia, entrevista do Sindicato, comenta que os/as professores/as que não possuem o Ensino Superior, é “*porque talvez tenha ingressado no período que não era exigido*”. Ainda, destaca que

> *A própria prefeitura forneceu recentemente e está fornecendo um curso em parceria com a universidade do estado, para que as professoras terminem o curso de pedagogia. Então há um esforço tanto da prefeitura quanto da categoria sindicato, para que todas as pessoas, todas as professoras tenham formação em nível superior, porque isso significa uma melhora importante no salário das pessoas e uma valorização da carreira. Como também um importante avanço para a oferta de uma educação de qualidade.*

Já a pós-graduação, embora ainda não tenham atingido o percentual de 50%, chegando a aproximadamente 31%, há em 2020 o montante de 861 docentes com Especialização com licenciatura. Quanto ao mestrado e doutorado, o quadro é de 5 profissionais em 2014, e 13 em 2020, o que não representa um aumento significativo em 2020, ao considerar que se trata de 2.783 docentes no último ano. Ainda, ao considerar a quantidade não expressiva de profissionais com mestrado e doutorado, quando se compara ao montante que possui especialização, há que se destacar a parceria estabelecida pela prefeitura.

> *Belo Horizonte fez uma parceria com a Universidade Federal e, nessa época, a gente tinha um curso, né, de especialização, que era o LASEB, então, que já era um curso que era em parceria com a PBH. Então, acho que é em função disso, também, né, esse número menor* (Silvia, entrevista da Secretaria).

Lucia, entrevista do Sindicato, diz que cobram uma política de incentivo para a formação continuada, principalmente para o mestrado e doutorado, pois ocorreram mudanças quanto à liberação e remuneração. Antes, o/a professor geralmente era liberado por todo o tempo do curso, se necessário, e ele/a era remunerado/a. No seu retorno, tinha que permanecer durante cinco anos na rede. Porém, faz anos que esse processo foi alterado, o que dificulta o acesso.

> *Só que já uns 10 ou 12 anos atrás, a prefeitura, ela não libera mais, o que que ela faz? Ela libera um total de 50 pessoas no ano. E por ano ela libera essas 50 pessoas. Depois disso, a licença é não remunerada. Então, por exemplo, a pessoa que está fazendo o mestrado, ela tem 1 ano de liberação remunerada e um ano de liberação sem remuneração. Então muitas pessoas deixam de estudar, deixam de acessar mestrado e doutorado, quando principalmente já tem dois vínculos, porque é quase impossível você estudar sem esse tempo, né? E quando é o doutorado, às vezes ela libera por um prazo de mais ou menos um ano e meio e depois disso a licença tem que ser não remunerada. E além da licença não ser remunerada, o trabalhador, ele também precisa fazer continuar pagando, do próprio bolso, a contribuição referente ao, referente ao INSS dela, né? E aí pesa porque a pessoa já não está recebendo salário, tem que continuar fazendo a contribuição, porque senão esse tempo também não é contado na aposentadoria* (Lucia, entrevista do Sindicato).

Trata-se de um ponto que vai contra o preconizado pelo PNE, pois identifica-se um número pequeno de professores/as com mestrado e doutorado, o que pode ser causado pela dificuldade do acesso e da falta de liberação.

Chama a atenção o aumento de casos de docentes com o Ensino Médio, sem o Magistério em 2020, que representa que 299 docentes atuavam na rede municipal sem ter a formação mínima exigida em lei. Convém considerar que foi a partir de 2018 que passaram a exigir na rede como habilitação mínima o “ensino superior completo que habilite para o exercício do magistério na Educação Infantil” e, anteriormente, era o Magistério. Assim, observa-se uma queda do percentual de docentes com esta última formação em 2020, pois enquanto em 2014 era de 23,82%, em 2020 passou a ser de 1,29%.

Entre os/as 27 auxiliares de 2020, a cada 10, tem-se 8 com o Ensino Médio. Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos, de cada 10 profissionais em 2014, e 10 docentes em 2020, 7 possuíam só o Magistério. Enquanto entre os/as auxiliares em 2020, de cada 10, tinha-se 6 só com o Ensino Médio, sendo que com Magistério a quantidade de profissionais era menor, sendo 144. O quadro de docentes com o Ensino Superior licenciatura ou complementação pedagógica e Especialização com licenciatura é significativamente inferior na rede privada conveniada sem fins lucrativos.

Em Cuiabá, cabe considerar que já na Emenda à Lei Orgânica nº 2/1996, era apresentada a necessidade do município garantir uma formação específica para os/as profissionais da educação. Era possível o ingresso com o Ensino Médio, mas até o ano de 2004 deveria haver um investimento na formação deles/as. Porém, ainda em 2014 predominava na rede municipal profissionais com o Ensino Médio, o que consiste em 45 docentes e 506 auxiliares.

Da mesma forma, no plano municipal de 2010 já era especificada a necessidade de admitir profissionais por meio de concurso público com formação específica na área, inclusive 100% dos/as auxiliares. Política que segue no plano de 2015 e na respectiva alteração feita em 2020, onde se destaca a necessidade de se investir também em política de formação continuada, com a colaboração dos demais entes federados e instituições. Também, ao considerar o plano de carreira, na condição de docente, já em 2004 passam a exigir como habilitação mínima a graduação em licenciatura plena, sendo possível a ascensão com a habilitação de Especialista, Mestre e Doutor. Para o cargo de Técnico de Desenvolvimento infantil,

em 2015 a habilitação mínima para o ingresso na carreira passa a ser o Magistério ou graduação em Pedagogia e, a partir de 2010, suprime-se a ascensão na carreira diante do Mestrado e Doutorado.

Em 2020, há um aumento significativo de profissionais com o Ensino Superior na respectiva rede, o que resulta numa taxa de crescimento de aproximadamente 259%. Ademais, convém frisar que se trata de uma rede que possui em sua maioria auxiliares, o que significa que há um investimento quanto à graduação específica também para estes/as atuarem na área da EI. Já sobre a pós-graduação, enquanto Mestrado e Doutorado não chegam a 1% nos respectivos anos, a Especialização diante dos/as auxiliares chega a uma taxa de crescimento de aproximadamente 60%, enquanto entres os/as docentes é inferior, sendo de aproximadamente 21%. O que representa haver um incentivo maior quanto ao nível de graduação na rede municipal.

No entanto, no plano de 2015 é apresentado que poderia ser liberado, no mínimo, 0,5% dos/as profissionais para cursar o Mestrado e/ou Doutorado. E com os ajustes de 2020, teve a alteração para, no mínimo, 2%, sendo 1% para docentes e 1% para auxiliares. Porém, pelo fato de não haver ascensão na carreira dos/as auxiliares em nível de Mestrado e Doutorado, pode ser um motivo que justifica a quantidade de profissionais sem esta formação.

Já na rede privada conveniada sem fins lucrativos, há um maior número de profissionais com o Ensino Médio, sem uma formação específica para atuar na EI. Em 2014, é a realidade de mais da metade dos/as docentes da rede (56,41%). Entre os/as auxiliares, o percentual em 2014 (76,74%) era superior ao ano de 2020, quando neste último ano a metade possuía esta formação (50,00%). Ainda, 12,82% dos/as docentes possuíam Ensino Superior, e 17,95% especialização em 2014. Entre os/as auxiliares, no respectivo ano de 2014, era 4,65% e 1,16%, respectivamente e, em 2020, havia 16,67% com o Ensino Superior, sem auxiliares com Especialização, assim como não havia profissionais com Mestrado e Doutorado na rede.

Em Fortaleza, também mais da metade deles/as possui Superior licenciatura ou complementação pedagógica (53,16% e 66,25%), tendo ainda Especialização com licenciatura (30,14% e 21,80%). Diferente dos/auxiliares que estão relacionados a percentuais inferiores de graduação (19,18% e 43,56%) e Especialização (2,74% e 5,81%), embora as taxas de crescimento referentes aos/às auxiliares sejam superiores. Ao ter como referência o plano de cargos, carreiras e salários da rede citado anteriormente, para o cargo de assistente da educação infantil, criado em 2013,

fora definido como formação mínima o Magistério, para o ingresso mediante concurso público e, para o professor pedagogo a Licenciatura em Pedagogia. Porém, o maior percentual identificado entre os/as auxiliares é no Ensino Médio, em ambos os anos.

No PME de 2008 já se destaca como importante estabelecer política de formação para os/as profissionais da EI. E, que assim que o PME de 2008 entrasse em vigor, o ingresso dos/as profissionais do magistério já se desse com licenciatura, inclusive levantar dados relacionados à formação de docentes efetivos, com o propósito de se investir na formação inicial e continuada, assim como, de modo gradual, financiar a formação no Ensino Superior.

Da mesma forma, no PME de 2015, com vigência até 2025, aparece a necessidade de se garantir formação continuada para todos/as os/as profissionais da EI. Também, que o ingresso de docentes já se desse com formação em nível superior e, que até 2016, todos/as os/as docentes tivessem licenciatura referente à área em que atuam. Ainda, que a partir desse período, fossem mapeados os casos de docentes efetivos sem formação específica, com respaldo para formação inicial e continuada. Com financiamento de cursos de licenciatura para os/as docentes. Porém, conforme é possível identificar perante os dados de 2014 e 2020, não são todos que possuem licenciatura.

No PME de 2008 sinalizam sobre o financiamento de cursos da pós-graduação lato e stricto sensu, com cotas por regional, sendo “50% para professores, 30% para técnicos e gestores e 20% para os demais servidores”. Embora tenha sido revogado o respectivo plano em 2015, ao se considerar os casos de profissionais com pós-graduação stricto sensu em 2014, não chega a 1%.

No PME de 2015, espera-se que até 2025, 80% dos/as docentes possuam pós-graduação, o que segundo os dados de 2020, significa um expressivo desafio, tendo aproximadamente 22% de pós-graduados/as na rede municipal. Ainda, dão prosseguimento no financiamento, para que, a partir de 2015, os/as profissionais tivessem acesso à pós-graduação lato e stricto sensu, com cotas anuais, voltadas a 80% dos/as que atuam em “unidade escolar”, e, com o incentivo de licenciamento remunerado aos/as que cursam Mestrado e Doutorado.

Conforme pontua Maria, entrevista da Secretaria, atualmente, na gestão do prefeito Sarto, foram abertas 2.000 vagas de financiamento de mestrado e doutorado para os professores da rede, o que impactará significativamente na quantidade de pós-graduados/as.

Ademais, convém considerar a licença remunerada que é garantida para os/as professores/as na rede, inclusive com a política de convênios e intercâmbios.

> *Nós temos cerca de 1.000 professores que fazem mestrado, doutorado com bolsas da Prefeitura Municipal de Fortaleza em universidade públicas e privadas e temos um programa de viagens de intercâmbio para vários países, Irlanda, Espanha, Portugal, França. Os professores se inscrevem. Saem os editais, se inscrevem, passam por uma formação específica para essas viagens, e fazem esses, essa experiência interessante, importantíssimo para a rede, porque qualifica o debate na rede. Vão a esses países para participar de atividades pedagógicas, visitar escolas, sistemas de ensino e tal* (Solange, entrevista do Sindicato).

Enquanto na rede privada conveniada sem fins lucrativos, no ano de 2014 também são identificados no Ensino Superior mais docentes (14) do que auxiliares (1) e, com Especialização, há 1 docente e nenhum auxiliar.

Convém considerar que é garantida, conforme já mencionado, a formação continuada para todos/as os docentes e auxiliares das creches municipais e da rede privada conveniada. Os temas trabalhados são provenientes da escuta dos/as profissionais, com uma consulta censitária e de um acompanhamento que é feito por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação.

> [...] *todo ano, por volta de novembro, dezembro, a gente lança uma consulta pública aos professores, em que todos os profissionais podem participar, para que eles possam sugerir que temas eles podem estudar no ano seguinte, né? [...] Nós temos a nossa equipe que vai, faz acompanhamento às instituições, tanto das da sede como dos distritos, e aí a gente vai vendo o que é que os professores estão precisando, quais as necessidades que eles vão trazendo, que aspectos vão aparecendo lá na formação* (Maria, entrevista da Secretaria).

Em Porto Alegre, na rede municipal, a formação entre docentes e auxiliares é diversa, pois a maioria dos/as docentes possuem Especialização com licenciatura (60,38% e 48,35%) e/ou Superior licenciatura ou complementação pedagógica (27,67% e 42,31%), enquanto no quadro de auxiliares, a maioria possui o Ensino Médio (41,48% e 37,54%). No PME de 2015, quanto à formação em licenciatura, aparece que já em 2015 deveria haver uma ampliação dos incentivos à formação para os/as profissionais da educação e, que até 2016, todos/as deveriam ter a respectiva formação, o que não é identificado diante dos dados da rede. Já diante do plano de carreira do Magistério, é possível o ingresso por meio do Ensino Médio na Modalidade Normal, enquanto para os/s monitores é o Ensino Médio.

Identificam-se percentuais negativos de crescimento diante do quadro de especialização com licenciatura entre docentes e auxiliares, mas positivos com relação à formação Superior licenciatura ou complementação pedagógica (75,00%, 28,95%, respectivamente). Sobre Mestrado e Doutorado, não há auxiliares com esta formação e, entre os/as docentes, há percentuais não expressivos, sendo 5,03% em 2014 e 2,75% em 2020.

Convém destacar que na Lei Orgânica é apresentada a formação continuada como necessária, devendo constar esse direito no plano de carreira, inclusive com licença remunerada para esse fim. No PME também se destacam a licença-estudo, licença remunerada, a redução da carga horária para se garantir a formação e, a necessidade de políticas de ampliação da oferta de bolsas de estudo para os/as profissionais da educação. Ainda, que até 2016, deveria haver um foco na ampliação de docentes mestres e doutores, ou então, como aparece na Meta 16, há um parâmetro mínimo a ser seguido, o que equivale ao percentual de 50% apresentado no PNE. Também é destacado que até 2025 todos/as os/as profissionais da Educação Básica possuam pós-graduação lato sensu e stricto sensu na área de conhecimento em que atuam. Assim, se observam prazos distintos entre docentes e monitores/as quanto à pós-graduação, e, diante dos dados do Censo Escolar, tem-se um significativo desafio para que todos/as possuam pós-graduação até o final de vigência do plano. Ainda, os cursos de pós-graduação são apresentados como quesitos importantes para a admissão via concursos públicos dos/as profissionais da educação, principalmente dos/as docentes.

Sobre a rede privada conveniada sem fins lucrativos, o quadro também é diverso, pois a metade dos/as docentes possui apenas o Ensino Médio em 2014, tendo a atuação, inclusive, de um número significativo de profissionais com o EF completo e incompleto (18,41%), o que equivale a 176 docentes e, em 2020, aproximadamente a metade possui o Magistério (47,86%), e o montante com o Ensino Médio está na sequência (34,43%). No entanto, observa-se que o percentual de crescimento de docentes com o Ensino Superior licenciatura ou complementação pedagógica é expressivo (80,36%). E entre os/as auxiliares, em 2014, aproximadamente a metade possuía o Ensino Médio, o que aumenta em 2020 (77,57%). O quadro de profissionais com o EF completo e incompleto também chama atenção em relação aos/às auxiliares em 2014 (33,88%), o que equivale a 123

profissionais e, em 2020 (9,12%), o que resulta em 63 auxiliares com esta formação na rede privada conveniada.

Em Rio Branco, destaca-se na rede municipal docentes com Especialização com licenciatura (44,44% e 59,01%, respectivamente), e Superior licenciatura ou complementação pedagógica (38,38%, 40,54%, respectivamente), com taxas de crescimento significativas em 2020. Diferente dos/as auxiliares, que em sua maioria possuíam o Ensino Médio (59,65% e 45,54%, respectivamente), tendo apenas 20% com Superior licenciatura ou complementação pedagógica e 7% com Especialização com licenciatura. No plano de carreira dos Servidores da Educação Pública, aparece como exigência mínima para a admissão de docentes o curso de Licenciatura vinculado à Pedagogia, e o Ensino Médio para os/as auxiliares, o que condiz com os dados encontrados.

No PME do município, é estabelecido que até o 5º ano de sua vigência todos/as os/as docentes deveriam possuir a formação inicial exigida para atuar no magistério e, em 2020 é encontrado um docente com Ensino Superior bacharelado ou tecnólogo, enquanto os/as demais possuem, no mínimo, Superior licenciatura ou complementação pedagógica, o que sugere haver um incentivo diante desse quadro de profissionais.

Convém destacar que na Lei Orgânica de 1990 do município era permitido ao/à docente licenciado/a cursar especialização ou mestrado com a garantia dos proventos, porém, respectivo artigo foi revogado em 2016. Era um direito voltado somente ao/à docente, o que se sugere que pode ter impactado na quantidade de profissionais com especialização em ambos os anos.

Já na Lei de 2009, que institui o Regime Jurídico Estatutário, é especificada a licença para qualificação do servidor público municipal, diante de curso de especialização, mestrado ou doutorado. Ainda, embora apareça no PME a necessidade de se ampliar programas de pós-graduação para docentes e não docentes da educação, não se percebe um reflexo diante do quadro de auxiliares.

Quanto ao Mestrado e Doutorado, apesar de impactar na remuneração dos/as docentes, conforme estabelecido no plano de carreiras, é identificado apenas 01 docente, em 2014, com Mestrado com licenciatura. Entre os/as auxiliares, há 01 com Mestrado com bacharelado ou tecnólogo em 2020.

Na rede privada conveniada sem fins lucrativos, o quadro de docentes também possui uma formação superior, pois apesar da metade possuir apenas o Ensino

Médio, a outra metade possuía Superior licenciatura ou complementação pedagógica. Enquanto todos/as os/as auxiliares possuíam apenas o Ensino Médio em 2014.

Antes de entrar na questão da diferenciação entre as carreiras, convém destacar que na rede de Belo Horizonte, a luta é pela igualdade de direitos entre o/a professor/a que atua no EF e o/a professor/a da EI, até porque o vínculo do/a auxiliar é terceirizado, por isso não possui os direitos estabelecidos no plano de carreira da rede. Diante da pesquisa, é possível identificar, na respectiva rede, os direitos que os/as professores da EI foram conquistando, e assim, obtendo direitos iguais aos dos professores/as de etapa distinta. Dessa forma, as conquistas resultam em uma carreira unificada em vários quesitos.

A jornada, com a criação do cargo de "Educador Infantil" em 2003, era de 4h50 por dia e, em 2012, quando ocorreu a alteração do cargo para "Professor para a Educação Infantil", passou a ser igual ao do professor do EF, sendo 4h30 por dia. Também é garantida a isonomia salarial entre o/a profissional da EI e o que atua no EF. Da mesma forma, em 2018 passaram a exigir como habilitação mínima para o ingresso do/a profissional da EI também o Ensino Superior. Sobre a ascensão na carreira, como ambos os cargos já entram com o mesmo nível de formação, também se posicionam no mesmo nível da carreira, enquanto o/a professor/a da EI, inicialmente, se posicionava com dois níveis de diferença (inferior). Também há a amplitude conforme ambos os cargos progridem com a formação continuada. O direito à hora-atividade já era garantido em 1998 para o/a Professor Municipal, sendo 20% da jornada semanal, mesmo antes da regulamentação da Lei do PSPN. Porém, quando foi criado o cargo de Educador Infantil em 2003, o respectivo direito não foi estendido a eles/as. Passaram a ter 40 minutos diários após as lutas da categoria, assim como também conquistaram o direito de ter um dia no mês sem aula, como já era garantido ao Professor Municipal, cujo dia era destinado a reuniões pedagógicas. Embora esse direito tenha durado pouco tempo, para ambos os cargos, é importante destacar as conquistas ao longo dos anos. Da mesma forma, como teve a promulgação da Lei do PSPN em 2008, que estabelece como direito 1/3 de hora-atividade, ambos os cargos foram contemplados com esse direito.

No município de Cuiabá, identifica-se a desigualdade de direitos entre o TDI, que atua nas creches, e o professor que pode atuar na pré-escola. "*É, inclusive, uma briga muito grande, né, por conta de toda a desvalorização profissional, quantidade de carga horária, né?*" (Lilian, entrevista da Secretaria). Ao considerar a criação do

cargo em 2004, constata-se que a jornada, a partir desse período, é especificada como 30 horas semanais para o TDI e, o professor com 20, ou também pode atuar com 40 horas semanais. Sobre a hora-atividade, é garantida somente para o professor, sendo 20% nas leis de 2004 e 2010, e ainda ocorreu um aumento de mais 2 horas, até 2023. Além de o TDI trabalhar uma jornada superior ao do professor, ele não possui o direito à hora-atividade. Porém, ao atuar como profissional da creche, sendo então, o único cargo vinculado às crianças, ele/a também necessita de um horário de planejamento, assim como o/a professor/a da pré-escola e das demais etapas. Conforme destaca Lorensini (2018, p. 149), que trata dos/as profissionais da creche de Cuiabá, pelo fato de ser garantida uma jornada de apenas 30 horas semanais, e não possuírem o direito à hora-atividade, "fica limitada a possibilidade de superar obstáculos, pelo menos no aspecto relacionado à definição do fazer socioeducativo na creche".

