

ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL APÓS O FUNDEB: PLANOS DE CARREIRA, SALÁRIOS E FORMAÇÃO INICIAL.

Ana Paula Santiago do Nascimento; FEUSP; Brasil; anpaula@usp.br

RESUMO

A presente pesquisa em andamento tem como objeto de análise os Planos de Carreiras das redes municipais das 26 capitais brasileiras e a rede do Distrito Federal. Tem como objetivo discutir as condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil nessas redes após a implementação do FUNDEB no que se refere à condição do docente nos aspectos: salário, jornada de trabalho, formação inicial e constituição da profissão; a situação do atendimento que as crianças estão submetidas no aspecto proporção de crianças por profissionais; e no custo-aluno de cada matrícula analisando os valores e a composição desses gastos. Esses fatores serão investigados com o intuito de aferir a qualidade e os custos desse atendimento. O trabalho se utiliza do método qualitativo de análise de dados, realizado através de pesquisas bibliográficas e documental. As fontes utilizadas são de órgãos oficiais de coleta e sistematização de dados (INEP, IBGE, RAIS), legislação oficial dos municípios, anais e demais registros de congressos e fóruns, assim como relatórios e pareceres produzidos por entidades sindicais e poder judiciário relacionados ao tema estudado. No processo de análise dos dados obtidos, a fundamentação teórica será constituída por autores que estudam a condição do profissional docente, especialmente os que estudam políticas de valorização desses profissionais e discutem o caráter social desses atores. Como resultados parciais podemos perceber que a maioria das redes possuem Planos de Carreira disponíveis *on line* (exceção de Macapá e Manaus), em sua maioria foi criado nos anos 2000, tem como exigência mínima para ingresso na rede o ensino médio técnico (magistério), as jornadas de trabalho são variadas e na sua maioria os planos não cumprem a Lei do Piso Nacional no que se refere ao 1/3 da jornada para estudos e reuniões. Muitos dados ainda devem ser coletados e analisados, porém já é possível perceber que a condição do docente na primeira etapa da educação básica tem um longo caminho para percorrer na busca de direitos, tanto para o profissional como para a construção de uma educação

infantil de qualidade social para todos.

Palavras-chave: Plano de Carreira; Capitais Brasileiras; Educação Infantil; Qualidade da educação.

1 – Introdução do problema

Diversas pesquisas sobre a temática do financiamento da educação (FARENZENA, 2005; CARREIRA e PINTO, 2007; PINTO, 2008) deixa evidente que a falta de investimentos financeiros é a principal causa das péssimas condições de atendimento e de qualidade nos serviços prestados. Essas pesquisas revelam que a EI é uma etapa da educação básica que tem o seu custo-aluno elevado por conta de suas especificidades referente ao tempo de permanência das crianças, o tamanho e o cuidado que essas necessitam nessa fase escolar. Esse ponto sugere a investigação sob quais condições de infraestrutura essa etapa da educação estava sendo ofertada.

Em decorrência desses custos, pesquisadores e gestores municipais levantam a discussão sobre o papel dos municípios na oferta da Educação Básica e o quanto podem ou não contribuir financeiramente para garantir tal política, visto que são responsáveis em oferecer o Ensino Fundamental (EF) como prioridade nacional e criar e expandir as redes de Educação Infantil (EI).

Desta forma, ao analisar os dados oficiais de órgãos de pesquisas educacionais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP) e demográficos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) do Brasil a respeito da oferta e qualidade do atendimento à Educação Infantil constata-se que as ações realizadas por parte do Estado brasileiro são insuficientes.

Pode-se afirmar que, em 2010, seria necessário matricular cerca de 13 milhões de crianças de 0 a 5 anos de idade para se atingir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e um aporte de recursos na ordem de 1,8% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro.

Caso quiséssemos atingir a meta de atendimento do novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024¹) de 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade nas

¹ O PNE 2014-2024 foi aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

creches e 100% das crianças de 4 e 5 nas pré-escolas, necessitaríamos, tomando como base os gastos de 2010, cerca de R\$ 11 bilhões até 2020.

“Caso esse esforço nacional se concretizasse através das perspectivas de gasto-aluno praticadas no ano de 2010, precisaria de um investimento de no mínimo R\$ 3 bilhões para atingir a meta referente às crianças de 4 e 5 anos e R\$ 4,5 bilhões para a meta de 30% das crianças de 0 a 3 anos de idade até 2016 e de mais de cerca de R\$ 3,5 bilhões até 2020 para atingir os 50% de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade. Caso essa perspectiva de atendimento considerasse os estudos do CAQi-CNE, o investimento para cumprir tais metas seria de cerca de R\$ 23 bilhões até 2016 e de mais cerca de R\$ 13,5 bilhões até 2020, respectivamente. (NASCIMENTO, 2012, p.189).