Além disso, apesar de ser exigido somente o Magistério, em 2020, mais da metade dos/as técnicos/as já possuíam o Ensino Superior, tendo, portanto, uma formação tal qual é exigida dos/as professores/as. Outro ponto de desigualdade é o fato de não ser garantida a isonomia salarial. O TDI, "*ele trabalha 30 horas e ainda tem uma remuneração menor. E, na verdade, a função é a mesma, praticamente a mesma, né?*" (Lilian, entrevista da Secretaria). Ainda, sobre o movimento funcional do/a profissional da educação, apesar de ser especificada em lei a garantia da promoção por meio da habilitação e a progressão por meio da avaliação de desempenho, o fato de se exigir uma formação mínima distinta para o ingresso de ambos os cargos, pode impactar num avanço distinto na carreira.

Em Fortaleza, há um único plano de carreira e, portanto, contempla direitos iguais para todos/as os/as professores/as da rede, como a própria remuneração. Diante do cargo de Assistente de Educação Infantil, criado em 2013, vinculado ao mesmo plano, há diferenças na questão da garantia de direitos quando comparado ao grupo de professores/as. Sobre a remuneração, embora não conste em lei, é garantido o mesmo percentual de reajuste entre professores/as e auxiliares, com base no valor do piso nacional do magistério, conforme Solange, entrevista do Sindicato. O que representa uma importante conquista da categoria de assistentes. No entanto, diante da hora-atividade, isso só é garantido para o/a professor/a, sendo 1/5 da jornada a partir de 2012. Já a carga horária do professor era de 240 e, em 2015 passou a ser 200 horas mensais, enquanto do Assistente é maior, sendo 240, sem redução

conforme ocorreu com o outro cargo. Sobre o movimento funcional, como também há diferença na exigência quanto à formação inicial para o ingresso na rede, isso pode impactar no avanço na carreira. Para o cargo de professor, é possível ter 4% de aumento a cada 2 anos, com a progressão por tempo de serviço e qualificação (a partir da segunda progressão por qualificação), enquanto para o cargo de assistente, o que se diferencia é o tempo de 36 meses para a apresentação de títulos.

Em Porto Alegre, o/a Professor/a possui a jornada de 20 horas, podendo ser de 30 ou 40 horas semanais. O/A Monitor/a, que aparece no grupo de apoio à área da Saúde e Assistência, e que teve somente em 2014 as atividades ligadas à educação (Porto Alegre, 2014), possui a carga horária de 30 horas semanais, podendo aumentar para 40 com Regime de Tempo Integral. Há para o/a professor/a da EI, o direito a quatro horas mensais para atividades extraclasse, e 3 dias no início do ano letivo e 3 no final para “avaliação, organização, planejamento e entrevistas com os pais (Porto Alegre, 2004), o que não foi identificado para o Monitor. Sobre o movimento funcional, ambos possuem o direito à progressão vinculada ao merecimento e antiguidade e a promoção de uma classe para outra. Há incentivos para o professor que não são estendidos para o Monitor, como o de formação. Ainda, há diferenças quanto ao tempo de serviço para garantir o direito à mudança de classe, sendo menor para os/as professores/as (30 anos de serviço para o professor e 25 para a professora), do que para os/as monitores/as (35 anos de serviço para os monitores e 30 para as monitoras).

Em Rio Branco, a jornada do Assistente é de 35 horas semanais, podendo trabalhar em regime suplementar de 5 horas, sem direito à hora-atividade, enquanto em 2022 teve a carga horária reduzida para 30 horas semanais. Já o Professor, além de ter o direito à hora-atividade, tem a jornada de 25 horas semanais e pode atuar em regime suplementar de até 15horas, além do direito de trabalhar em regime de 40 horas com dedicação exclusiva. Quanto à remuneração, não há isonomia salarial entre professores/as e assistentes/as, sendo justificada por Beatriz, entrevista da Secretaria, pela diferença de jornada, de exigência de formação e das distintas atribuições. No entanto, se destaca a conquista da isonomia entre professores/as da rede municipal e estadual, sendo uma das principais pautas de luta do sindicato da rede. Outra importante conquista, destacada por Ana, entrevista do sindicato, foi a realização de concurso público, o que resulta hoje em quadro em que “praticamente foi zerado a questão de professores provisórios”. Tendo somente uma quantidade

suficiente para atender os cargos necessários. Há um destaque para os concursos que ocorreram em 2007, 2016 e 2019, sendo que neste último, já tentaram suprir todas as vagas temporárias que existiam na rede, ficando então somente as que não podem ser substituídas por cargos efetivos (Beatriz, entrevista da Secretaria). Um outro ponto que convém destacar sobre o município, é a gratificação que é estendida para os/as professores/as efetivos/as e temporários/as, assim como para os/as assistentes, que é o PEQ. Inicialmente fora vinculado às formações continuadas que os/as profissionais precisavam participar para então receber a gratificação, assim como a assiduidade, a frequência etc. e, a partir de 2019, passou a ser incorporado ao salário deles/as. É garantido, diante do movimento funcional, o adicional de formação para os/as profissionais, embora o mestrado e doutorado seja destacado somente para o professor. Os percentuais de aumento também são distintos diante de ambos os cargos, sendo que o assistente pode ingressar com o Ensino Médio, enquanto o professor já deve possuir Pedagogia. Cujas licenças para qualificação nos cursos de pós-graduação são estendidas somente para o cargo de professor.

Há, portanto, a tendência de não ser garantida a hora-atividade para o/a auxiliar, o que vai contra a Lei do PSPN, que estabelece o direito a 1/3 da jornada de trabalho para o/s profissional da educação. Ainda, a tendência desse/a profissional assumir uma carga maior do que a do/a professor, com diferenças diante do avanço na carreira, até pelo fato de não ser exigida a mesma formação diante da contratação. Já no caso da remuneração, embora sejam identificados incentivos diante da carreira, como os vinculados à formação, e até mesmo a gratificação do PEQ em Rio Branco, garantidos para ambos os cargos, não é possível apontar para a isonomia salarial entre os dois, e assim, uma equiparação do rendimento médio conforme prevê a Meta 17 do PNE. Embora seja identificada uma política de valorização quando se destaca a isonomia salarial entre docentes de distintas redes (estadual e municipal), como em Rio Branco, ou entre as distintas etapas, como em Belo Horizonte e Fortaleza, e ainda, a igualdade dos percentuais de aumento, entre auxiliares e professores/as em Fortaleza.

No estudo de Oliveira (2017), fica evidente que a maioria dos/as auxiliares possui uma carga horária superior ao dos/as docentes, e ainda possuem um vencimento inicial inferior, quando analisa os editais de concursos públicos municipais de 2015.

Tem-se, portanto, a conquistas de direitos diante de ambos os cargos, em distintas redes, porém, ainda se identificam quadros de desigualdade, o que exige investimento financeiro por parte dos governos locais para a implementação e aplicação de políticas públicas que garantam a valorização de todos/as os/as profissionais que atuam junto às crianças das creches. Ademais, há que se pensar no direito à educação de qualidade das crianças.

> Mesmo com todos os avanços conquistados a partir da CF (1988), ainda é necessária uma política intersetorial que invista no acesso seguido de melhores condições de oferta, pois o direito das crianças, principalmente as da creche, continua sendo prejudicado e até negado para muitas (Faustino, 2020, p. 37).

Conforme destaca Nascimento (2019, p. 127-128),

> A escassez de recursos financeiros para expandir e qualificar o atendimento na EI, principalmente nas creches, é outro fator que contribui para a não valorização da profissional que trabalha com bebês e crianças pequenas. Nesta perspectiva, pensar quem é essa profissional e qual a sua importância na garantia do direito à educação das crianças é fator primordial, invertendo assim a lógica política e econômica.

Portanto, que garantam planos de carreira atrativos, paguem salários condignos, garantam condições de trabalho adequadas e invistam na formação inicial e continuada dos/as profissionais de todas as creches do país.

A seguir, são apresentadas as considerações finais sobre o respectivo relatório de tese, com apontamentos sobre os achados, indicativos sobre a política de valorização e sugestões sobre a continuidade dos estudos referentes aos/as profissionais da educação das creches.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se, neste estudo, a importância da valorização dos/as profissionais da educação, com foco na subetapa creche, considerados os cargos de professor/a e auxiliar que atuam nas redes municipais de Belo Horizonte, Cuiabá, Fortaleza, Porto Alegre e Rio Branco.

Tem-se como indicativos sobre a política de valorização dos/as profissionais da Educação Infantil, a importância de se garantir a licença remunerada para que estes/as possam dar continuidade em seus estudos, assim como a garantia de um plano de carreira atrativo, que estabeleça avanços diante do processo formativo. Da mesma forma, que sejam estabelecidas parcerias com instituições de ensino, especialmente as públicas, para que se possa investir na formação inicial e continuada.

Ainda, ao considerar as políticas de valorização dos/as profissionais da Educação Infantil, que elas considerem as crianças, enquanto sujeitos que possuem o direito de ter uma educação de qualidade, assim como os/as profissionais que atuam tanto nas redes municipais, quanto nas redes privadas conveniadas sem fins lucrativos. Afinal, esses espaços são ocupados por crianças e, o brincar e as interações, enquanto eixos do trabalho pedagógico (Brasil, 2009), e o cuidar e educar, enquanto direitos delas, devem ser indissociáveis. Portanto, para a sua garantia, todos/as os/as profissionais precisam de uma formação adequada, ou mais, de um investimento na formação inicial, sendo cursos de graduação, e na formação continuada. Dessa forma, se defende que na EI os/as profissionais possuam, no mínimo, o Ensino Superior.

A partir da análise, percebe-se que não há a presença expressiva de Mestres/as e Doutores/as nas redes, tendo, diante da formação continuada, uma maior concentração de profissionais com pós-graduação *latu sensu*, sendo identificada em leis e nos planos de carreira a importância da formação continuada. Da mesma forma, identificam-se políticas voltadas para a respectiva formação, como convênios e intercâmbios (Fortaleza), parcerias com a universidade federal (Rio Branco). Ainda, com o fato de haver a liberação de um número não expressivo de profissionais, ou até, não se garantir a licença remunerada em todo o período do curso, isso pode dificultar o processo formativo (Belo Horizonte), ou então, pode não

haver um incentivo quando suprime-se a ascensão na carreira diante do Mestrado e Doutorado para o/a auxiliar (Cuiabá).

Há municípios que se destacam na rede municipal, tendo a maioria dos/as docentes com o curso Superior licenciatura ou complementação pedagógica (Fortaleza, Belo Horizonte), inclusive, há neste último caso, uma parceria por parte da prefeitura com a universidade do estado, para que eles/as terminem o curso de Pedagogia. Há casos também em que há uma maior quantidade de docentes com Especialização com licenciatura (Porto Alegre e Rio Branco). Enquanto entre os/as auxiliares há uma maior quantidade com o Ensino Médio (Belo Horizonte, Fortaleza em 2014, Porto Alegre, Rio Branco), ou Magistério (Fortaleza em 2020), porém, neste último município há praticamente a mesma quantidade de auxiliares com o Ensino Superior em 2020. Já em Cuiabá, com a atuação somente do/a auxiliar nas creches, em 2015 passaram a exigir Magistério, e em 2020, há um aumento significativo de profissionais com o Ensino Superior.

Na rede privada conveniada sem fins lucrativos há casos em que a maioria dos/as docentes possuem só o Magistério (Belo Horizonte), enquanto há casos em que há uma quantidade próxima de docentes com Ensino Superior e Magistério (Fortaleza), ou Ensino Superior e Ensino Médio (Rio Branco), e ainda, com uma maior quantidade em 2014 com o Ensino Médio, mas com um maior número de docentes com o Magistério em 2020 (Porto Alegre). Na rede de Porto Alegre, chama a atenção o percentual (18,41%) de profissionais com o EF completo e incompleto em 2014, embora se perceba um percentual de aumento significativo em 2020 de docentes com o Ensino Superior licenciatura ou complementação pedagógica (80,36%). Sobre os/as auxiliares, há casos em que todos/a possuem só o Ensino Médio (Rio Branco), ou então, a maioria possui só o Ensino Médio (Belo Horizonte, Fortaleza, Cuiabá, Porto Alegre). Da mesma forma, chama atenção o percentual de profissionais com o EF completo e incompleto em Porto Alegre (33,88% em 2014 e 9,12% em 2020).

Portanto, há uma desigualdade significativa entre a formação de docentes e auxiliares, sendo inferior a formação de auxiliares, assim como entre a rede municipal e a privada conveniada sem fins lucrativos, tendo nesta última uma menor concentração de profissional com o Ensino Superior e pós-graduação. O que representa um significativo desafio diante das metas 15 e 16 do PNE, com vistas ao ensino superior e a pós-graduação.

Ainda, tem-se como proposições diante da política de valorização, a realização constante de concursos públicos, para que se tenha profissionais com um plano de carreira e estabilidade e, que diante de outros vínculos empregatícios, como o temporário, considere-se qual a quantidade necessária para atender casos isolados, como férias, licenças etc. Afinal, quando são vinculados temporariamente, não são valorizados diante do processo formativo, pois não possuem um plano de carreira, e assim, promoção ou progressão, o que impacta inclusive na remuneração. Ainda, não há licença remunerada para estudar, uma jornada definida, estabilidade, garantia de recontratações, entre outros direitos que são estendidos para os efetivos.

Também é importante que haja políticas que garantam os mesmos direitos para profissionais de diferentes etapas, e também para os/as que atuam com cargos distintos, enquanto houver redes que, além de contratar professores/as, se utilizem da estratégia de admitir auxiliares para atuar na creche. Afinal, estar na categoria de auxiliar, significa ter direitos mais precários, o que vai contra o que preconiza as leis de valorização dos/as profissionais da educação. Portanto, que as exigências de formação e as distintas atribuições dos cargos não sejam utilizadas como um impeditivo para isso ocorrer. Da mesma forma, que as exigências de formação para o ingresso nas redes sejam as mesmas para professores/as e auxiliares, cujos profissionais já podem entrar no mesmo nível de carreira, embora, convém frisar que não se defende a atuação de auxiliares na respectiva etapa. Além de que, há casos de auxiliares que possuem a formação em nível superior como um/a professor/a, mas não são considerados como tal, isto é, não são reconhecidos como um/a profissional que atua com as mesmas crianças e que, a função de educar e cuidar deve ser indissociável. Que haja isonomia salarial e, atenda-se, no mínimo, ao que se sugere como o piso salarial profissional nacional, conforme estabelece a lei do PSPN, e indica-se na CF e LDB. Porém, sem esquecer da meta 17 do PNE, que prevê equiparar o rendimento médio dos/as professores/as ao rendimento dos/as demais profissionais com o mesmo nível de formação.

Sobre os elementos que constituem a carreira e as condições de trabalho dos/as professores/as e auxiliares da pesquisa, inicialmente pode-se destacar que identifica-se docentes e auxiliares com planos de carreira nas redes, portanto, cargos efetivos, tendo a admissão por meio de concurso público de provas e títulos, o que garante estabilidade, conforme estabelecido como um direito dos/as profissionais da educação, conforme a Constituição Federal e a Meta 18 do PNE. Porém, conforme já

destacado, com exceção do cargo de auxiliar em Belo Horizonte que é terceirizado, além de existir outros tipos de vínculos empregatícios, como o temporário.

Já Belo Horizonte destaca-se por não possuir docentes que não sejam efetivos na rede. Porto Alegre, por possuir docentes que em sua maioria são efetivos (100% em 2014 e 95,60% em 2020), embora a concentração de docentes seja significativamente superior na rede privada conveniada sem fins lucrativos, tendo nesta última uma concentração expressiva de matrículas, E, em Rio Branco, onde houve um movimento significativo de concursos públicos, tendo como propósito na rede ter temporários somente para os casos em que são necessárias as substituições por profissionais com esse vínculo.

Identifica-se a conquista de direitos para ambos os cargos no decorrer dos anos, tendo inclusive alguns direitos conquistados por auxiliares iguais aos dos/as docentes. Também pelos/as docentes da EI, quando comparados aos/a docentes de outra etapa, como no caso de Belo Horizonte, porém, a tendência é haver uma hierarquização entre os distintos cargos (docente e auxiliar).

A começar pela exigência de formação para o ingresso na rede, o que pode impactar em desigualdades na carreira, como na questão do avanço na carreira, na remuneração. Enquanto na maioria dos casos é exigido para o ingresso do/a professor/a o Ensino Superior (Rio Branco, Fortaleza, Cuiabá, Belo Horizonte), ou então o Magistério (Porto Alegre), para o ingresso do/a auxiliar exige-se, no máximo, o Magistério (Cuiabá, Fortaleza), ou o Ensino Médio (Porto Alegre, Rio Branco). Convém destacar que ocorreram mudanças em relação à exigência de formação, como em Belo Horizonte, onde era exigido do Educador Infantil o Magistério, cargo criado em 2003, e com a alteração do cargo para Professor para a Educação Infantil em 2012, passam a exigir, em 2018, o Ensino Superior, quando se iguala ao Professor Municipal que atua em etapa distinta. Da mesma forma, em 2015, passou a ser exigido do cargo de auxiliar em Cuiabá, criado em 2004, o Magistério. Sobre a ascensão na carreira, enquanto professores/as de etapas distintas, observa-se que passaram a se posicionar no mesmo nível da carreira, a partir do momento que entram com o mesmo nível de formação (Belo Horizonte).

Observa-se ainda, a licença remunerada sendo um direito dos/as professores/as, o que não é estendido para os/as auxiliares. A hora-atividade também é garantida somente para os/as professores/as. Embora em Belo Horizonte, quando foi criado o cargo de Educador Infantil, estes não tinham direito. Conquistaram, após

lutas da categoria, o direito a 40 minutos por dia e 01 dia no mês sem aula, igual ao Professor Municipal. Direitos que duraram pouco tempo para ambos os cargos, mas com a lei do PSPN, passaram a ter 1/3 de hora-atividade.

Diante da jornada, existe a tendência de a carga horária do/a auxiliar ser superior ao/a do/a professor/a (Fortaleza, Porto Alegre, Rio Branco, Cuiabá). Já em Belo Horizonte, quando ocorreu a alteração do cargo para Professor para a Educação Infantil, todos/as os/as professores passaram a ter a mesma carga horária.

Sobre a questão salarial, convém destacar os casos de isonomia salarial entre professores/as de distintas etapas (Belo Horizonte), casos de pagamento do piso salarial no início da carreira e na carreira toda para os/as professores/as, e ainda, percentuais de reajustes iguais entre professores/as e auxiliares (Fortaleza), além da luta por um piso para os/as professores/as que possuam o Ensino Superior, como forma de incentivo diante da formação (Rio Branco), conforme sinalizado nas entrevistas.

Enquanto não se identificam políticas que garantam a mesma valorização entre profissionais de distintas funções nas creches, há que se avaliar sobre a lei de responsabilidade fiscal, as questões financeiras de cada município, e ainda, a necessidade de se admitir auxiliares na subetapa. Portanto, outra proposição é a atuação exclusiva de professores/as na creche, assim como ocorre em outras etapas. Afinal, observa-se, neste relatório de tese, os impactos que esse tipo de contratação representa diante da não garantia de todos/as os direitos conforme preconizados em lei.

Com a análise foi possível verificar que há redes que possuem uma maior concentração de professores/as do que auxiliares (Belo Horizonte e Fortaleza). Outras se destacam com um maior número de auxiliares (Cuiabá e Porto Alegre), tendo, inclusive, o caso de Cuiabá, onde foi indicado em entrevista que só atua nas creches da rede o/a profissional denominado “Técnico de Desenvolvimento Infantil”. Há também, o caso em que não há uma diferença significativa na concentração de profissionais entre os distintos cargos (Rio Branco).

É importante destacar que há a tendência de haver a atuação de auxiliares na creche, tendo em todas as redes de ensino da pesquisa, inclusive com nomenclaturas distintas (Auxiliar de Apoio ao Educando, Técnico de Desenvolvimento Infantil, Assistente de Educação Infantil, Monitor e Assistente de Creche). Embora em Belo Horizonte identifique-se uma quantidade não significativa de profissionais com essa

função na creche, sendo um cargo terceirizado. E quanto à atuação do/a docente, pode-se dizer que também há a tendência desse/a profissional atuar na creche, porém, isso não é identificado em Cuiabá. Além de ocorrer a alteração de nomenclatura em Belo Horizonte (Educador Infantil em 2003 e passa a ser Professor para a Educação Infantil, em 2012), ainda há também outras nomenclaturas entre as redes (Professor, Professor Pedagogo, Professor da Educação Infantil).

Convém destacar também a necessidade de que a garantia de determinadas políticas públicas não implique no quadro de profissionais. Como exemplo, o caso da efetivação da educação em tempo integral, que é um direito das crianças de zero a três anos de idade, e assim, que a sua garantia não seja um impeditivo para se ter a atuação de professores/as na creche. Ou ainda, há que se questionar sobre o que é estabelecido em lei sobre a quantidade de crianças por profissional, como no caso dos/as bebês. Com a proporção de 1 professor/a a cada 6 a 8 crianças, por exemplo, deve-se pensar na segurança, na qualidade da educação e do cuidado. Que se tenha, portanto, pelo menos dois professores/as por agrupamento.

Da mesma forma, que as políticas públicas de estado não passem por rupturas com a mudança de gestões. E, mesmo com a mudança de partidos e gestões que ocorrem nos municípios, é fundamental sinalizar a importância dos planos municipais, dos planos de carreira para que exista a possibilidade de reinvindicação a longo prazo. Há, inclusive, diferenças entre o que está posto em lei e o que ocorre localmente, o que resulta em tensões. E com isso, surgem as negociações, as lutas e as mobilizações, e que podem resultar em ganhos, em direitos para a categoria.

Conclui-se ser de fundamental importância a implementação e a garantia de políticas subnacionais sobre a carreira e a valorização dos/as profissionais que atuam nas creches. Afinal, embora sejam identificados avanços, no quesito de conquista de direitos, e assim, da valorização dos/as profissionais da Educação Infantil, existe um quadro de desigualdade quando se coteja dados sobre professores/as e auxiliares das creches.

Ainda, evidencia-se a importância de estudos mais aprofundados sobre os/as profissionais da Educação Infantil. Pesquisas que avancem diante de outros gatilhos de desigualdade entre professores/as e auxiliares das creches de distintas regiões do país. Que também se busque analisar os impactos financeiros que as redes municipais podem ter diante da contratação de mais professores/as na respectiva

subetapa, e assim, com a garantia de todos os direitos que são estabelecidos na legislação nacional sobre a valorização docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de pesquisa**, v.41, n.143, maio/ago. 2011.

ANPED. **Posicionamento público de entidades sobre exclusão de dados do Censo Escolar pelo INEP**. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/pautaspoliticas_inep_posicionamento_microdadosenem_2022_02_22_final_1.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

AQUINO, L.M.M.L.L. Professor de educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/. Acesso em: maio 2022.

ARRETCHE, M. **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELO HORIZONTE. Lei Orgânica. **Lei Orgânica do município de Belo Horizonte/MG**, 1990. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/lei-organica-belo-horizonte-mg. Acesso em: 01 out. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 7235 de 27 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da prefeitura municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1996/724/7235/lei-ordinaria-n-7235-1996-dispoe-sobre-o-quadro-especial-da-secretaria-municipal-de-educacao-institui-o-plano-de-carreira-dos-servidores-da-educacao-da-prefeitura-municipal-de-belo-horizonte-estabelece-a-respectiva-tabela-de-vencimentos-e-da-outras-providencias?q=7235. Acesso em: 01 out. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 7543 de 30 de junho de 1998**. Institui o sistema municipal de ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1998/755/7543/lei-ordinaria-n-7543-1998-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-belo-horizonte-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias. Acesso em**:** 01 out. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 8679, de 11 de novembro de 2003**. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2003/868/8679/lei-ordinaria-n-8679-2003-cria-as-unidades-municipais-de-educacao-infantil-e-o-cargo-de-educador-infantil-altera-as-leis-ns-7235-96-e-7577-98-e-da-outras-providencias. Acesso em**:** 01 out. 2023.

BELO HORIZONTE. **Emenda à lei orgânica nº 18**, **de 7 de abril de 2004**. Acrescenta dispositivo ao art. 219 da LOMBH. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/lei-organica-belo-horizonte-mg#. Acesso em: 01 out. 2023.

BELO HORIZONTE. Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012. **Transforma o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a educação infantil e dá outras providências.** Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2012/1058/10572/lei-ordinaria-n-10572-2012-transforma-o-cargo-publico-efetivo-de-educador-infantil-no-cargo-publico-efetivo-de-professor-para-a-educacao-infantil-e-da-outras-providencias. Acesso em**:** 01 out. 2023.

BELO HORIZONTE. Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. Aprova o plano municipal de educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2016/1092/10917/lei-ordinaria-n-10917-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-e-da-outras-providencias. Acesso em**:** 01 out. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018**. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2018/1114/11132/lei-ordinaria-n-11132-2018-estabelece-a-autonomia-das-unidades-municipais-de-educacao-infantil-umeis-transformando-as-em-escolas-municipais-de-educacao-infantil-emeis-cria-o-cargo-comissionado-de-diretor-de-emei-as-funcoes-publicas-comissionadas-de-vice-diretor-de-emei-e-de-coordenador-pedagogico-geral-o-cargo-comissionado-de-secretario-escolar-os-cargos-publicos-de-bibliotecario-escolar-e-de-assistente-administrativo-educacional-e-da-outras-providencias. Acesso em**:** 01 out. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 11.153, de 9 de janeiro de 2019.** Altera as leis nºs 7.169/96, 7.235/96, 7.238/96, 7.645/99, 7.971/00, 8.690/03, 8.788/04, 9.154/06, 9.240/06, 9.319/07, 9.329/07, 9.330/07, 10.103/11, 10.308/11, 10.497/12, 10.754/14, e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2019/1116/11153/lei-ordinaria-n-11153-2019-altera-as-leis-ns-7169-96-7235-96-7238-96-7645-99-7971-00-8690-03-8788-04-9154-06-9240-06-9319-07-9329-07-9330-07-10103-11-10308-11-10497-12-10754-14-e-da-outras-providencias. Acesso em: 01 out. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 11.224, de 19 de março de 2020.** Concede reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos da administração direta e indireta do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2020/1122/11224/lei-ordinaria-n-11224-2020-concede-reajustes-remuneratorios-aos-servidores-e-empregados-publicos-da-administracao-direta-e-indireta-do-poder-executivo-e-da-outras-providencias. Acesso em**:** 01 out. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 11.255, de 17 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a tabela de vencimentos-base da carreira da Educação e altera as leis nº s 7.235/96, 9.450/07, 10.202/11, 11.217/20 e 11.224/20. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2020/1126/11255/lei-ordinaria-n-11255-2020-dispoe-sobre-a-tabela-de-vencimentos-base-da-carreira-da-educacao-e-altera-as-leis-n-s-7235-96-9450-07-10202-11-11217-20-e-11224-20. Acesso em**:** 01 out.2023.

BELO HORIZONTE. **Resolução CME/BH nº 001/2015**. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH).

BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. 8.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município***:* sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/6b6bda64-3645-4d04-9302-0ce96bb6549b/content. Acesso em: 12 ou. 2023.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae)/2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae)/2014. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação**: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae)/2018. **A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação - PNE**: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae_2018.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae)/2022. **Inclusão, equidade e qualidade**: compromisso com o futuro da educação brasileira. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/conae2022/documentos/DOCUMENTO_REFERENCIA_CONAE_2022_APROVADO_30_07.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae)/2024. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-

informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer 20 de 2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 19 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituição/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 08 jul. 2020.

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. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 11 nov. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

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 – FUNDEF. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Lei n°11.738, de 16 de julho de 2008. Dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11738.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 06 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.014%2C%20DE%206,devem%20considerar%20profissionais%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 10. abr. 2013. Disponível em**:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 30 de ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151. Acesso em: 06 jul. 2022.

CALIXTO, J. de A. **Sistema público de educação e o regime de colaboração**: uma experiência do estado do Acre e do município de Rio Branco no período de 2005 a 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2017.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: Questões sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: /MEC/SEF/COED. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, p. 32-42, abr.,1994.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília: Governo Federal. Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/. Acesso em: 03 jan. 2022.

CARDOSO, P. F.; MELO, L. DE F. **A política de bonificação e responsabilização educacional no município de Rio Branco/Acre**: Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem. Jornal de Políticas Educacionais. V. 16, jan. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J., DESLAURIERS, J.-P., GROULX, L.-H., LAPERRIER, A., MAYER, R., PIRES, Á. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1996.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, V. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais**... Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

CÔCO, V. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/. Acesso em: mai. 2022.

CÔCO, V. Docência na educação infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: **Proinfância**, 2015.

CONAE. Documento Final. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view. Acesso em: 26 ago. 2024.

COSTA, S. Desigualdades, interdependência e políticas sociais no Brasil. In: PIRES, R. R. C. (Org.), **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019, p. 53-78.

COUTINHO, A. S. *Bebés / Babies*. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. Braga-Gimarães – Lisboa: UMinho Editora, 2021. p. 59-65. Disponível em:

https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/36. Acesso em: 19 dez. 2021.

COUTINHO, A. S.; COCO, V.; ALVES, T. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos Cedes**, v. 43, p. 130-143, 2023.

CUIABÁ. Lei orgânica. **Lei orgânica do município de Cuiaba/MT**. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/lei-organica-cuiaba-mt. Acesso em: 12 ou. 2023.

CUIABÁ. **Lei nº 3330 de 14 de julho 1994**. Dispõe sobre a lei orgânica do magistério público municipal de Cuiabá - MT. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/cuiaba/lei-ordinaria/1994/333/3330/lei-ordinaria-n-3330-1994-dispoe-sobre-a-lei-organica-do-magisterio-publico-municipal-de-cuiaba-mt. Acesso em: 12 out. 2023.

CUIABÁ. Lei orgânica. **Emenda à Lei Orgânica nº 2/1996**. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/lei-organica-cuiaba-mt. Acesso em: 12 out. 2023.

CUAIBÁ. **Lei nº 7577, de 21 de setembro de 1998**. Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências.

CUAIBÁ. **Lei nº 7969, de 31 de março de 2000.** Concede vantagens aos servidores ocupantes dos cargos que menciona, amplia o prazo do art. 271 da lei nº 7169, de 30 de agosto de 1996, e dá outras providências.

CUIABÁ. **Lei nº 4594 de 02 de julho de 2004.** Dispõe sobre a lei orgânica dos profissionais da secretaria de educação de Cuiabá. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/cuiaba/lei-ordinaria/2004/460/4594/lei-ordinaria-n-4594-2004-dispoe-sobre-a-lei-organica-dos-profissionais-da-secretaria-de-educacao-de-cuiaba. Acesso em: 12 out. 2023.

CUIABÁ, 2004. **Resolução nº 009/04/CME/CBA-MT**. Regulariza a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do município de Cuiabá. Disponível em: https://www.cuiaba.mt.gov.br/secretarias/educacao/coord-gestao-e-legislacao//7818. Acesso em: 19 jun. 2023.

CUIABÁ. **Lei nº 5.289 de 30 de dezembro de 2009**. Institui o Sistema de Ensino do Município de Cuiabá, e dá outras providências. Disponível em: https://legislativo.camaracuiaba.mt.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L52892009.html. Acesso em: 19 jun. 2023.

CUIABÁ. **Lei nº 5367, de 22 de dezembro de 2010**. Aprova o plano municipal de educação, e dá outras providências. Disponível em: https://legislativo.camaracuiaba.mt.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L53672010.html. Acesso em: 19 jun. 2023.

CUIABÁ. **Lei complementar nº 220, de 22 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a lei orgânica dos profissionais da secretaria municipal de educação. Disponível em:

https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/cuiaba/lei-complementar/2010/22/220/lei-complementar-n-220-2010-dispoe-sobre-a-lei-organica-dos-profissionais-da-secretaria-municipal-de-educacao. Acesso em: 12 out. 2023.

CUIABÁ. **Lei nº 5949, de 24 de junho de 2015.** Dispõe sobre a aprovação do plano municipal de educação do município de Cuiabá para o período de 2015/2024. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/cuiaba/lei-ordinaria/2015/595/5949/lei-ordinaria-n-5949-2015-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cuiaba-para-o-periodo-de-2015-2024. Acesso em: 12 out. 2023.

CUIABÁ. **Lei nº 6.560, de 17 de agosto de 2020**. Altera a lei nº 5.949, de 24 de junho de 2015 e dá outras providências. Disponível em: https://legislativo.camaracuiaba.mt.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L65602020.html. Acesso em: 12 out. 2023.

CUIABÁ PREFEITURA. **Educação renova parceria com creches filantrópicas e aumenta vagas**. Disponível em: https://www.cuiaba.mt.gov.br/educacao/educacao-renova-parceria-com-creches-filantropicas-e-aumenta-vagas/14157**.** Acesso em: 12 out. 2023.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

FAUSTINO, V. A. S. **Avaliação e monitoramento da qualidade da Educação Infantil em planos municipais de capitais brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

FERREIRA, D. C. K. **O perfil dos profissionais da Educação Infantil no Brasil frente às políticas de especificação do direito à educação e da expansão do atendimento (2010-2017).** Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 15 set. 2024.

FORTALEZA. **Histórico Secretaria Municipal de Educação**. 2012. Disponível em: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/download-file/documentById?id=f5ff1b95-d824-4911-adfd-1c170f0d3b22.

FORTALEZA. Lei Orgânica do município de Fortaleza/CE. 1990. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/lei-organica-fortaleza-ce. Acesso em: 15 set. 2024.

FORTALEZA. **Lei complementar nº 150, de 28 de junho de 2013**. Cria na estrutura administrativa da secretaria municipal da educação cargos de provimento efetivo de assistente da educação infantil, para serem preenchidos por meio de concurso público, e dá outras providências. Disponível **e**m:

https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/3309/3309_texto_integral.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

FORTALEZA. **Lei n. 5.895, de 13 de novembro de 1984**. Dispõe sobre o estatuto do magistério do município de Fortaleza e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/392/text. Acesso em: 01 jan. 2024.

FORTALEZA. **Lei nº 9890, de 04 de abril de 2012**. Dispõe sobre a adequação dos vencimentos-base dos servidores do núcleo de atividades específicas da educação, do plano de cargos, carreiras e salários do ambiente de especialidade educação do município de Fortaleza, a lei nº 11.738/08, e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2012/989/9890/lei-ordinaria-n-9890-2012-dispoe-sobre-a-adequacao-dos-vencimentos-base-dos-servidores-do-nucleo-de-atividades-especificas-da-educacao-do-plano-de-cargos-carreiras-e-salarios-do-ambiente-de-especialidade-educacao-do-municipio-de-fortaleza-a-lei-n-11738-08-e-da-outras-providencias?q=Plano%20de%20Cargos%20e%20Carreiras. Acesso em: 01 jan. 2024.

FORTALEZA. **Lei nº 10.221, de 13 de junho de 2014**. Dispõe sobre a criação do plano municipal pela primeira infância de Fortaleza (PMPIF) e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2014/1023/10221/lei-ordinaria-n-10221-2014-dispoe-sobre-a-criacao-do-plano-municipal-pela-primeira-infancia-de-fortaleza-pmpif-e-da-outras-providencias. Acesso em: 05 nov. 2023.

FORTALEZA. **Lei 10.371 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

FORTALEZA. Lei nº 11.238, de 17 de março de 2022. Aprova o Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2022/1124/11238/lei-ordinaria-n-11238-2022-aprova-o-plano-municipal-pela-primeira-infancia-de-fortaleza-e-da-outras-providencias. Acesso em: 06 nov. 2023.

FORTALEZA. **Lei ordinária nº 9.249, de 10 de julho de 2007**. Institui o plano de cargos, carreiras e salários - PCCS, do município de Fortaleza para o ambiente de especialidade educação e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/354/text. Acesso em: 30 dez. 2023.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2008/583/583_texto_integral.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 10.459, de 31 de março de 2016**. Altera a Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007, que aprova o Plano de Cargos, Carreiras e Salários

do ambiente de especialidade Educação e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/356/text#12717. Acesso em: 01 jan. 2024.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 10.757, de 27 de junho de 2018**.
Altera os arts. 80 e 83 da Lei nº 5.895, de 13 de novembro de 1984, e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/4/text#78203. Acesso em: 01 jan. 2024.

FORTALEZA. **Resolução n.º 361/2000**. Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará. Disponível em: https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0361-2000.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. ed. Campinas: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2004.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42. n. 145, p. 88-111, jan. /abr. 2012.

GOMES. M. Q. **Trilhas profissionais na Educação Infantil**: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 219 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HECK, B. T. M. **Carreira das educadoras da educação infantil no município de Curitiba**: integração com a educação ou consolidação da marginalização? Mestrado (Dissertação em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

HECK, B. T. M. **Carreira de trabalhadoras docentes da educação infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional**. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censo-escolar. Acesso em: 01 jul. 2020.

KRAMER, *S.* Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: /MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, p. 16-31, abr. 1994.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de Dados Educacionais.** Disponível em: http://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/. Acesso em: 08 jul. 2020.

LORENSINI, S. R. G. **Educação Infantil na rede pública de Cuiabá**: análise da construção de um projeto cultural para as crianças de até 3 anos, ambiguidades do percurso. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

LOTTA, G. A política pública como ela é:contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil** Brasília: Enap, 2019.

MENEZES FILHO, N; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdades no Brasil. In: ARRETCHE, M. (Org.) **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015, p. 109-132.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psic. da Ed**., São Paulo, 20, , p. 77-101, 1º sem. de 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a05.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

MOREIRA, A. L. G, MELO, L. de F. Plano municipal de educação de Rio Branco/AC (2015-2025): processo de elaboração, concepção e aprovação. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria v. 9 n. 18, p. 1-18, 2020.

MORO, C.; SOUZA, G. de. Trabalho Docente na Educação Infantil no Paraná: particularidades, armadilhas e expectativas. In: AZEVEDO, M. L. N. de; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho Docente na Educação Infantil no Paraná**: particularidades, armadilhas e expectativas. 1ed., Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 34-52.

NASCIMENTO, A. P. S. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileira**: análise dos planos e estatutos do magistério. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NASCIMENTO, E. M. **Financiamento Público da Educação**: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em Belo Horizonte/MG. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. ***Educ. Soc.***, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: **trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/. Acesso em: mai. 2022.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, R. P. *et al.* Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.4, nov. 2013.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005.

OLIVEIRA, T. G. de. **Docência e Educação Infantil**: condições de Trabalho e Profissão Docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PAULINO; V. B.; CÔCO, V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016.

PINHEIRO, M. N. S. ***"NÃO! A AUXILIAR NÃO É A PROFESSORA"*****:** O PAPEL DAS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 340 f. Fortaleza, 2017.

PINHO, G. G. **Docentes de creche em rede pública municipal da Região Metropolitana de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

PINTO, M. de F. N.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

PIRES, R. R. C. **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 12.091**. Aprova o regulamento da progressão funcional e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/1998/1210/12091/decreto-n-12091-1998-aprova-o-regulamento-da-progressao-funcional-e-da-outras-providencias. Acesso em: 09 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 14.521, de 1º de abril de 2004**. Regulamenta a disposição constante do art. 29 da lei nº 6.151/88. Disponível em:

https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2004/1452/14521/decreto-n-14521-2004-regulamenta-a-disposicao-constante-do-art-29-da-lei-n-6151-88. Acesso em: 10 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. Lei Orgânica. Lei Orgânica do Município de Porto Alegre/RS. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/lei-organica-porto-alegre-rs. Acesso em: 05 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 6151, de 13 de julho de 1988**. Estabelece o plano de carreira do magistério público municipal; dispõe sobre o respectivo plano de pagamento e dá outras providencias. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1988/616/6151/lei-ordinaria-n-6151-1988-estabelece-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-dispoe-sobre-o-respectivo-plano-de-pagamento-e-da-outras-providencias. Acesso em: 09 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 6309, de 28 de dezembro de 1988**. Estabelece o plano de carreira dos funcionários da administração centralizada do município; dispõe sobre o plano de pagamento e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1988/631/6309/lei-ordinaria-n-6309-1988-estabelece-o-plano-de-carreira-dos-funcionarios-da-administracao-centralizada-do-municipio-dispoe-sobre-o-plano-de-pagamento-e-da-outras-providencias. Acesso em: 11 de jan. 2024.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 6453, de 04 de outubro de 1989**. Altera dispositivos da Lei nº 6151, de 13 de julho de 1988 e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1989/645/6453/lei-ordinaria-n-6453-1989-altera-dispositivos-da-lei-n-6151-de-13-de-julho-de-1988-e-da-outras-providencias. Acesso em: 11 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 7010, de 22 de janeiro de 1992.** Altera a alínea "e" e inclui parágrafo único ao artigo 24 da Lei nº 6151, de 13 de julho de 1988, e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1992/701/7010/lei-ordinaria-n-7010-1992-altera-a-alinea-e-e-inclui-paragrafo-unico-ao-artigo-24-da-lei-n-6151-de-13-de-julho-de-1988-e-da-outras-providencias. Acesso em: 10 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 7565, de 27 de dezembro de 1994**. Altera a redação e inclui parágrafo único ao art. 34, substitui as alíneas "a" e "b" por incisos I e II, respectivamente, e o § 1º por parágrafo único do art. 39 da Lei nº 6151, de 13 de julho de 1988 e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1994/756/7565/lei-ordinaria-n-7565-1994-altera-a-redacao-e-inclui-paragrafo-unico-ao-art-34-substitui-as-alineas-a-e-b-por-incisos-i-e-ii-respectivamente-e-o-1-por-paragrafo-unico-do-art-39-da-lei-n-6151-de-13-de-julho-de-1988-e-da-outras-providencias. Acesso em: 11 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 7736, de 28 de dezembro de 1995**. Cria cargos na administração centralizada do município e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1995/773/7736/lei-

ordinaria-n-7736-1995-cria-cargos-na-administracao-centralizada-do-municipio-e-da-outras-providencias. Acesso em: 09 jan. de 2024.