Outra constatação dessas pesquisas sobre financiamento da EI versa sobre a importância do investimento financeiro da União para que possamos atingir os níveis desejáveis de atendimento e qualidade. Diversas pesquisas sobre financiamento revelam que os municípios sozinhos não conseguirão oferecer e manter a EI que está expressa em nossos Planos.

Silva (2009) e Carvalho-Mota (2002), baseados em estudos de Bremaerker, observam municípios com até 10 mil habitantes com receitas próprias que não atingem 5% das receitas totais e municípios com até 50 mil habitantes que não alcançam 10% destas receitas totais, ou seja, somente 10% de todo dinheiro que o município dispõe é arrecadado em seu território. O que revela a dependência desses municípios as transferências dos Estados e da União.

A discussão de custo-aluno nos ajuda a entender os “dificultadores” financeiros para a expansão com qualidade dessa etapa da educação.

Carreira e Pinto (2007) pontuam e defendem uma escola que garanta o acesso e a permanência de todas as crianças em uma perspectiva inclusiva, que seja “[...] tolerante, não-racista, não-sexista e estendida a todos [...]” (p. 22), que possua um processo educativo que “gere sujeitos de direitos, aprendizagem e de conhecimento, sujeitos de vida plena” (p. 24).

Para garantir essa qualidade os autores elencam alguns insumos indispensáveis: a) estrutura e funcionamento; b) trabalhadores em educação; c) gestão democrática e; d)

acesso e permanência. Estes mesmos autores fazem algumas ponderações e exercícios para chegarem a valores financeiros que julgam serem os mínimos para se atingir uma qualidade inicial, sendo esses possíveis de serem utilizados como parâmetros nacionais.

Nessa discussão, Carreira e Pinto, apontam o insumo: trabalhador em educação como o insumo que tem o maior impacto financeiro nos valores de custo-aluno. Outras pesquisas sobre o assunto também chegaram a essa mesma conclusão (FARENZENA, 2005; PARO, 1982, 1985).

Existem ainda pesquisas com dados referentes ao EF que indicam que é esse insumo – trabalhador em educação – que mais influencia na qualidade do ensino. Neste ponto, destacamos a Pesquisa Internacional sobre Pesquisa e Aprendizagem (TALIS) realizada pela UNESCO-OCDE nos seus países-membros sobre a influência de alguns fatores no sucesso dos alunos nos testes de aprendizagem como o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Essa pesquisa realizada com alunos do EF indica que os países que possuem melhores resultados nos testes são os que possuem “sistemas que priorizam o salário dos professores” (OCDE, 2012, p.4). Esse resultado, segundo o relatório da OCDE_UNESCO (2012) “confirma a pesquisa que mostra que aumentar o salário dos professores é uma medida mais efetiva para melhorar os resultados dos alunos” (OCDE, 2012, p. 4).

Levando em conta esse quadro não se pode esquecer que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado (pela Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006) e implementado em 2007 pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, tinha a função de financiar toda a educação básica com a garantia de condições de acesso e permanência para todas as crianças e adolescentes de 0 a 17 anos em uma escola de qualidade, também vem com a obrigação de valorizar todos os profissionais da educação básica. “Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (BRASIL, 2007).

Essa política de fundos teve início em 1997 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que tinha como meta universalizar o EF. Política essa que se demonstrou insuficiente no que se refere aumentar os recursos destinados à educação, visto que

esses fundos contam com os mesmos recursos já destinados pela CF/88 para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), a única alteração seria uma possível complementação da União aos Fundos Estaduais. Essa complementação, na lei do FUNDEB ficou definida no Art. 31, §§ 3º e 6º:

A complementação da União será de, no mínimo:
I – R\$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de reais), no 1º (primeiro) ano de vigência dos Fundos;
II – R\$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), no 2º (segundo) ano de vigência dos Fundos; e
III – R\$ 4.500.000.000,00 (quatro bilhões e quinhentos milhões de reais), no 3º (terceiro) ano de vigência dos Fundos.

Até o 3º (terceiro) ano de vigência dos Fundos, o cronograma de complementação da União observará a programação financeira do Tesouro Nacional e contemplará pagamentos mensais de, no mínimo, 5% (cinco por cento) da complementação anual, a serem realizados até o último dia útil de cada mês, assegurados os repasses de, no mínimo, 45% (quarenta e cinco por cento) até 31 de julho e de 100% (cem por cento) até 31 de dezembro de cada ano. (BRASIL, 2007)

Sendo essa a grande diferença que o FUNDEB estabelece em relação ao seu antecessor, a real e necessária complementação da União aos estados e municípios para o atendimento da demanda existente, principalmente, para a criação e expansão das redes de EI e ensino médio.