PORTO ALEGRE. **Lei n.º 8.198 de 18 de agosto de 1998**. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Disponível em: https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/lei_8198.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 11.559, de 24 de janeiro de 2014**. Altera as especificações da classe dos cargos de provimento efetivo de monitor, constantes da letra b do anexo I da Lei nº 6.309, de 28 de dezembro de 1988 - que estabelece o plano de carreira dos funcionários da administração centralizada do município, dispõe sobre o plano de pagamento e dá outras providências -, e alterações posteriores, e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2014/1155/11559/lei-ordinaria-n-11559-2014-altera-as-especificacoes-da-classe-dos-cargos-de-provimento-efetivo-de-monitor-constantes-da-letra-b-do-anexo-i-da-lei-n-6309-de-28-de-dezembro-de-1988-que-estabelece-o-plano-de-carreira-dos-funcionarios-da-administracao-centralizada-do-municipio-dispoe-sobre-o-plano-de-pagamento-e-da-outras-providencias-e-alteracoes-posteriores-e-da-outras-providencias. Acesso em: 11 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-porto-alegre-rs. Acesso em: 04 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão Equipe de Seleção - SI/DGPES/SMPG - edital de abertura 157/2019. **Concurso público para provimento do cargo de Monitor**. Disponível em: https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/concursos/usu_doc/2019_cp_604_edital_de_abertura_157_monitor_oficial_sei_na_integra.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. **Histórico**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em: 05 jan. 2024.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de pesquisa**, n. 141, set./dez. 2010, p. 777-792.

REDALYC. **Rede de Revistas Científicas**. Disponível em: https://www.redalyc.org/. Acesso em: 29 dez. 2021.

REIS, E.P. Percepções da Elite sobre a Pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 143-152, 2000.

REYGADAS, L. *Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional*. **Política y Cultura**, México, Universidad Autónoma Metropolitana, n. 22, 2004.

RIO BRANCO. **Lei orgânica do município de Rio Branco/AC**. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/lei-organica-rio-branco-ac. Acesso em: 27 jan. 2024.

RIO BRANCO. **Lei Complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências.** Disponível em: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/LEI-COMPLEMENTAR-N%C2%BA-35-DE-19.12.2017-Institui-o-Plano-de-Cargos-Carreira-e-Remunera%C3%A7%C3%A3o-dos-servidores-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-PCCR-SEME.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

RIO BRANCO. **Lei nº 1794, de 30 de dezembro de 2009**. Institui o regime jurídico estatutário dos servidores públicos do município de Rio Branco, suas autarquias e fundações públicas, transforma empregos em cargos públicos, e submete os contratados temporários ao regime administrativo. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/ac/r/rio-branco/lei-ordinaria/2009/180/1794/lei-ordinaria-n-1794-2009-institui-o-regime-juridico-estatutario-dos-servidores-publicos-do-municipio-de-rio-branco-suas-autarquias-e-fundacoes-publicas-transforma-empregos-em-cargos-publicos-e-submete-os-contratados-temporarios-ao-regime-administrativo. Acesso em: 30 jan. 2024.

RIO BRANCO. **Lei nº 1.892 de 03 de abril de 2012**. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco e revoga a Lei Municipal n° 1.795, de 30 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/servidores/legislacao/#:~:text=LEI%20N%C2%BA%201.892%2C%20DE%203,30%20de%20dezembro%20de%202009.%E2%80%9D. Acesso em: 29 jan. 2024.

RIO BRANCO. **Lei nº 1.989 de 09 de julho de 2013**. Institui o Sistema Municipal de Educação de Rio Branco – Acre. Disponível em: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-N%C2%BA-1.989-DE-09.07.2013-Institui-o-Sistema-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Rio-Branco-%E2%80%93-Acre.pdf. Acesso em: 01 fev. 2024.

RIO BRANCO. **Lei nº 2.039, de 09 de abril de 2014**. Altera as Leis Municipais nsº 1.892, de 03 de abril de 2012 e 1.959, de 20 de fevereiro de 2013. Disponível em: https://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos/lei_municipal_n_2.039.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

RIO BRANCO. **Lei nº 2.116 de 29 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 - 2025 e dá outras providências.

RIO BRANCO. **Lei nº 2.127 de 14 de setembro de 2015**. Altera as Leis Municipais nº 1.892, de 03 de abril de 2012, 2.039, de 09 de abril de 2014, 2.101, de 29 de dezembro de 2014 e revoga a Lei Municipal nº2.008, de 25 de setembro de 2013. Disponível em: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/LEI-N%C2%BA-2.127-de-14-de-setembro-de-2015-Altera-as-Leis-do-PCCR-do-Munic%C3%ADpio.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

ROCHA, M. da C. **Políticas de valorização do magistério**: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte. 2009. 393 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROCHA, F. M.; MELO, S. D. G. Carreira, remuneração e piso salarial docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 45, 2019.

RODRIGUES, A. J. L. **Materialidade(s) e os bebês:** um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Departamento de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

RODRIGUES, LM. Os partidos brasileiros representam algo? In: **Partidos, ideologia e composição social**: um estudo das bancadas partidárias na Câmara dos Deputados [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009, p. 16-36.

ROSEMBERG, F**.** Formação do profissional de educação infanto, através de cursos supletivos. In: /MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília,** p. 51-63, abri., 1994.

ROSEMBERG, F. Incluir os Bebês é Preciso. **Revista Educação**, set. 2014. Entrevista. Disponível em: http://www.revistaeducacao.com.br/incluir-os-bebes-e-preciso/. Acesso em: 18 jul. 2021.

SALSAMENDI, D. S. **A profissionalização docente na educação infantil da rede Municipal de Curitiba.**153 f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SCALON, M. C. **Percepção de desigualdades**: uma análise comparativa internacional. Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, VIII, Coimbra, 2004. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel42/MariaCeliScalon.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ. **Escola Cuiabana**: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão./ Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva (organizadoras). 1ª edição. Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1hP_J__u1otny5QkfT9waXEcx2YkzdMM1/view. Acesso em: 01 out. 2023.

SCHMITT, R.V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILLER; R. R.; COCO, V. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In Reunião anual da Anped, 31, 2009, Caxambu. GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

SIMIELLI, L. E. R. Equidade e oportunidades educacionais: O acesso a professores no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 25, p. 1-30. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047033.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas [1999]. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

THEODOROSKI, E. F. Valorização dos/as profissionais da educação infantil e a garantia de direitos das crianças: uma análise do município de Petrópolis - RJ em 2019. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, mar. 2022. ISSN 1981-1969. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/84193. Acesso em: 16 maio 2022. doi: http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v16i1.84193.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, L. M. F.; DUARTE, A. Professores da educação infantil no Brasil: desigualdades no trabalho docente e no status social**.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35. **Anais...** Caxambu, 24 a 28 de outubro, 2011. Disponível em: http://anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=438%3Aanais-do-encontro-mrs-gps-sps&catid=62%3A35o-encontro&Itemid=353. Acesso em: 24 jul. 2020.

VIEIRA, L. F; OLIVEIRA, T. G. As condições do trabalho docente na educação infantil do Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002- 2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, maio/ago. 2013.

VIEIRA, L. F.; SOUZA, G. de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 119-139, 2010.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, D. A.; OLIVEIRA, T. G.; VICTORINO, T. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do *survey* nacional referente à educação infantil. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2013.

XIMENES, S. B. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos

fundamentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, out./dez. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2001.

ANEXO 1 - POSICIONAMENTO PÚBLICO DA ANPED

Posicionamento Público

Brasil, 22 de fevereiro de 2022.

É com extrema preocupação e inquietação que nós, movimentos e entidades da educação, recebemos a notícia, publicada no dia de ontem no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) acerca dos microdados do Censo Escolar[26], de que o "formato de apresentação do conteúdo dos arquivos, que reúnem um conjunto de informações detalhadas relacionadas à pesquisa estatística e ao exame, foram reestruturados", sob a justificativa de que seria para "suprimir a possibilidade de identificação de pessoas, em atendimento às normas previstas na Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD)".

[26] Mais informações: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/inep-publica-microdados-do-enem-2020-e-do-censo-escolar-2021

PROTEGER A PRIVACIDADE, SEM ABDICAR DA TRANSPARÊNCIA

É preciso proteger a privacidade, sem abdicar da transparência. Utilizar a LGPD como justificativa genérica para o descarte dos microdados do Censo Escolar carece de fundamento legal. A própria LGPD deixa claro em seu artigo 7º, incisos II e III, que a administração pública pode realizar o tratamento de dados pessoais necessários ao cumprimento de obrigação legal e/ou execução de políticas públicas, sem que para isso seja necessário o prévio consentimento da/o titular destes dados.

O tratamento de dados pessoais durante o Censo Escolar pelo INEP estaria baseada, dessa forma, no cumprimento da própria Constituição Federal que determina, em seu art. 208, §3°, que o Poder Público deverá recensear educandos no ensino fundamental, bem como na Resolução nº 1 de 2018 do CNE/MEC que institui as diretrizes operacionais para a coleta e registro de dados cadastrais de estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino em todo o território nacional. Inclusive esta mesma Resolução já antecipava, mesmo antes da promulgação da LGPD, a adoção do procedimento de anonimização de dados pessoais informados aos censos educacionais, de modo a gozarem de “sigilo estatístico”, não podendo “ser divulgados de forma a possibilitar a identificação das pessoas a que as estatísticas se referirem” (art. 2, parágrafo único).

A medida do INEP de reduzir drasticamente o detalhamento dos dados da última edição do Censo, além de remover todas as bases históricas, é desproporcional e não está alinhada às melhores práticas internacionais de avaliação de risco e impacto de publicação de dados previstas na própria LGPD. Como exposto, os benefícios decorrentes do uso dos microdados por diversos setores da sociedade vêm tendo seu valor comprovado há mais de uma década e estão amplamente disponíveis para avaliação. Eventuais riscos de reidentificação, por outro lado, tendem a ser isolados e seu impacto não foi demonstrado pelo órgão, já que estudos e pareceres técnicos não foram tornados públicos. Uma política séria de proteção de dados também precisa ser transparente e garantir a preponderância do interesse público.

ÉTICA EM PESQUISA

Este caminho também se encontra equivocado frente ao sistema de ética em pesquisa no país, estruturado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)

que elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa e coordena o Sistema CEP/Conep, possuindo autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade e, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 protege a utilização de dados, nas ciências humanas, considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, o que significa reconhecer a necessidade de publicidade dos dados como informações de acesso público, nos termos da Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011.

PREJUÍZO AO ACESSO DE DADOS DETALHADOS

Fora a suspensão do acesso ao detalhamento dos anos anteriores, impossibilitando análises em série histórica, as informações referentes ao ano de 2021 estão organizadas como uma sinopse estatística ampliada, desagregada no nível de escola (perdendo o caráter de microdados) que, apesar de conter informações relevantes, não se compara às possibilidades dos microdados para as pesquisas, direcionamento de políticas e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE). Apesar de informações sobre o quantitativo de matrículas, docentes, turmas essas estão agregadas em algumas variáveis específicas, impedindo seu maior detalhamento e cotejamento.

No que tange à matrícula, análises por idade, comparação entre idade e etapa não são possíveis, inviabilizando, por exemplo, o cálculo da taxa de matrícula líquida. Nota-se também ausência de informações sobre transporte escolar. Em relação a análise de grupos específicos, não se tem informação sobre as categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação. Há um total de matrículas da educação especial incluídas, não podendo aferir em quais etapas/modalidades esses estudantes se encontram. Há um total de matrículas exclusivas, sem distinção entre classe exclusiva ou escola exclusiva.

No que tange às informações de docentes, consta no banco apenas a quantidade total de docentes e por etapa, sem informações de vínculo, formação, raça/cor, idade. Dados sobre número de alunos por turma e turno da turma também não poderão ser aferidos. Por fim, dados coletados sobre diretores/gestores não estão contemplados no banco de dados. A forma de organização impede cotejamentos de

variáveis e limita o conhecimento da realidade educacional por parte da sociedade civil. Além disso, como os dados estão agregados, deveriam ser incluídas informações sobre filtros e agregações utilizadas, não havendo transparência dos dados disponibilizados. O Brasil, que é referência internacional na produção de dados em educação[27], sofre uma imensa perda com essa ação, no mínimo, irresponsável.

PREJUÍZOS À TRANSPARÊNCIA, ÀS AVALIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, E À PESQUISA

Sem tais dados, não somente retrocedemos imensamente em termos de transparência da administração pública, como também teremos um impacto incomensurável em termos de avaliação educacional, que impede a elaboração de políticas públicas que respondam às necessidades da população. Teremos também enormes prejuízos às pesquisas e às Ciências da Educação, impedindo o desenvolvimento científico, econômico e social. Ainda, o impacto da pandemia na população residente em território nacional não poderá ser avaliado, impedindo que saiamos dessa crise profunda pela qual estamos passando.

O apagamento de dados significa, por fim, o apagamento dos direitos à educação e a tantos outros de nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos do país. Nos últimos anos, o INEP tem sofrido com sucessivos desmontes de sua estrutura, que afetam a capacidade da autarquia ligada ao MEC de cumprir suas funções, isso quando não é alvo de intervenções político-ideológicas, como ocorreu no processo do ENEM 2021. O INEP está sob desgaste do governo Bolsonaro desde o início da sua gestão. Isto é inadmissível e precisa, com urgência, de providências para ser solucionado, com ação firme dos órgãos de Estado que têm como dever garantir os preceitos constitucionais, a transparência e o serviço público, gratuito e com qualidade.

Assinam este posicionamento conjunto:

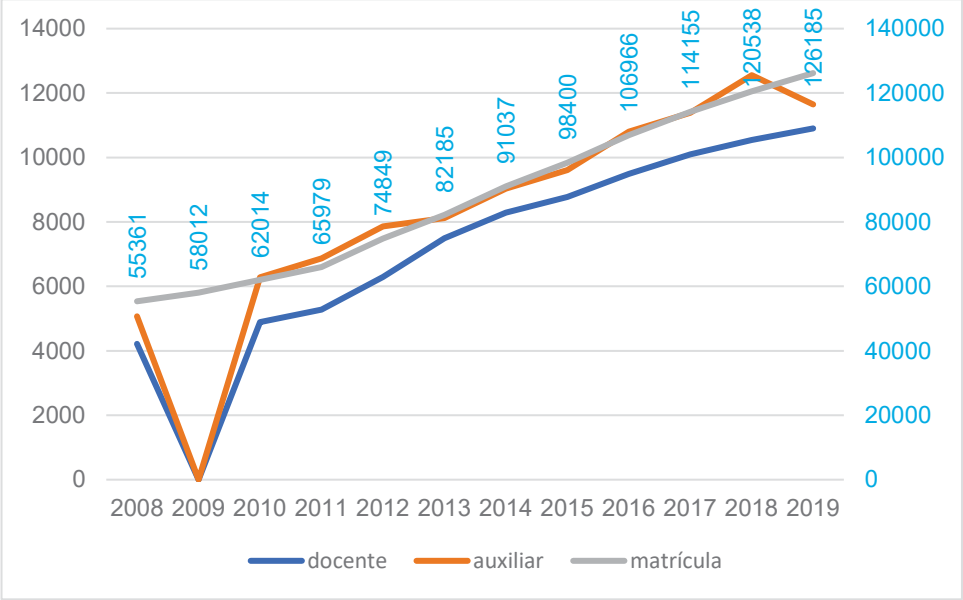
1. Abalf - Associação Brasileira de Alfabetização
2. ABEH - Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História

[27] Mais informações: https://www.rtei.org/en/explore/rtei-theme/

3. ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
4. Ação Educativa
5. Anaí - Associação Nacional de Ação Indigenista
6. ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
7. Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
8. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
9. Anpof - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
10. Campanha Nacional pelo Direito à Educação
11. Cedeca-Ceará – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará
12. Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade
13. CENDHEC - Centro Dom Helder Camara de Estudos e Ação Social
14. Conaq - Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos
15. CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
16. FEPETI-AP- Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil Amapá
17. Fineduca - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
18. FORPARFOR - Fórum Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
19. Forpibid-rp Fórum Nacional de Coordenadores do Pibid e do Residência Pedagógica
20. Inesc - Instituto de Estudos Socioeconômicos
21. LDE - Laboratório de Dados Educacionais
22. MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
23. Nzinga - Coletivo de Mulheres Negras de Minas Gerais
24. Observatório do Ensino Médio
25. OKBR - Open Knowledge Brasil
26. Projeto Mandacaru-Malala
27. Rede EMPesquisa - Pesquisas sobre Ensino Médio
28. Repu - Rede Escola Pública e Universidade
29. SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática
30. SBEnBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia
31. SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química
32. Sefras - Serviço Franciscano de Solidariedade
33. SimCAQ - Simulador de Custo Aluno-Qualidade

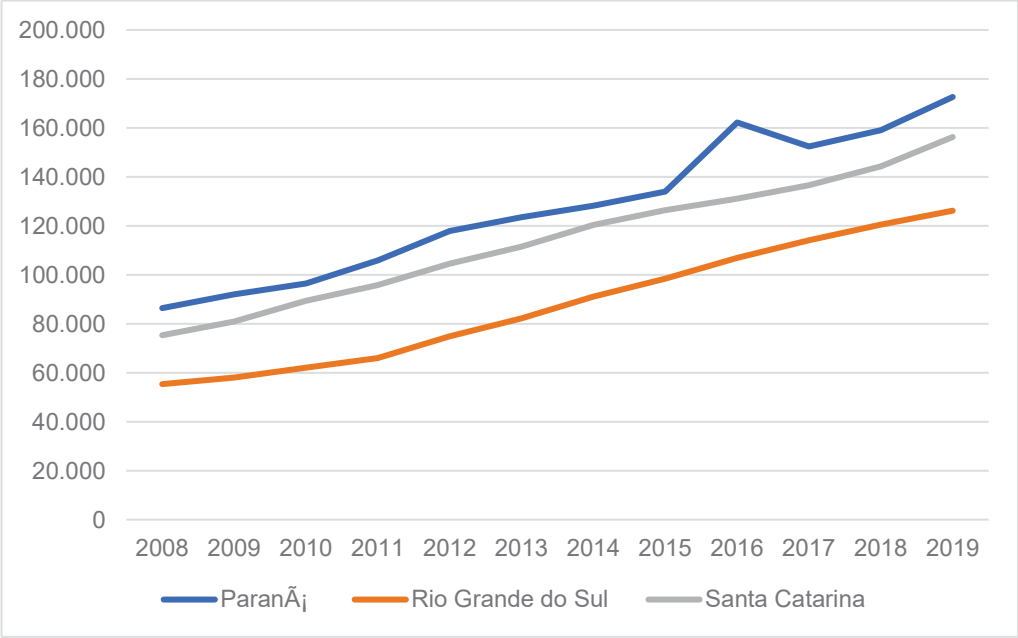
APÊNDICE A – GRÁFICOS DOS ESTADOS

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES, MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), RIO GRANDE DO SUL, 2008 A 2019



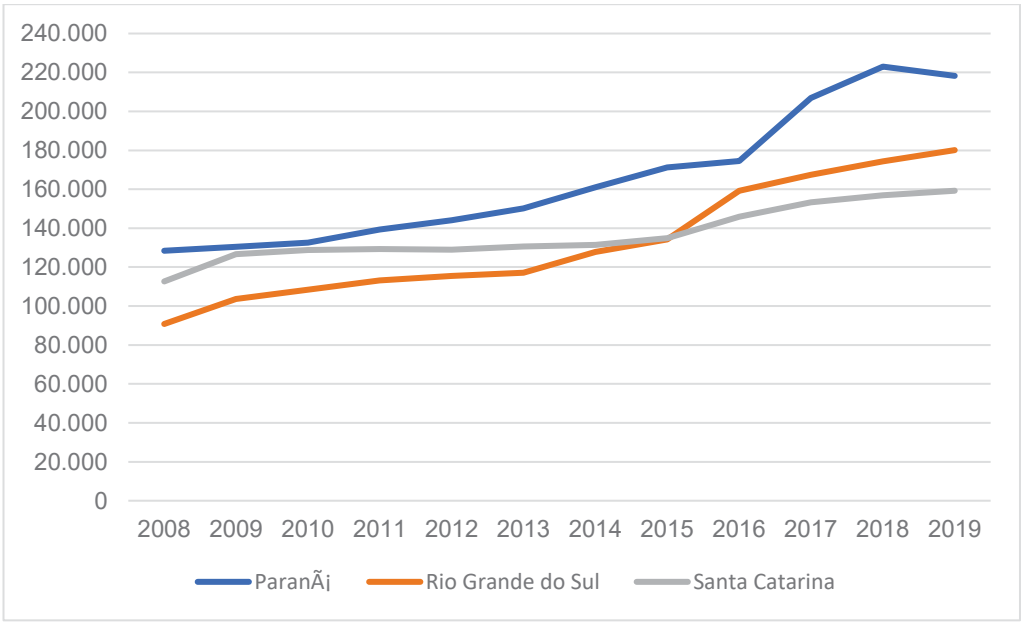
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR UF - SUL, 2008 A 2019



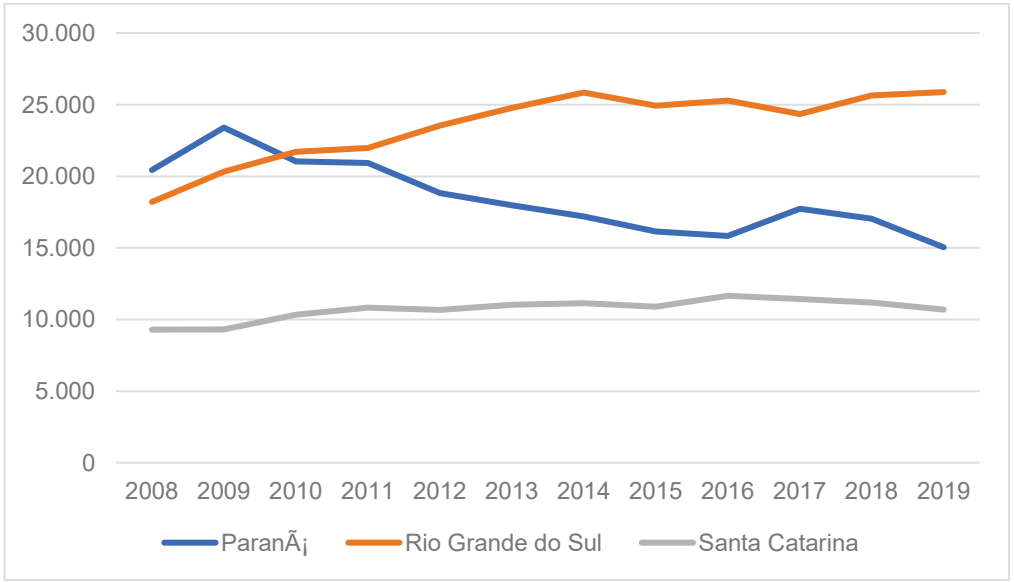
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) POR UF - SUL, 2008 A 2019



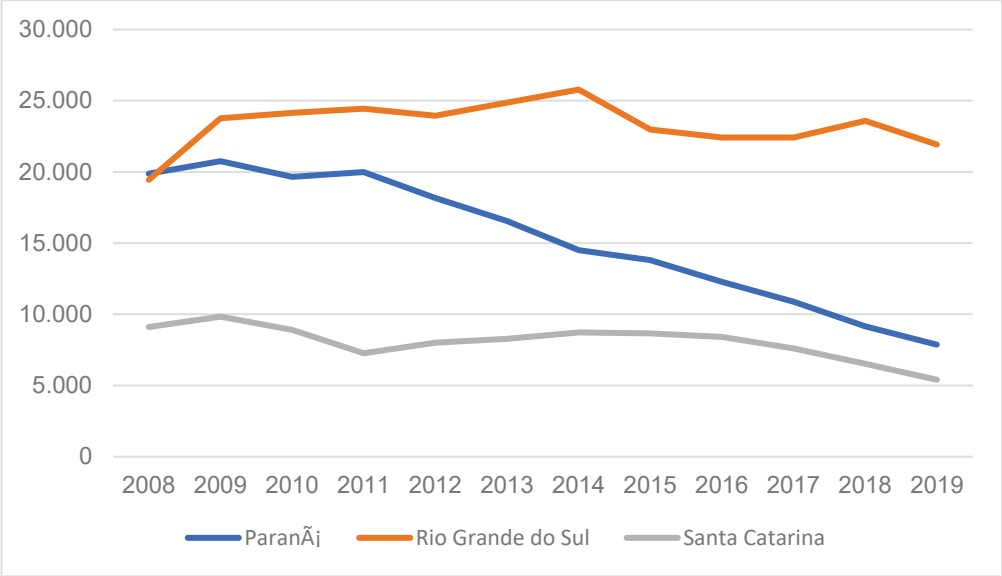
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS) POR UF - SUL, 2008 A 2019



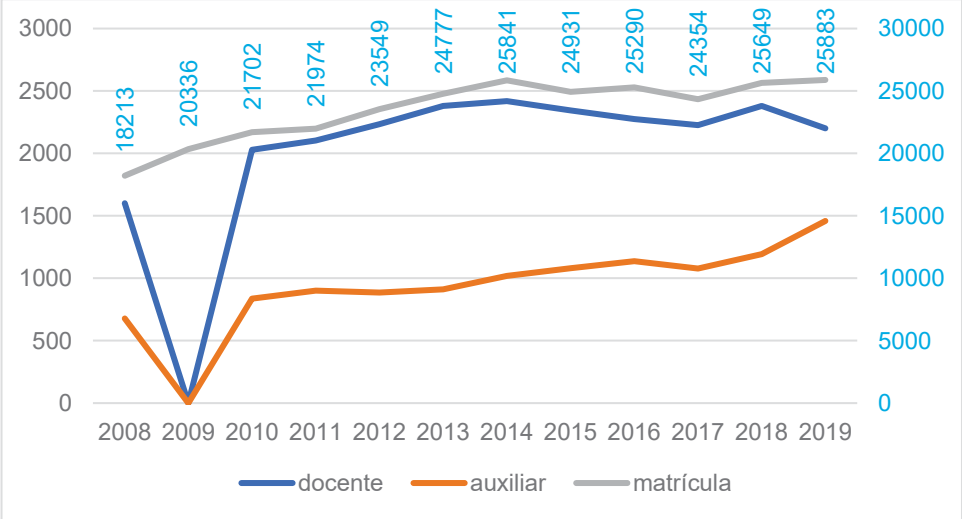
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA), DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS) POR UF - SUL, 2008 A 2019



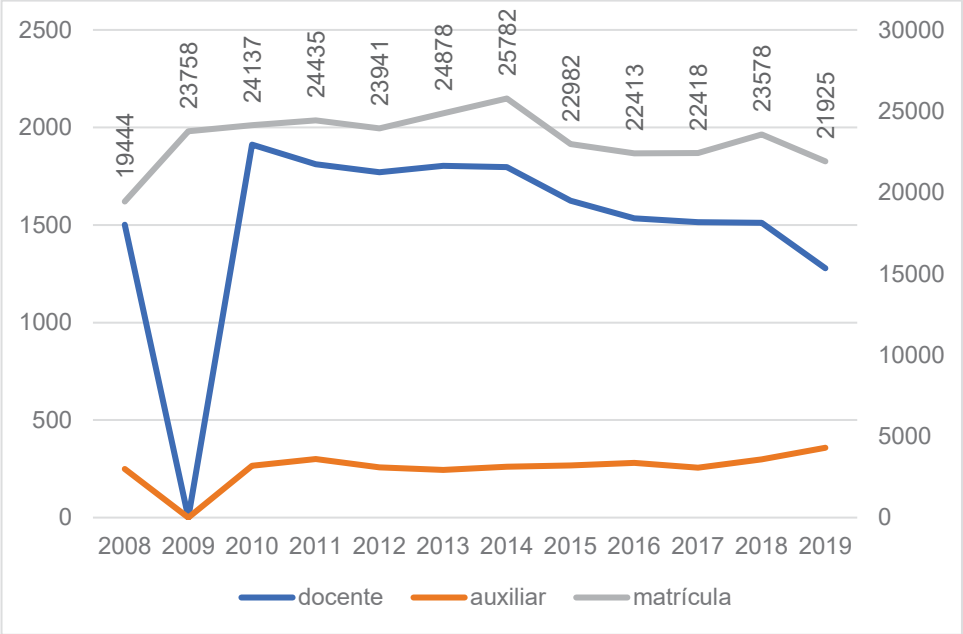
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES, MATRÍCULAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), RIO GRANDE DO SUL, 2008 A 2019



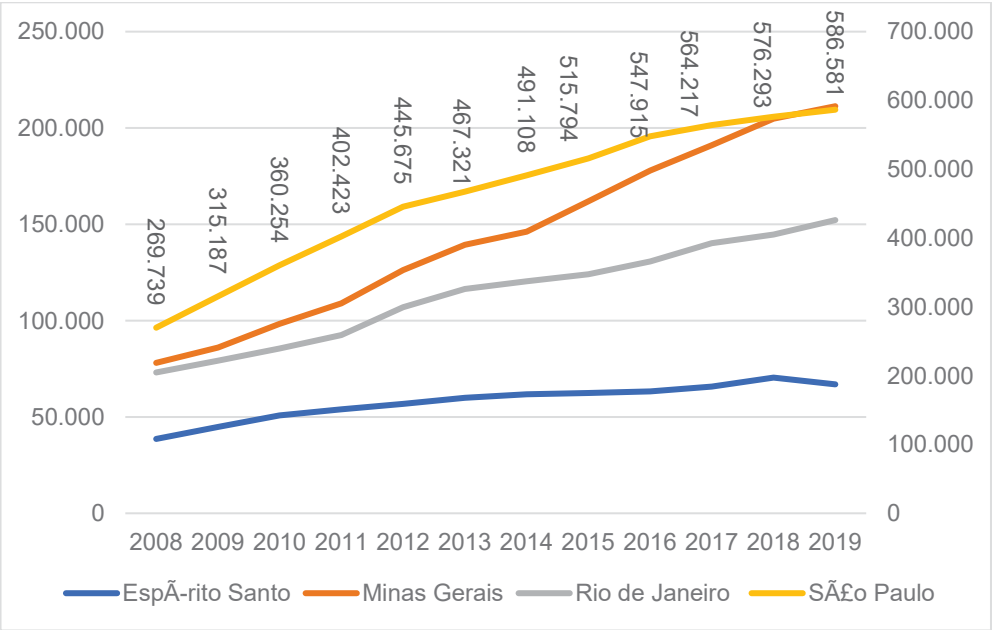
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES, MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) RIO GRANDE DO SUL, 2008 A 2019



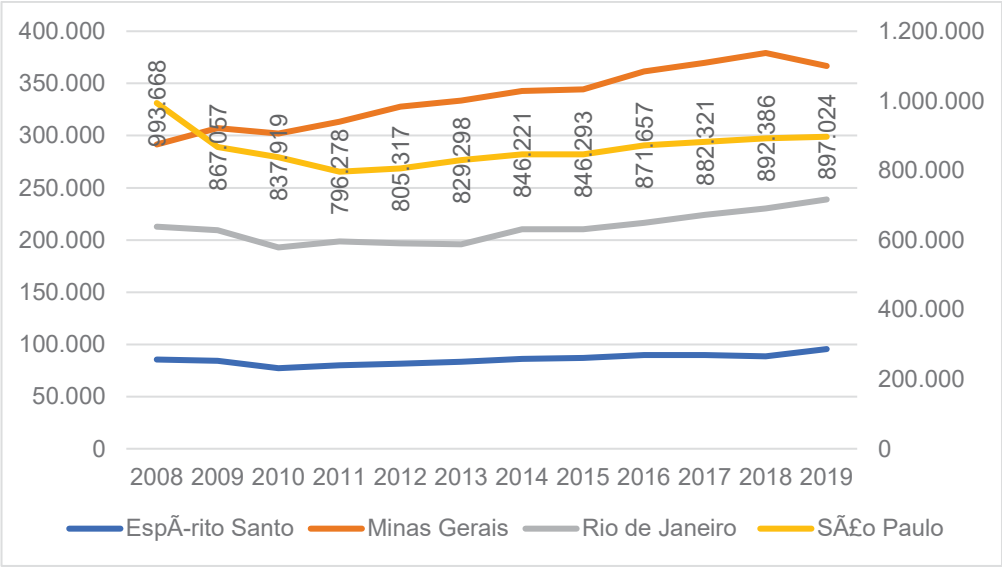
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL) POR UF - SUDESTE, 2008 A 2019



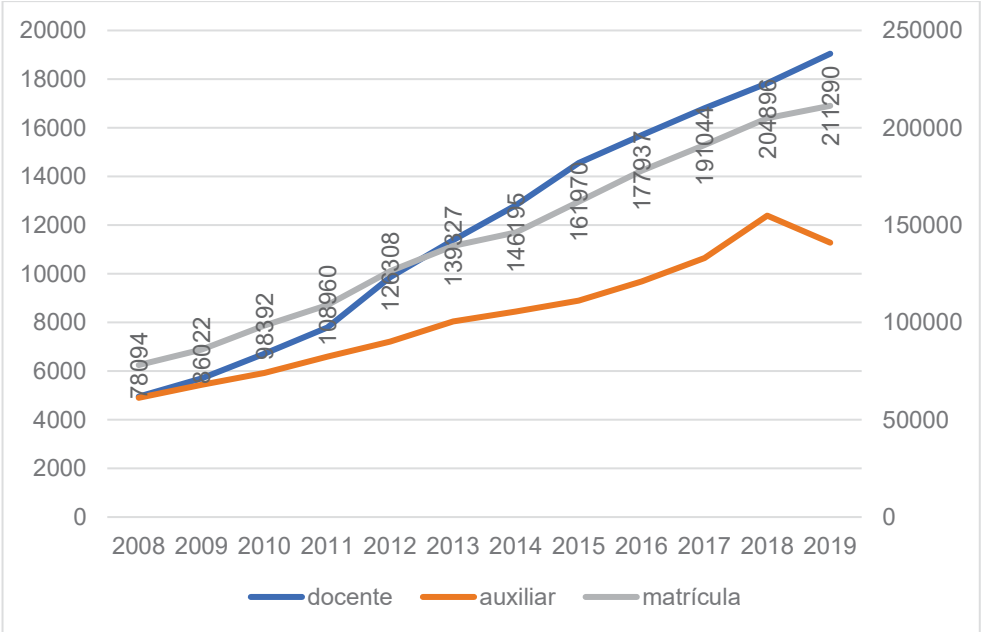
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) POR UF - SUDESTE, 2008 A 2019



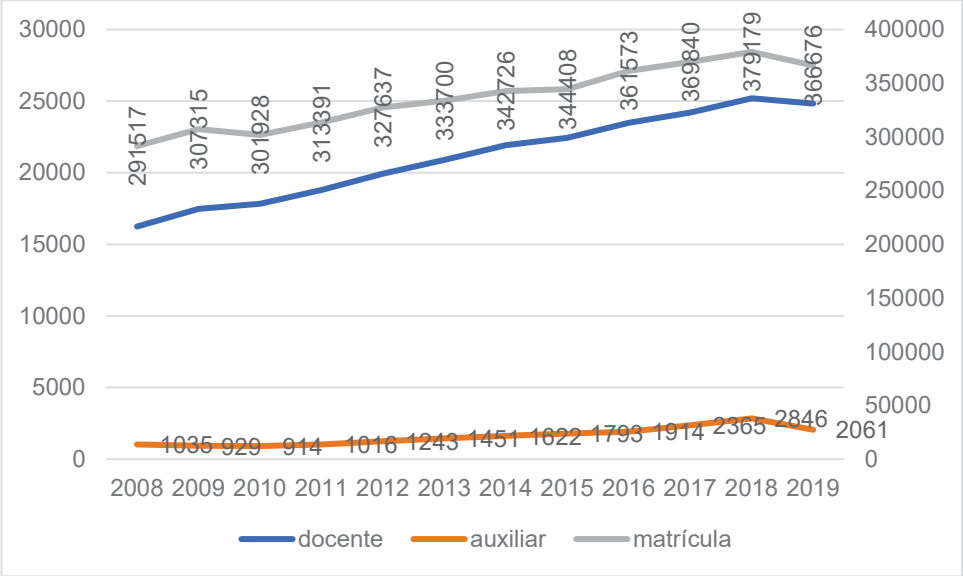
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES E MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), MINAS GERAIS, 2008 A 2019



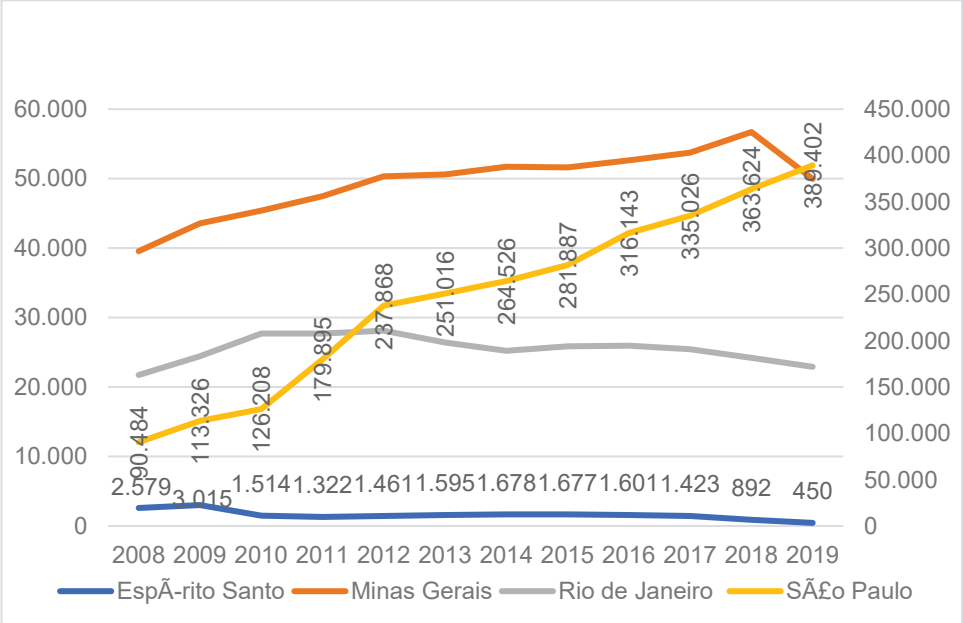
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES, MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) MINAS GERAIS, 2008 A 2019



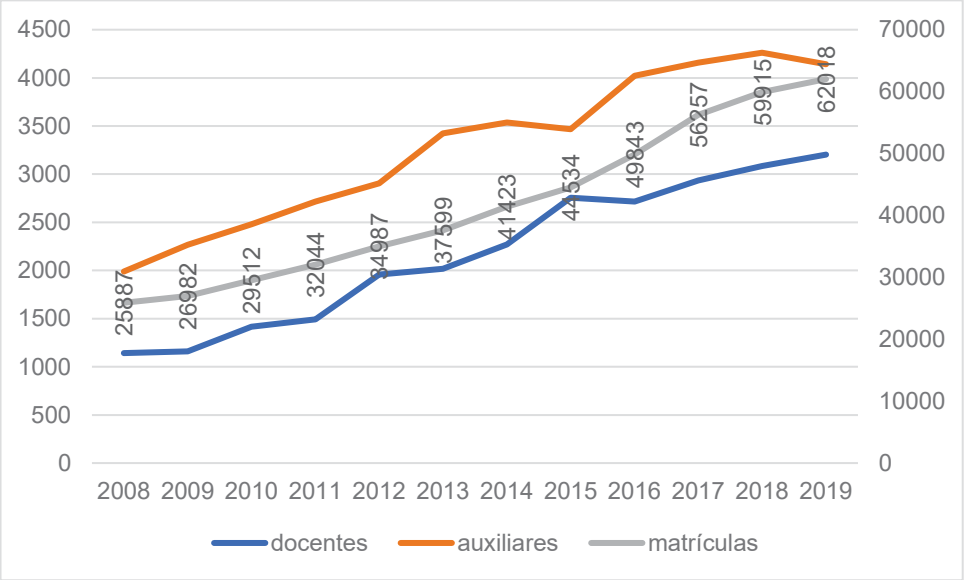
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS) POR UF - SUDESTE, 2008 A 2019