Além do FUNDEB tivemos também na última década a promulgação do que ficou conhecida como Lei do Piso (Lei n. 11.738/2008) que estipulou um valor mínimo para o pagamento dos salários dos docentes e outros profissionais de suporte educacional, assim como determinou a forma de reajuste desse piso e necessidade de existir parte da jornada do docente destinada a atividades sem os alunos (extraclasse) além de outras medidas. Faz importante lembrar que essa lei já sofreu inúmeras ações judiciais por parte de alguns governadores questionando a sua legalidade.

Os aspectos questionados foram o § 1º do Art. 2º, os incisos II e III do Art. 3º e o Art. 8º em 2011 e o art. 5º em 2012. A primeira ação já foi julgada pelo Supremo Tribunal Federal e foi considerada improcedente mantendo o texto legal conforme publicado².

² Segundo decisão publicada em 23 de agosto de 2011 disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/acordao_adi_4167.pdf . Acessado em 18/03/2014.

Outra legislação que reforça a importância dos profissionais da educação e estabelece a necessidade de valorização dos mesmos é a Lei n. 13.005/2014 que cria o novo Plano Nacional de Educação (PNE). Nele existem entre outros pontos as metas 16 e 17 que versam sobre a carreira dos profissionais da educação.

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

[...]

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

A partir dessas constatações e da legislação que apontavam para a necessidade de se pensar a condição dos docentes na educação básica propõe-se essa pesquisa com a hipótese inicial de que as políticas de valorização do magistério (Lei do Piso e FUNDEB) vêm de alguma forma impactando nas configurações das redes municipais de ensino, porém não o suficiente para garantir aos profissionais de EI uma carreira docente compatível com as responsabilidades que possuem, não conseguindo, por vezes, igualá-las a situação (já não ideais) dos profissionais de EF.

Outro documento que coloca a questão do profissional da EI em discussão é o documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação (MEC) intitulado “Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”. Analisando os insumos levantados pelo grupo de trabalho que tinha como atribuição propor diretrizes e metodologias de avaliação com vista a uma EI de qualidade, encontra-se na Dimensão: Recursos Humanos, o destaque para: a) profissionais (docentes e não docentes) em número suficiente; b) formação, inicial e continuada, desses profissionais, e; c) valorização dos profissionais, com inclusão desses na carreira do magistério e registro em carteira de trabalho dos profissionais das escolas conveniadas ao poder público; como pontos a serem avaliados para a obtenção de qualidade nos serviços.

Enquanto fatores que podem incidir nessa questão estão: a) a opção política dos

governos municipais em atender de forma precária esta etapa do ensino, que acaba refletindo no tratamento dado a esses profissionais e a não legitimidade desses na categoria profissional, assim como as alternativas de atendimento que se multiplicam no país como convênios com instituições privadas, creches domiciliares, bolsa-creche, etc.;

b) o não reconhecimento social dessa etapa do ensino como direito das crianças e sim como assistência as famílias e; c) as dificuldades financeiras enfrentadas pelos municípios em criar e manter as suas redes de EI.

2. Desenvolvimento da pesquisa

Essa pesquisa é decorrente da pesquisa “Remuneração de professores da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”³ coordenada pelo Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo, iniciou o questionamento sobre a valorização dos profissionais da educação presentes no país.

Nessa pesquisa constituída de um grupo nacional, formado por pesquisadores de 13 instituições universitárias (USP, UFPA, UFPI, UFPB, UFRN, UEMG, UFMS, UFPR, UNISUL e contando, ainda, com quatro grupos colaboradores de pesquisa: USP-RP, UNIFESP, UFMT, UFRGS), pesquisaram em 12 (doze) estados brasileiros (SP, PA, PI, PB, RR, PR, SC, MG, RN, RS, MT, MS) as redes municipais das capitais dos estados pesquisados e suas redes estaduais nos aspectos: a) Carreira; b) Composição Salarial; c) Progressão Funcional; e d) Remuneração entre outras questões importantes da carreira docente. Esses trabalhos tiveram como continuidade a pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do FUNDEB e do PSPN”, com previsão de encerramento em 2016.

A partir dessa primeira aproximação com a questão sobre carreira docente, adensada pelas leituras e discussões realizadas ao longo da pesquisa sobre Remuneração, inicia-se a discussão sobre a configuração na carreira docente dos professores da EI no que se referem aos salários, formação inicial, jornada de trabalho e

³ Essa pesquisa é desenvolvida com o auxílio financeiro da Fundação [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#) (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Edital nº 001/2008 – Observatório da Educação, e é coordenada pelo Profº Dr. Rubens Barbosa de Camargo, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Entre outros objetivos, a pesquisa visa analisar a estrutura da remuneração e da carreira dos professores da educação básica brasileira, em 12 estados (RS, SC, PR, SP, MG, MS, MT, PI, PA, PB, RN, RR) e em suas respectivas capitais, no período de 1996 a 2010.

número de alunos por turmas nas capitais brasileiras. Essa questão se demonstrou como importante a partir da apresentação dos resultados de pesquisa realizados pelos grupos locais sobre os Planos de Carreiras e a constatação de que em, pelo menos, duas capitais – São Paulo e Belo Horizonte – a situação dos profissionais da EI eram mais precarizadas em relação à dos profissionais do Ensino Fundamental (EF) nos aspectos de jornada, tempo destinado para estudos fora da sala de aula e salários.