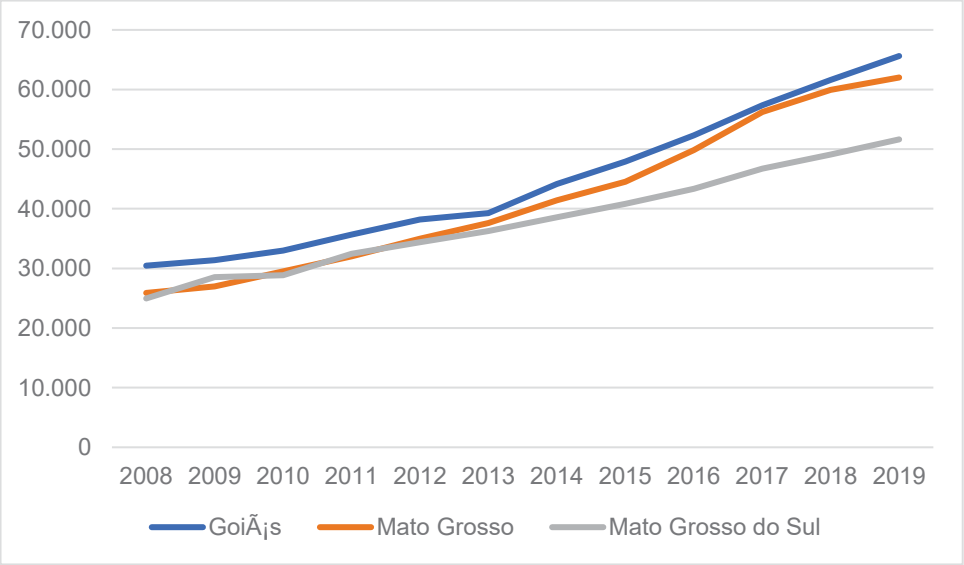
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES E MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) MATO GROSSO, 2008 A 2019



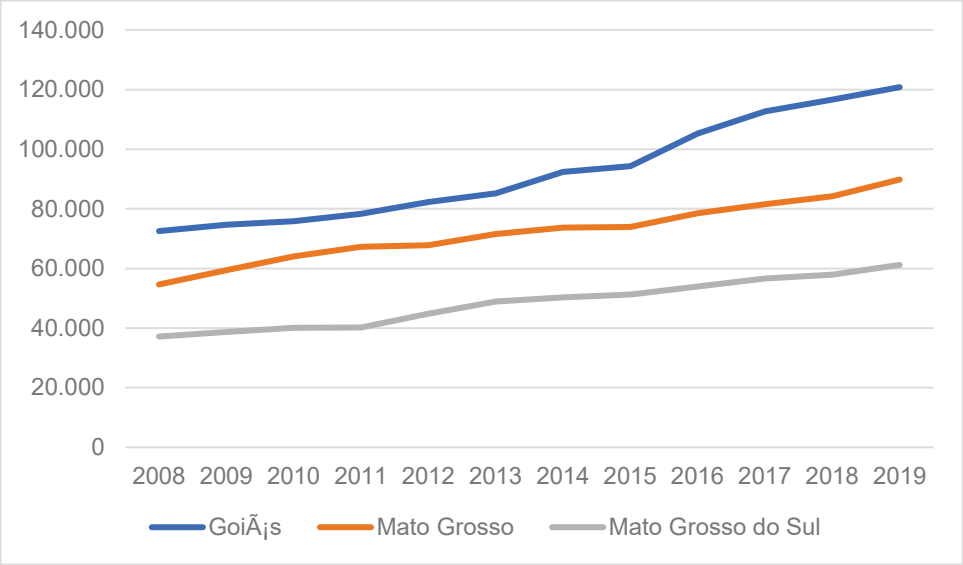
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR UF - CENTRO-OESTE, 2008 A 2019



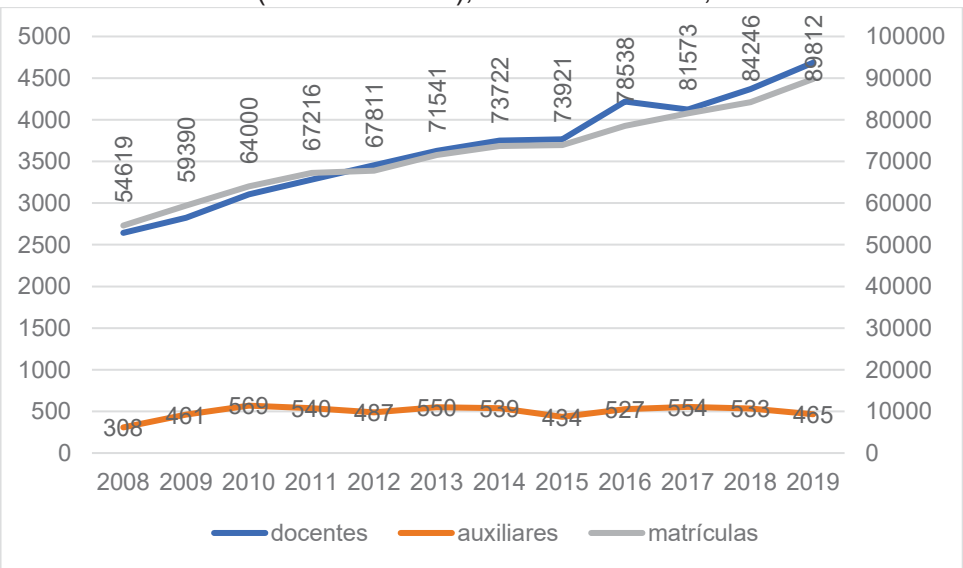
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) POR UF - CENTRO-OESTE, 2008 A 2019



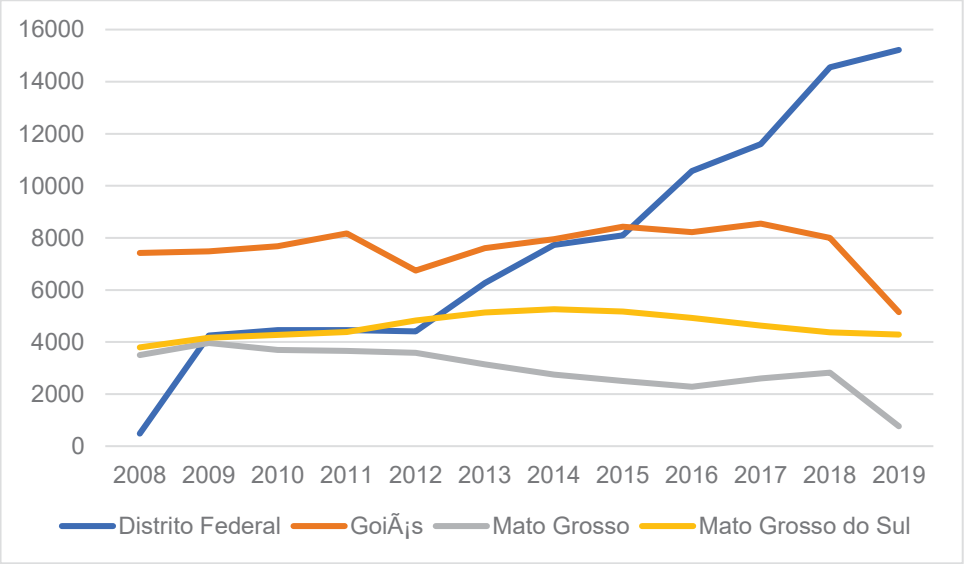
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES E MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA), MATO GROSSO, 2008 A 2019



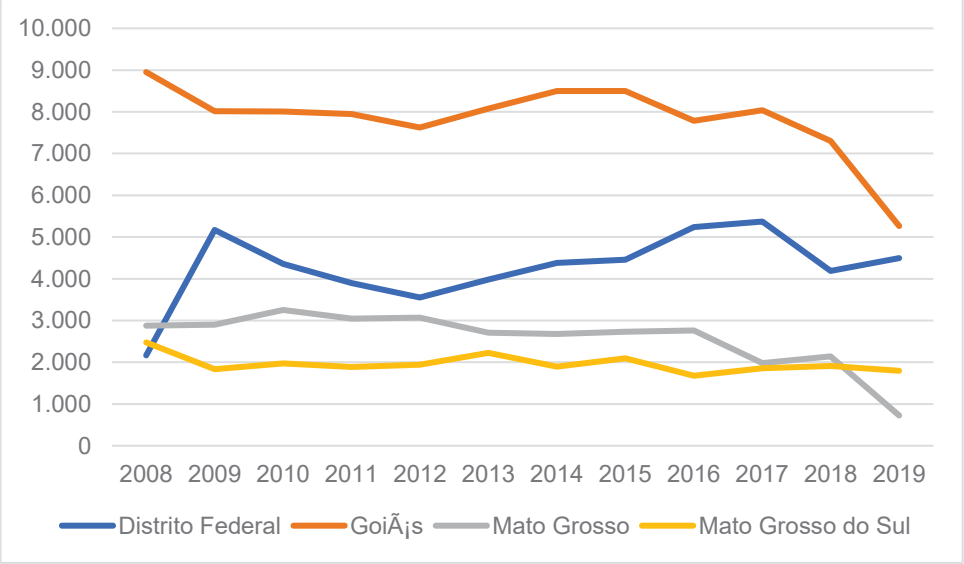
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR UF - CENTRO-OESTE, 2008 A 2019



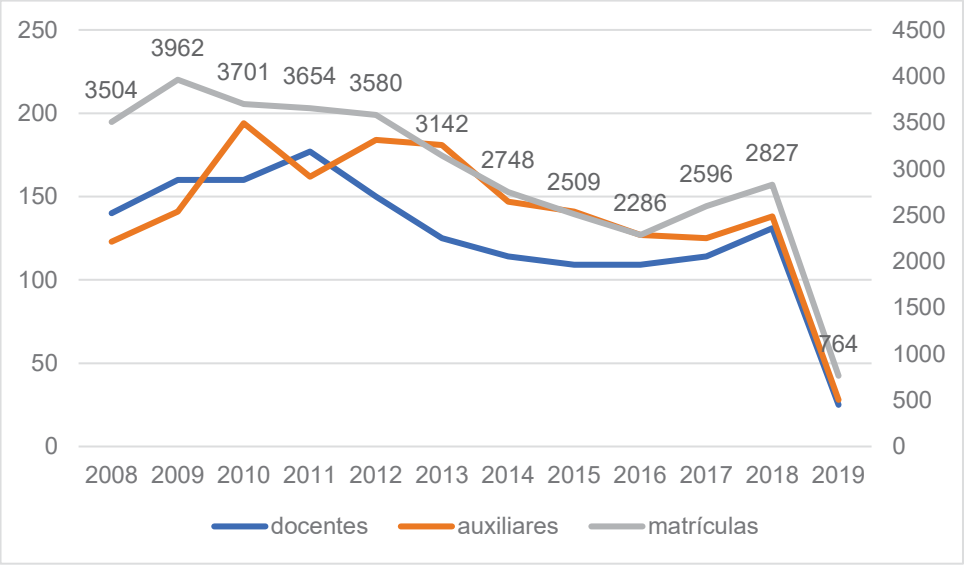
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) POR UF - CENTRO-OESTE, 2008 A 2019



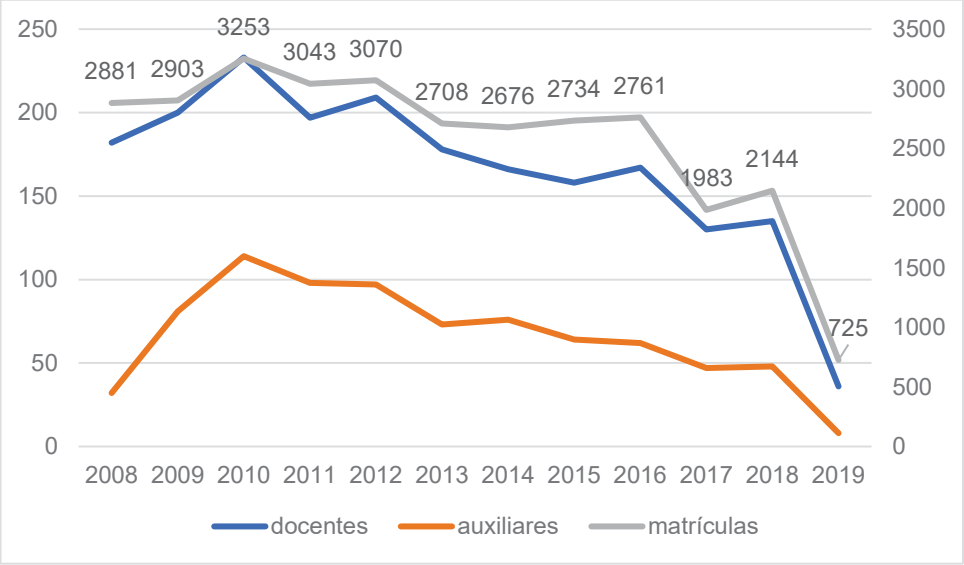
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES, MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), MATO GROSSO, 2008 A 2019



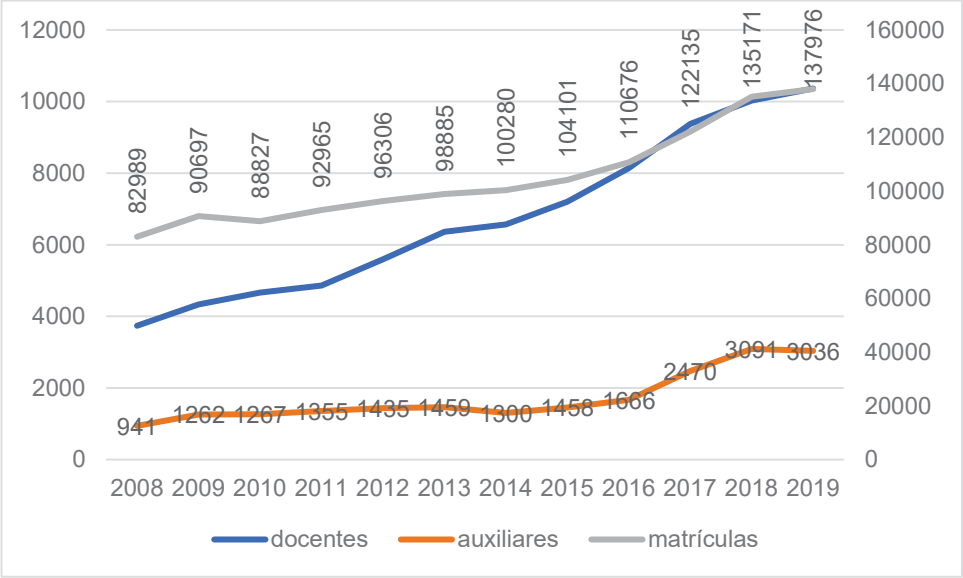
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES E MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA), MATO GROSSO, 2008 A 2019



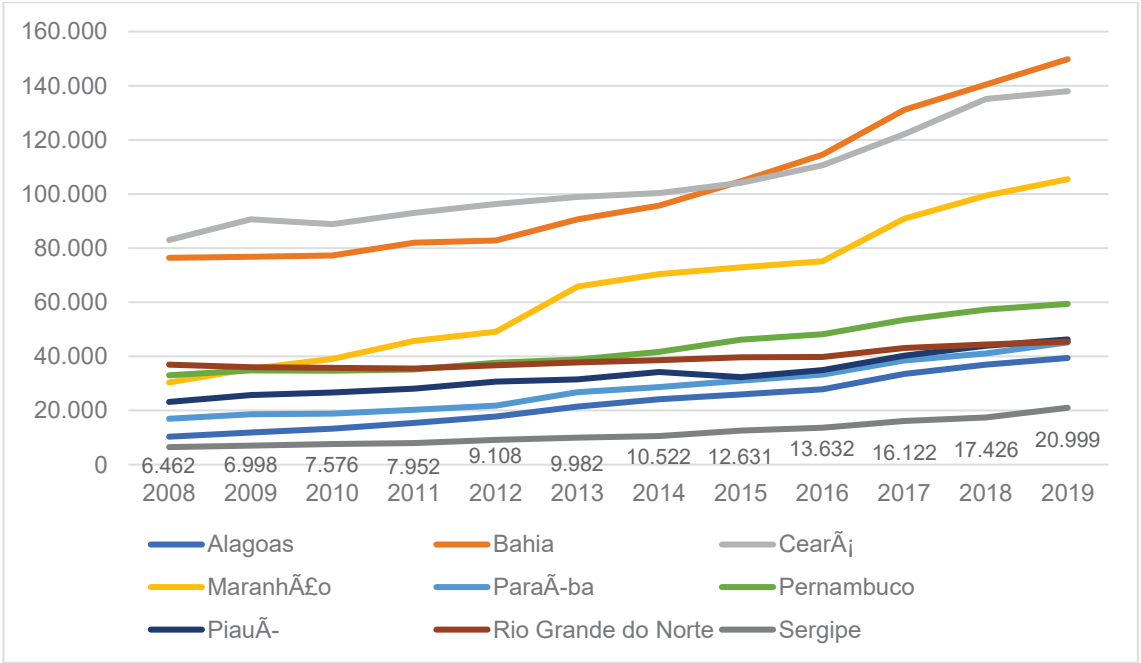
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES E MATRÍCULAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL) CEARA, 2008 A 2019



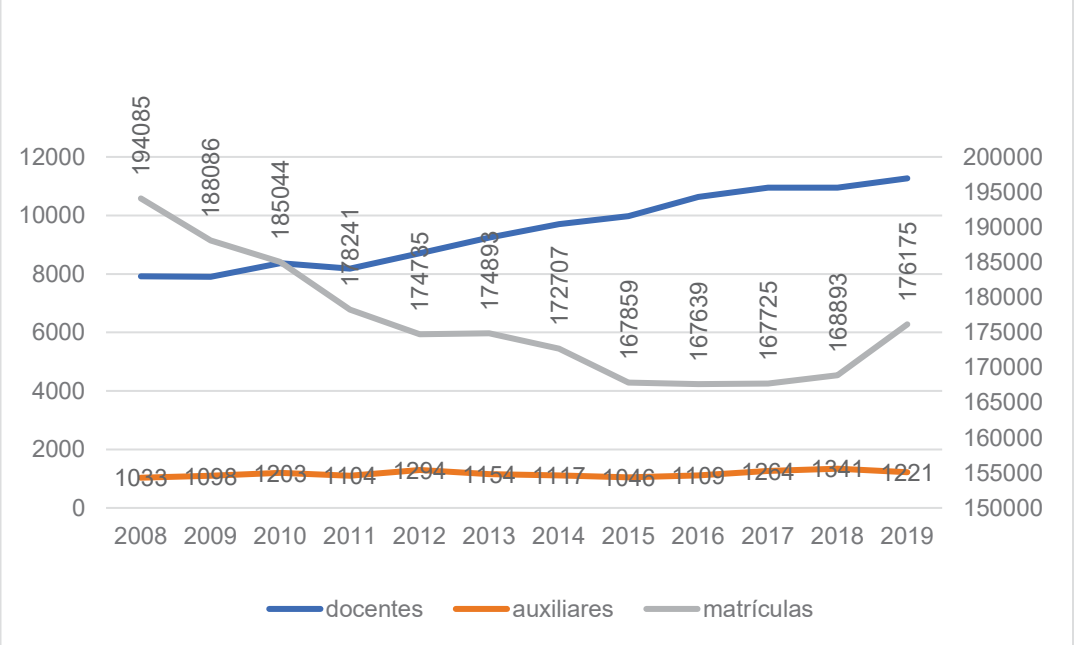
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR UF - NORDESTE, 2008 A 2019



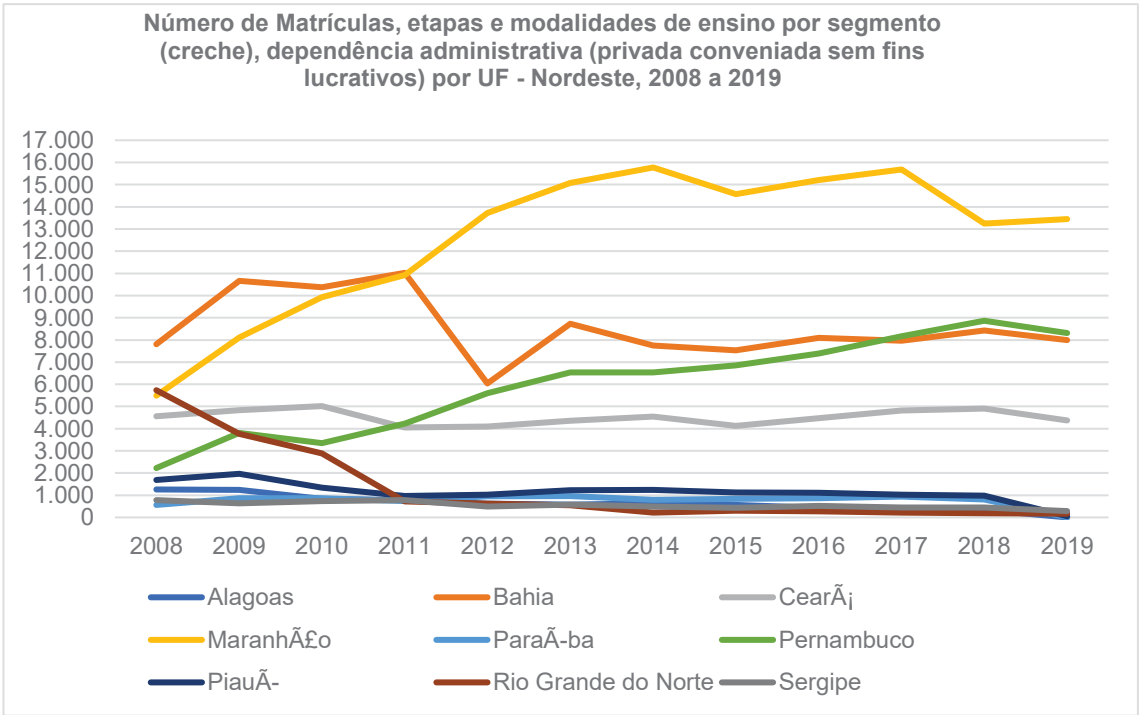
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES E MATRÍCULAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA), DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL) CEARÁ, 2008 A 2019



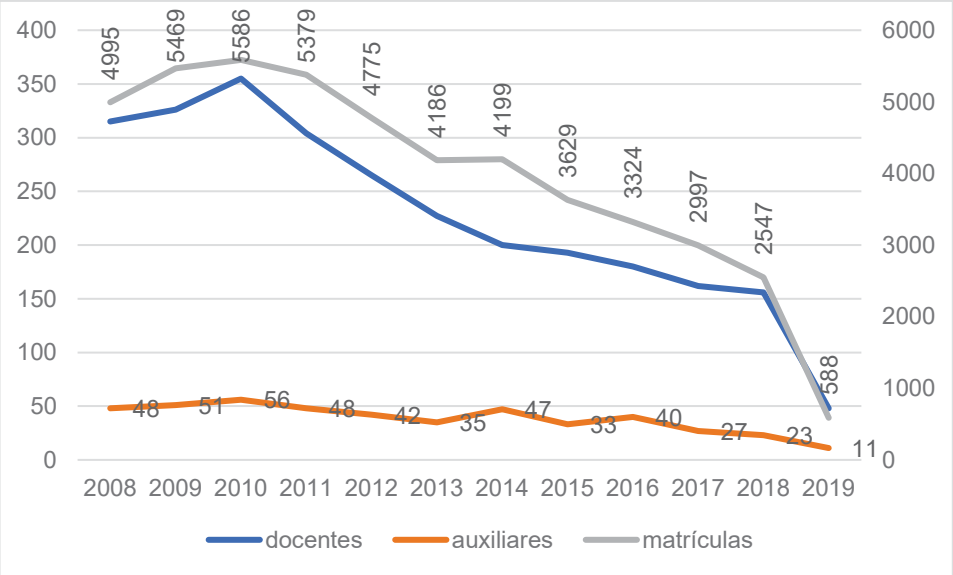
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE), DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS) NORDESTE, 2008 A 2019



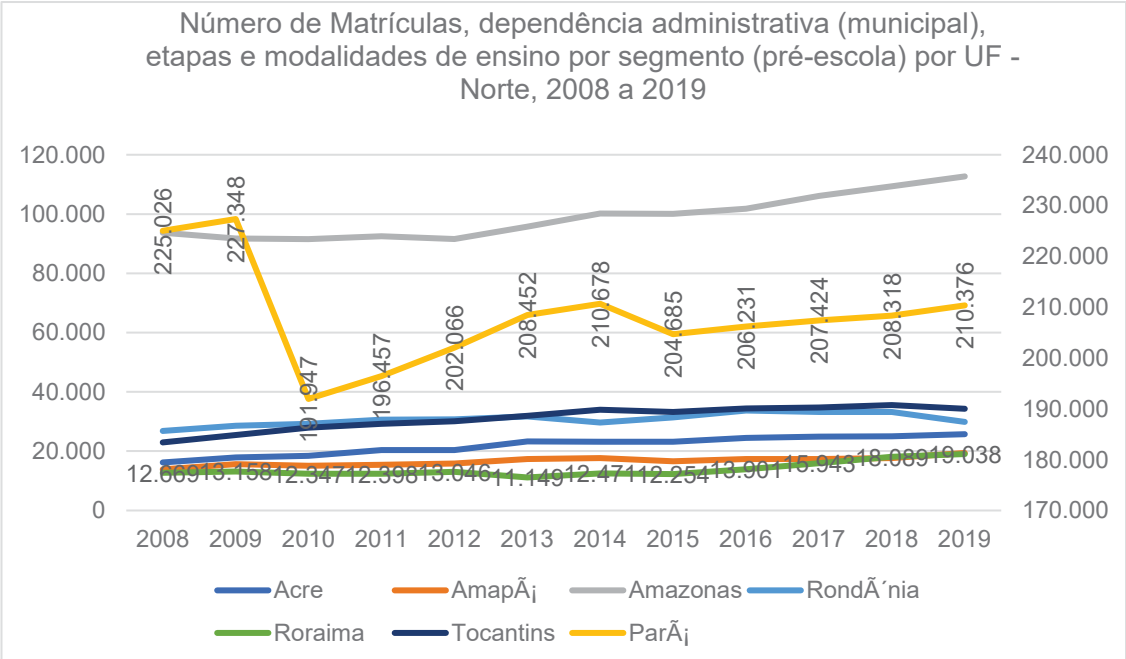
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES E MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) CEARÁ, 2008 A 2019



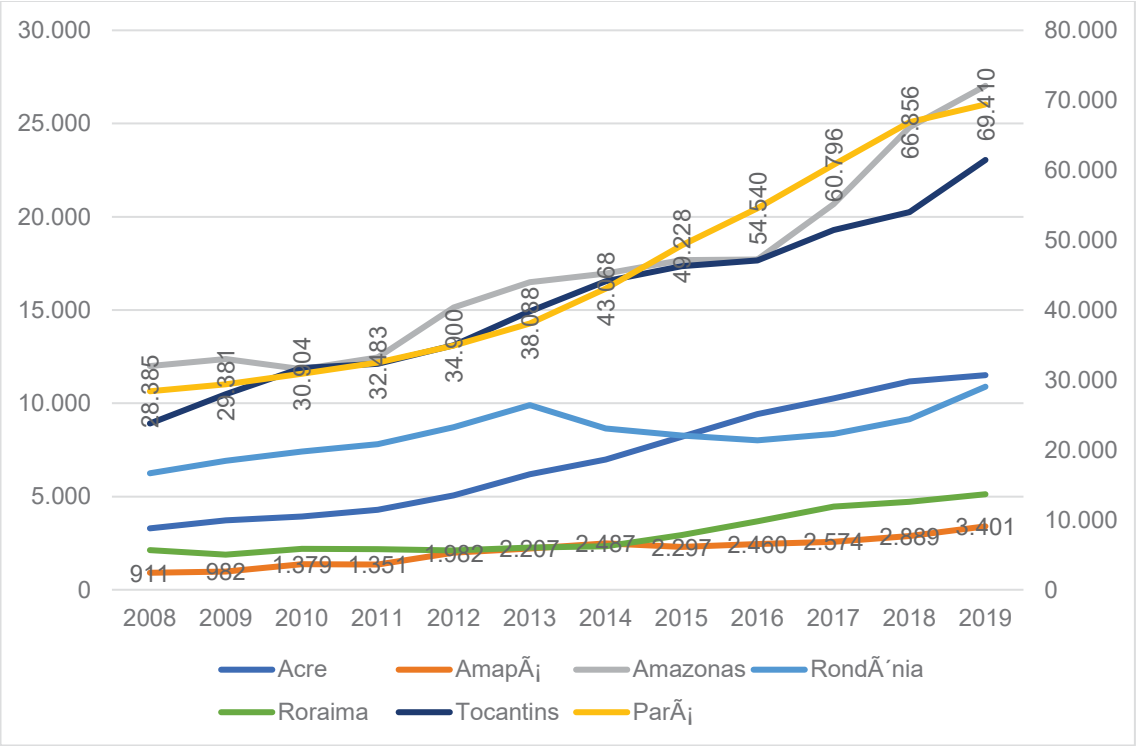
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) POR UF - NORTE, 2008 A 2019



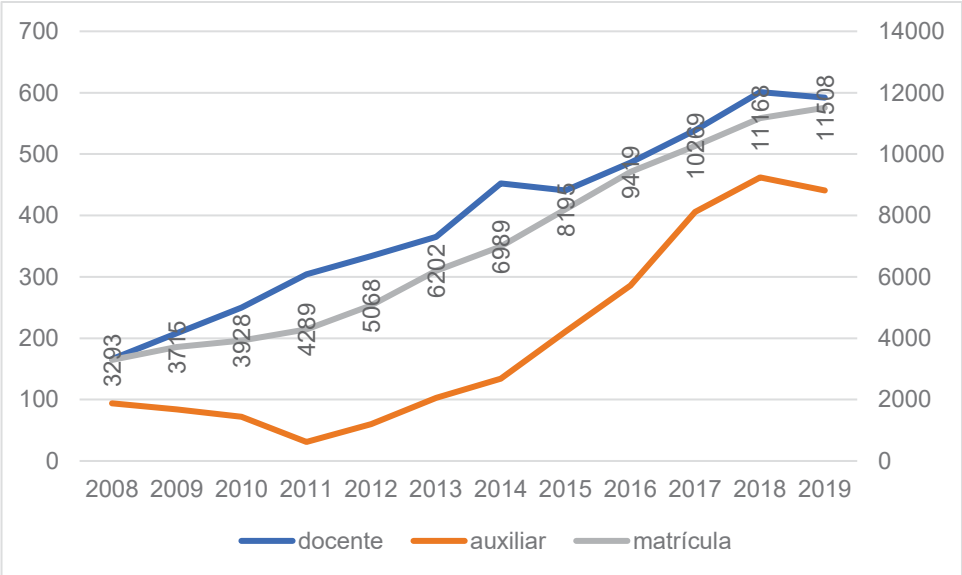
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR UF - NORTE, 2008 A 2019



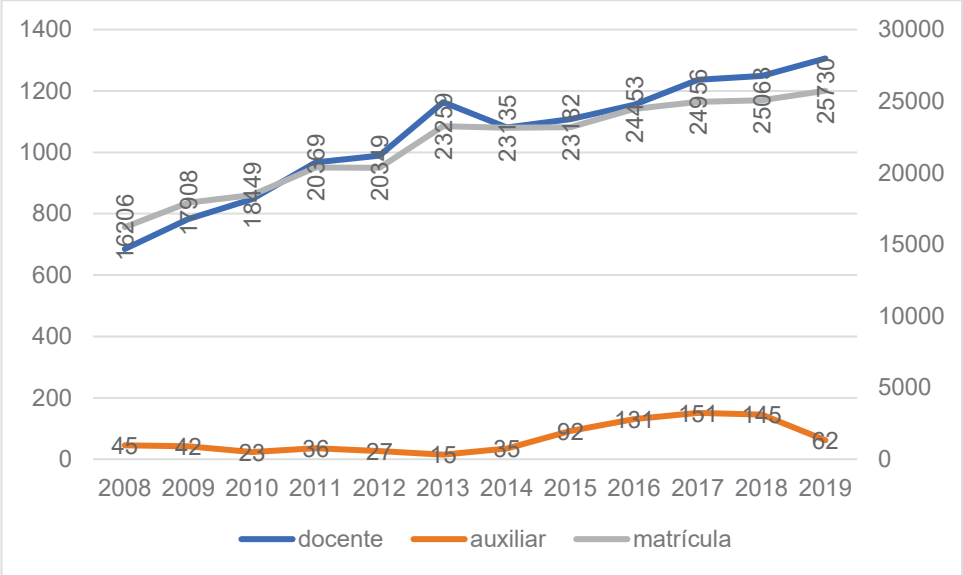
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES, MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) ACRE, 2008 A 2019



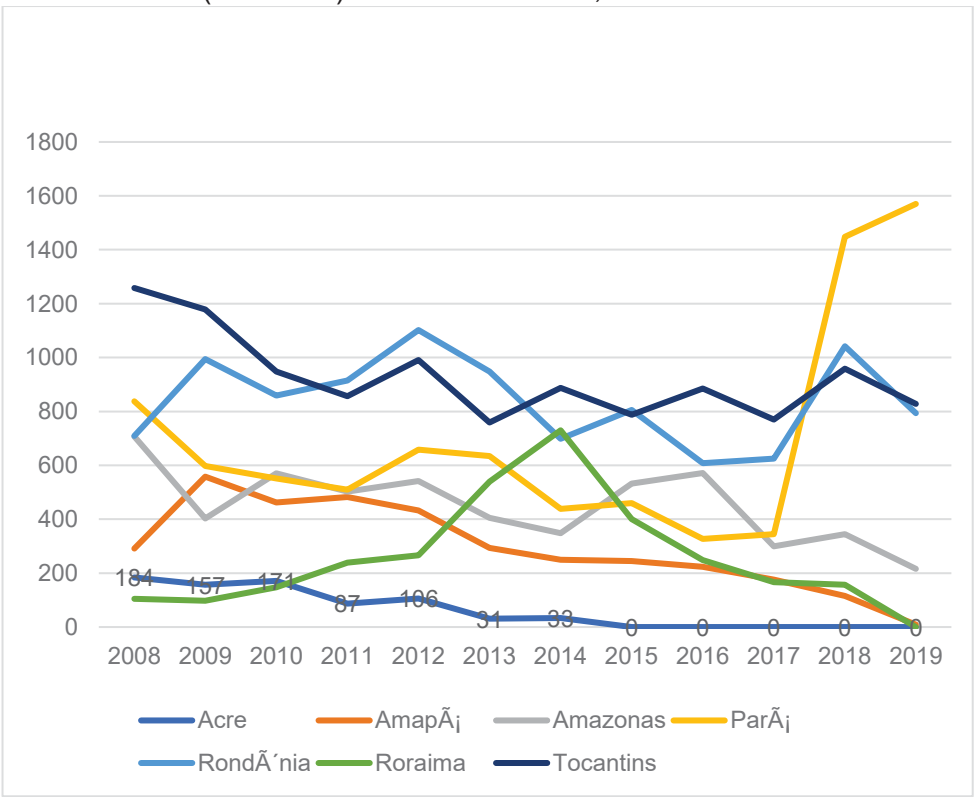
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE DOCENTES, AUXILIARES, MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (MUNICIPAL), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) ACRE, 2008 A 2019



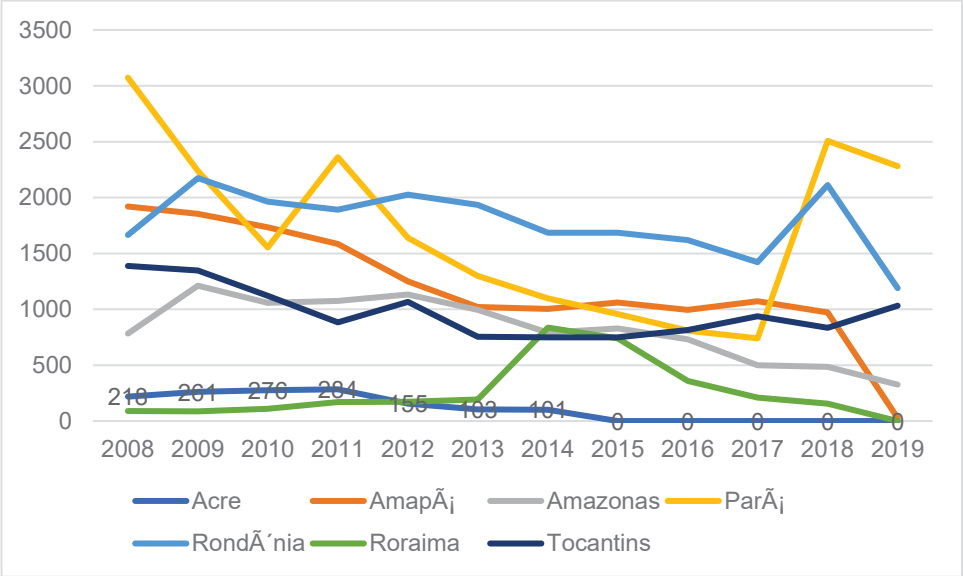
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE) POR UF - NORTE, 2008 A 2019



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (PRIVADA CONVENIADA SEM FINS LUCRATIVOS), ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) POR UF - NORTE, 2008 A 2019



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/Inep 2008 a 2019

APÊNDICE B – ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

PARTE I

Entrevista com representante da Secretaria Municipal de Belo Horizonte

1 - Identificação do/a entrevistado/a

Qual o seu nome completo?
Qual o seu gênero?
Qual a sua raça/cor?
Qual a sua formação?
Qual a sua função?
Quando assumiu a respectiva função?
Há quanto tempo está na rede de ensino de Belo Horizonte?
Já atuou ou atua como docente ou auxiliar da Educação Infantil (EI)?

PARTE II

2 – Informações sobre a organização da EI na rede

Como funciona a estruturação das creches conveniadas em comparação com as creches públicas municipais, no quesito da valorização dos/as profissionais da educação?

Até quando o município teve a Educação Infantil vinculada à assistência social? Quais foram os impactos nessa mudança?

3 – Questões sobre os/as profissionais da EI

Com a Lei nº 8.679/2003, perde-se a carreira unificada na rede, tendo a criação de um cargo específico para a etapa da Educação Infantil. O que levou a garantirem direitos distintos entre os/as profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental?

Quanto ao direito à hora-atividade, não foi encontrado na legislação esse direito para o/a “Profissional da Educação Infantil” (somente para o “Professor Municipal”). Como isso é visto na rede?

Quanto à seleção de profissionais que não são admitidos por meio de concurso público de provas e títulos. Como é a admissão? Qual a exigência de formação inicial? Quais direitos são garantidos e o que há de diferente em relação aos direitos dos efetivos?

Diante do Plano Municipal de Educação, como se dá o atingimento das metas e a implementação das estratégias relacionadas aos/as profissionais da EI?

Quais as expectativas quanto a concurso público na rede?

Há projetos institucionais voltados à formação continuada dos/as profissionais? Quais temas são abordados?

Observa-se no Plano Municipal de Educação de 2016 entre as estratégias a participação dos pais na avaliação de docentes. Como ocorre essa avaliação e no que impacta?

Não foi identificado o direito à licença para qualificação profissional, para os cursos de mestrado e doutorado, o que é apresentado no PME da rede. Como é tratada essa garantia na rede?

Sobre a hora-atividade, foi identificado o direito a 20% da jornada semanal para o "Professor Municipal". Esse direito é somente para esse cargo? O que justifica a não garantia de 1/3 conforme é estabelecido no PSPN?

Embora destaque-se, no PME, a licença remunerada para cursar Mestrado e Doutorado, e a intenção em aumentar o percentual de docentes com esta formação, foi encontrado o montante de 13 docentes com este nível de formação, o que equivale a 0,47%. O que justifica esse percentual de profissionais?

Foi identificado, por meio dos dados do Censo Escolar de 2014 e 2020, que na rede municipal, 100% dos/as docentes são concursados/as. Quais são as estratégias utilizadas para substituir os/as docentes que se ausentam, como em casos de licenças, por exemplo?

O/a auxiliar aparece na rede municipal nos anos de 2018 a 2020, conforme foi identificado por meio dos microdados do Censo Escolar. O que justifica essa presença e qual a legislação que apresenta a criação desse cargo?

Alguma informação que queira adicionar?

Entrevista com representante do Sindicato dos/as profissionais da educação de Belo Horizonte

PARTE I

1 - Identificação do/a entrevistado/a

Qual o seu nome completo?
Qual o seu gênero?
Qual a sua raça/cor?

Qual a sua formação?
Qual a sua função?
Desde quando está na respectiva função?
Há quanto tempo está na rede de ensino de Belo Horizonte?
Já atuou ou atua como docente ou auxiliar da Educação Infantil (EI)?
Quais são as categorias que o sindicato representa?

PARTE II

2 – Informações sobre a organização da EI na rede

Sobre as reivindicações e reuniões. Quais são os principais pontos em que o sindicato atua/negocia com a Secretaria Municipal de Educação? Como se dá essa negociação e o atendimento dos direitos contestados?

3 – Questões sobre os/as profissionais da EI

Diante da valorização dos/as profissionais da EI, quais foram as principais conquistas na rede, e como ocorreu?

Quanto à negociação salarial dos profissionais da EI no decorrer dos anos, quais argumentos são levantados pelo sindicato e secretaria?

Quanto aos profissionais concursados e os não efetivos, quais direitos se diferenciam?

Quanto à formação inicial e continuada dos profissionais da EI, o que é possível perceber quanto a avanços e retrocessos?

Alguma informação que queira adicionar?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

PARTE I

Entrevista com representante da Secretaria Municipal de Cuiabá

1 - Identificação do/a entrevistado/a

Qual o seu nome completo?
Qual o seu gênero?
Qual a sua raça/cor?
Qual a sua formação?
Qual a sua função?

Há quanto tempo está na respectiva função?
Há quanto tempo está na rede de ensino de Cuiabá?
Já atuou ou atua como docente ou auxiliar da Educação Infantil (EI)?

PARTE II

2 – Informações sobre a organização da EI na rede

Como funciona a estruturação das creches conveniadas em comparação com as creches públicas municipais, no quesito da valorização dos/as profissionais da educação?

3 – Questões sobre os/as profissionais da EI

Na Emenda à Lei Orgânica nº 2/1996, artigo 129, § 4º é apresentado que “Num prazo máximo de 08 (oito) anos deverá ser estipulado para que os educadores de creches obtenham a qualificação necessária à atuação na área”. Na lei, indica-se que poderiam ingressar com o Ensino Médio, mas que até 2004 houvesse um investimento no nível de qualificação. Qual era a qualificação necessária/exigida na época?

Qual era o propósito da habilitação em “Paidoscultura”?

Em 2010, os/as professores passaram a ter o direito de afastamento para estudos, num período de dois anos no caso de mestrado, e um ano a mais para doutorado, voltando a ter a definição dos períodos em lei. E no caso dos Técnicos em Desenvolvimento Infantil, esse direito era garantido? Se positivo, impactou na remuneração? Se negativo, por qual motivo isso não era estendido?

Com o PME de 2015, foi estabelecido que devia ser liberado para qualificação, no mínimo, 0,5% dos profissionais. Já com a Lei 6.560 de 2020, aumentam o percentual para 2%. Como é a demanda e como ocorre esse processo?

Quanto à seleção de profissionais que não são admitidos por meio de concurso público de provas e títulos. Como é a admissão? Qual a exigência de formação inicial? Quais direitos são garantidos e o que há de diferente em relação aos direitos dos efetivos? Ocorre a realização a cada dois anos conforme estabelecido no PME?

Diante do Plano Municipal de Educação, como se dá o atingimento das metas e a implementação das estratégias relacionadas aos/as profissionais da EI?

Quais as expectativas quanto a concurso público na rede, para os/as profissionais que exercem a função docente com distintas nomenclaturas?

Há projetos institucionais voltados à formação continuada dos/as profissionais?
Quais temas são abordados?

Com a Lei 5.367, sendo o PME de 2010, busca-se garantir que todos os Educadores Infantis ingressem via concurso público com habilitação específica na área de atuação, a partir de 2010. Isso vem sendo cumprido?

Aparece no PME a estratégia de se garantir um "dispositivo legal" que visa à aplicação da dedicação exclusiva dos docentes em uma única instituição de ensino. Como isso ocorre? Se estende para os Educadores Infantis?
Como ocorre a avaliação de desempenho dos/as profissionais da EI?

Observa-se nos PME, que a hora-atividade deve aumentar gradativamente, e é apresentado 30% nos PME de 2004 e 2010, e depois, 33% no PME de 2020, para os/as professores/as. Como ocorre o processo de ampliação? Isso se estende ao Técnico de Desenvolvimento Infantil?

Diante da política de equiparação salarial dos/as profissionais da educação especificada no PME, que busca garantir o rendimento médio dos demais funcionários públicos, com escolarização equivalente, quais são os resultados atingidos pela rede?

Alguma informação que queira adicionar?

Entrevista com representante do Sindicato dos/as profissionais da educação de Cuiabá

PARTE I

1 - Identificação do/a entrevistado/a

Qual o seu nome completo?
Qual o seu gênero?
Qual a sua raça/cor?
Qual a sua formação?
Qual a sua função?
Desde quando está na respectiva função?
Há quanto tempo está na rede de ensino de Cuiabá?
Já atuou ou atua como docente ou auxiliar da Educação Infantil (EI)?
Quais são as categorias que o sindicato representa?

PARTE II

2 – Informações sobre a organização da EI na rede

Sobre as reivindicações e reuniões. Quais são os principais pontos em que o sindicato atua/negocia com a Secretaria Municipal de Educação? Como se dá essa negociação e o atendimento dos direitos contestados?

3 – Questões sobre os/as profissionais da EI

Diante da valorização dos/as profissionais da EI, quais foram as principais conquistas na rede, e como ocorreu?

Quanto à negociação salarial dos profissionais da EI no decorrer dos anos, quais argumentos são levantados pelo sindicato e secretaria?

Quanto aos profissionais concursados e os não efetivos, quais direitos se diferenciam?

Quanto à formação inicial e continuada dos profissionais da EI, o que é possível perceber quanto a avanços e retrocessos?

Alguma informação que queira adicionar?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

PARTE I

Entrevista com representante da Secretaria Municipal de Fortaleza

1 - Identificação do/a entrevistado/a

Qual o seu nome completo?
Qual o seu gênero?
Qual a sua raça/cor?
Qual a sua formação?
Qual a sua função?
Há quanto tempo está na respectiva função?
Há quanto tempo está na rede de ensino de Fortaleza?
Já atuou ou atua como docente ou auxiliar da Educação Infantil (EI)?

PARTE II

2 – Informações sobre a organização da EI na rede

Como funciona a estruturação das creches conveniadas em comparação com as creches públicas municipais, no quesito da valorização dos/as profissionais da educação?

3 – Questões sobre os/as profissionais da EI

Quanto à seleção de profissionais que não são admitidos por meio de concurso público de provas e títulos. Como é a admissão? Qual a exigência de formação inicial? Quais direitos são garantidos e o que há de diferente em relação aos direitos dos efetivos?

Diante do Plano Municipal de Educação, como se dá o atingimento das metas e a implementação das estratégias relacionadas aos/as profissionais da EI?

Quais as expectativas quanto a concurso público na rede, para os/as profissionais que exercem a função docente com distintas nomenclaturas?

Há projetos institucionais voltados à formação continuada dos/as profissionais? Quais temas são abordados?

Na Lei nº 9.249 de 2007, do Plano de Carreira, é identificado no grupo operacional o cargo de “Auxiliar de Educação”, sendo indicado como um “Cargo extinto ao vagar”. Esses seriam os professores auxiliares, ou eles se enquadram no grupo tático? No grupo tático é identificado na lei apenas o cargo de “Secretário de Unidade Escolar”, mas no estudo de Pinheiro (2017) é sinalizado que os/as auxiliares são incluídos/as no grupo denominado tático, conforme resposta via processo P470347/2016. O Assistente de Educação Infantil se enquadra no grupo tático. Qual a diferença entre este último e o grupo de auxiliares criados anteriormente, e as exigências vinculadas aos cargos.

No PME de 2008 aparece na Meta 1: Desenvolver, em dois anos, um sistema de reordenamento de rede com vistas à adequação do quadro dos trabalhadores da educação às reais necessidades do sistema. O que foi realizado até 2010 diante desse reordenamento?

No PME de 2008, Meta 2, identifica-se: Cumprir a jornada em um único estabelecimento de ensino. Isto ocorre no município?

No PME de 2008, Meta 3, consta: Destinar tempo reservado a estudos e preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas, até o limite de 20 a 25% do total da carga horária docente. Na Lei nº 9890, de 04 de abril de 2012, aparece que os/as professores/as tinham direito a 1/5. Antes de 2012 não atendiam ao que é especificado no PSPN (1/3)? E esse direito não é garantido ao/a auxiliar/assistente?

Sobre o regime de trabalho integral, em 2015 é apresentado o total de 200 horas, enquanto no PME de 2008 foi de 240 horas. Além disso, a carga horária mensal do/a Assistente da Educação Infantil é de 240 horas (Fortaleza, 2013). Dos/as professores/as, no Estatuto do Magistério era de 240 horas (Fortaleza, 1984), sendo revogado em 2005, e passou a ser de 200 horas mensais (Fortaleza, 2018). Por que a carga horária do assistente é superior ao do/a professor/a, e por que houve o ajuste de 240 para 200 horas para o/a professor/a?

Diante das ações do PME de 2008 consta: Criação de um sistema de acompanhamento e avaliação dos profissionais do magistério e demais trabalhadores

da educação definindo, juntamente com suas entidades representativas, os critérios e os procedimentos avaliativos a serem empregados. Como ocorreu essa ação e qual o propósito?

Destaca-se nos PMEs de 2008 e 2015 a garantia de licença remunerada para cursos de pós-graduação. Essa garantia é estendida para os/as auxiliares/assistentes? Aparece em lei o incentivo à titulação para eles/as. Explique como isso acontece.

No PME de 2015 é especificado que até o terceiro ano de vigência do respectivo plano, pelo menos, 90% dos/as profissionais do magistério e, no mínimo, 75% dos/as profissionais da educação não docentes sejam efetivos na rede. Porém, quando se observa o ano de 2020, esse quadro não é identificado entre os/as docentes, pois apenas 34,77% deles/as são concursados, enquanto 34,77% são temporários. Como está o acompanhamento dessa meta? E no caso dos/as auxiliares?

Qual é a política adotada para que 80% de docentes sejam pós-graduados/as até 2025? Em 2020 eram apenas 22%, conforme os dados do Censo Escolar.

Alguma informação que queira adicionar?

Entrevista com representante do Sindicato dos/as profissionais da educação de Fortaleza

PARTE I

1 - Identificação do/a entrevistado/a

Qual o seu nome completo?
Qual o seu gênero?
Qual a sua raça/cor?
Qual a sua formação?
Qual a sua função?
Desde quando está na respectiva função?
Há quanto tempo está na rede de ensino de Fortaleza?
Já atuou ou atua como docente ou auxiliar da Educação Infantil (EI)?
Quais são as categorias que o sindicato representa?

PARTE II

2 – Informações sobre a organização da EI na rede

Sobre as reivindicações e reuniões. Quais são os principais pontos em que o sindicato atua/negocia com a Secretaria Municipal de Educação? Como se dá essa negociação e o atendimento dos direitos contestados?

3 – Questões sobre os/as profissionais da EI

Diante da valorização dos/as profissionais da EI, quais foram as principais conquistas na rede, e como ocorreu?

Quanto à negociação salarial dos profissionais da EI no decorrer dos anos, quais argumentos são levantados pelo sindicato e secretaria?

Quantos aos profissionais concursados e os não efetivos, quais direitos se diferenciam?

Quanto à formação inicial e continuada dos profissionais da EI, o que é possível perceber quanto a avanços e retrocessos?

Alguma informação que queira adicionar?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

PARTE I

Entrevista com representante da Secretaria Municipal de Porto Alegre

1 - Identificação do/a entrevistado/a

Qual o seu nome completo?
Qual o seu gênero?
Qual a sua raça/cor?
Qual a sua formação?
Qual a sua função?
Há quanto tempo está na respectiva função?
Há quanto tempo está na rede de ensino de Porto Alegre?
Já atuou ou atua como docente ou auxiliar da Educação Infantil (EI)?

PARTE II

2 – Informações sobre a organização da EI na rede

Como funciona a estruturação das creches conveniadas em comparação com as creches públicas municipais, no quesito da valorização dos/as profissionais da educação?

3 – Questões sobre os/as profissionais da EI

Quanto à seleção de profissionais que não são admitidos por meio de concurso público de provas e títulos. Como é a admissão? Qual a exigência de formação inicial?

Quais direitos são garantidos e o que há de diferente em relação aos direitos dos efetivos?

Na estratégia 18.8 do Plano Municipal de Educação (PME), consta “incluir os monitores nas discussões quanto ao Plano de Cargos e Carreira, a partir do primeiro ano de vigência deste PME”. Qual é o resultado dessas discussões, considerando que os monitores possuem direitos distintos aos dos professores da rede. E por que o primeiro plano foi aprovado só em 2015?

O que justifica um maior número de auxiliares do que docentes na rede municipal? No Censo Escolar foram identificados em 2014 aproximadamente 70% e 60% em 2020. Além da taxa de crescimento de profissionais com este cargo na rede municipal e privada, como encontrado em 2020?

Sobre o Censo dos profissionais docentes e não docentes da educação básica, especificado na estratégia 18.3 do PME, quais são as estratégias que estão sendo executadas para o cumprimento das metas?

Quais as expectativas quanto à realização de concurso público na rede, para os/as profissionais que exercem a função docente com distintas nomenclaturas?

Consta na estratégia 14.5 do PME “manter e ampliar a valorização à titulação dos cursos de pós-graduação para o ingresso, via concurso público, de todos os profissionais da educação no serviço público, em especial do quadro do magistério”, mas foi identificado nos planos de carreira que a exigência para o ingresso por meio de concurso público é o Ensino Médio para o Monitor, e o Magistério para o Professor. Como isso é tratado na rede?

Observa-se em lei, que a política de formação é um elemento muito presente na rede, como os incentivos à formação de nível superior dos profissionais de educação, e à formação em nível de pós-graduação, com a licença remunerada para professores/as, ou a redução na carga horária para estudos, a garantia da oferta de matrículas em cursos de pós-graduação, etc. No PME, quanto à formação em licenciatura, aparece que até 2016, todos/as deveriam ter a respectiva formação, o que não é identificado diante dos dados de 2020 da rede.

Ainda, que até 2025 todos/as os/as profissionais da Educação Básica possuam pós-graduação lato sensu e stricto sensu na área de conhecimento em que atuam, o que sugere ser um expressivo desafio quando se observa os dados do Censo Escolar de 2020. Como isso acontece na prática, para os professores e monitores?

Sobre a hora-atividade, esse direito não foi identificado para os monitores e, para os professores da EI, no plano de carreira é destacado que, das 20 horas mensais, devem ser garantidas

> I - 04 (quatro) horas mensais para atividades coletivas de formação, em serviço, para avaliação, planejamento e estudos;
> II - 03 (três) dias, no início do ano letivo e 03 (três) dias no final do ano letivo para avaliação, organização, planejamento e entrevistas com pais (Porto Alegre, 2004).

Ainda, na estratégia 21.7 do PME, “promover e garantir espaços de formação continuada, em horário de trabalho e dentro do 1/3 (um terço) de hora de planejamento como previsto em lei, de forma sistemática, em ações organizadas pelas escolas e pela Administradora dos Sistemas”. A garantia da hora-atividade segue a Lei do Piso Nacional? Como isso é garantido na rede para os professores e monitores?

Sobre a quantidade de alunos por turma, na estratégia 7.2 do PME, é estabelecido o limite de 20, em salas que suportem o mobiliário necessário para atender a essa quantidade. Como se dá essa garantia nas creches?

Alguma informação que queira adicionar?

Entrevista com representante do Sindicato dos/as profissionais da educação de Porto Alegre

PARTE I

1 - Identificação do/a entrevistado/a

Qual o seu nome completo?
Qual o seu gênero?
Qual a sua raça/cor?
Qual a sua formação?
Qual a sua função?
Desde quando está na respectiva função?
Há quanto tempo está na rede de ensino de Porto Alegre?
Já atuou ou atua como docente ou auxiliar da Educação Infantil (EI)?
Quais categorias o sindicato representa?

PARTE II

2 – Informações sobre a organização da EI na rede

Sobre as reivindicações e reuniões. Quais são os principais pontos em que o sindicato atua/negocia com a Secretaria Municipal de Educação? Como se dá essa negociação e o atendimento dos direitos contestados?

3 – Questões sobre os/as profissionais da EI

Diante da valorização dos/as profissionais da EI, quais foram as principais conquistas na rede, e como ocorreu?

Na estratégia 17.1 do PME é identificado que deve ser garantida uma remuneração adequada aos profissionais da educação, com piso salarial próprio, assim como na

estratégia 17.2, a garantia da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional. Quanto à negociação salarial dos profissionais da EI no decorrer dos anos, quais argumentos são levantados pelo sindicato e secretaria, e o que é garantido diante das respectivas estratégias?

Quantos aos profissionais concursados e os não efetivos, quais direitos se diferenciam?

Quanto à formação inicial e continuada dos profissionais da EI, o que é possível perceber quanto a avanços e retrocessos?

Alguma informação que queira adicionar?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

PARTE I

Entrevista com representante da Secretaria Municipal de Rio Branco

1 - Identificação do/a entrevistado/a

Qual o seu nome completo?
Qual o seu gênero?
Qual a sua raça/cor?
Qual a sua formação?
Qual a sua função?
Desde quando está na respectiva função?
Há quanto tempo está na rede de ensino de Rio Branco?
Já atuou ou atua como docente ou auxiliar da Educação Infantil (EI)?

PARTE II

2 – Informações sobre a organização da EI na rede

Como funciona a estruturação das creches conveniadas em comparação com as creches públicas municipais, no quesito da valorização dos/as profissionais da educação?

A carga horária das creches públicas municipais é de tempo parcial ou integral? Desde quando?

3 – Questões sobre os/as profissionais da EI

Quanto à seleção de profissionais que não são admitidos por meio de concurso público de provas e títulos. Como é a admissão? Qual a exigência de formação inicial? Quais direitos são garantidos e o que há de diferente em relação aos direitos dos efetivos?

Diante do Plano Municipal de Educação, como se dá o atingimento das metas e a implementação das estratégias relacionadas aos/as profissionais da EI?

Quais as expectativas quanto a concurso público na rede, para os/as profissionais que exercem a função docente com distintas nomenclaturas?

Há projetos institucionais voltados à formação continuada dos/as profissionais? Quais temas são abordados?

Há isonomia salarial diante de professores e auxiliares?

Diante do Piso Salarial do Magistério, como a secretaria trata a questão dos/as docentes que possuem o Ensino Superior, ou até pós-graduação?

Alguma informação que queira adicionar?

Entrevista com representante do Sindicato dos/as profissionais da educação de Rio Branco

PARTE I

1 - Identificação do/a entrevistado/a

Qual o seu nome completo?
Qual o seu gênero?
Qual a sua raça/cor?
Qual a sua formação?
Qual a sua função?
Desde quando está na respectiva função?
Há quanto tempo está na rede de ensino de Rio Branco?
Já atuou ou atua como docente ou auxiliar da Educação Infantil (EI)?
Quais são as categorias que o sindicato representa?

PARTE II

2 – Informações sobre a organização da EI na rede

Sobre as reivindicações e reuniões. Quais são os principais pontos em que o sindicato atua/negocia com a Secretaria Municipal de Educação? Como se dá essa negociação e o atendimento dos direitos contestados?

3 – Questões sobre os/as profissionais da EI

Diante da valorização dos/as profissionais da EI, quais foram as principais conquistas na rede, e como ocorreu?

Quanto à negociação salarial dos profissionais da EI no decorrer dos anos, quais argumentos são levantados pelo sindicato e secretaria?

Quantos aos profissionais concursados e os não efetivos, quais direitos se diferenciam?

Quanto à formação inicial e continuada dos profissionais da EI, o que é possível perceber quanto a avanços e retrocessos?

Alguma informação que queira adicionar?