Paulatinamente, passou a constituir-se como uma questão de pesquisa a maneira pela qual os Planos de Carreiras das capitais tratavam os profissionais que trabalham com as crianças pequenas e como esse tratamento diferenciado, com jornadas de trabalho diferentes e menores salários, tornava a EI uma etapa frágil e desprestigiada em relação às outras etapas e modalidades de ensino.

Essa discussão está vinculada a questão da docência nas creches e pré-escola, ainda, não ser reconhecida como uma profissão que necessita de pessoal qualificado no trabalho com crianças pequenas. Decorre desse ponto a (não) exigência de formação específica para o trabalho nessa etapa da educação.

Agora, com esse novo quadro político-financeiro (Lei do Piso, FUNDEB, PNE) algumas questões podem ser postas aos municípios responsáveis por essa etapa da educação segundo a Constituição Federal de 1988 (CF/88): a) os municípios conseguiram valorizar o magistério após a instituição do FUNDEB? b) Houve um aumento de recursos financeiros para elevar os salários dos docentes? c) Esse aumento foi na mesma proporção do *superávit* da arrecadação? d) Os municípios que “perdem” recursos para o fundo, conseguem manter e elevar os salários de seus docentes? e) Houve a criação e ou modificação/adequação dos Planos de Carreira após Fundeb/Lei do Piso? f) Como ficou a situação dos docentes da EI após as novas legislações no que se refere formação e jornada de trabalho? g) Foi possível aumentar e qualificar esse atendimento? Todas essas questões se vinculam a discussão central de recursos financeiros destinados a essa etapa da educação.

Com esse quadro, e entendendo que as condições de trabalho dos docentes tem papel fundamental para a consolidação de uma EI de qualidade, iniciou-se esta pesquisa com o objetivo de analisar as redes municipais das 27 (vinte e sete) capitais brasileiras e o Distrito Federal (DF), investigando em seus planos de carreira quais as condições dos profissionais da EI.

Para realizar esse estudo de caso, utilizando-se o método qualitativo, compartilhando assim do entendimento de Anthony Giddens (2012, p.49), para quem a pesquisa qualitativa consiste na tentativa de “reunir dados ricos e detalhados que permitam uma compreensão aprofundada da ação individual no contexto da vida social”.

O trabalho está sendo realizado através de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica tem como fontes principais autores cujos trabalhos relacionem-se ao tema de pesquisa. Os documentos aos quais recorresse são a legislação educacional nacional e municipais das capitais brasileiras, bem como aqueles produzidos pelo poder judiciário e pela sociedade civil que se relacionem à nossa discussão.

Já a pesquisa de dados iniciou-se junto aos órgãos oficiais que possuem bancos de dados organizados sobre formação docente, vínculos empregatícios, número de alunos, jornada de trabalho entre outros.

Utilizam-se como materiais de pesquisas as seguintes fontes: 1) livros, documentos e revistas disponíveis na rede de bibliotecas da USP; 2) dados estatísticos disponíveis nos sites de MEC/INEP, IBGE, Finanças Brasil (FINBRA), Relação Anual de de Informações Sociais (RAIS) e Secretarias de Educação dos municípios estudados; 3) publicações da Confederação nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Movimento Interforuns de Educação Infantil (MIEIB); 4) Anais e demais registros de debates sobre o tema em fóruns sobre EI, condição docente, Grupos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO); e 5) Relatórios das pesquisas “Remuneração de professores da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” e “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do FUNDEB e do PSPN”.

2.1 – Primeiros resultados

Em um primeiro levantamento foi possível perceber que a maioria das capitais e o Distrito Federal (DF) possuem Planos de Carreira para as suas redes (só não foi encontrado na web os Planos de Carreira dos municípios de Macapá e Manaus).

A maioria desses Planos datam de antes do FUNDEB e da Lei do Piso o que podem indicar que necessitam de atualizações e/ou adequações, caso ainda não tenham sido feitas. Foram encontradas diferenças entre as jornadas de trabalho dos docentes e mais de uma possibilidade de jornada, o que indica a necessidade de análises mais detalhadas para identificar em qual(is) se encontram os docentes da EI. Na maioria dos Planos existiam mais de uma possibilidade de jornada de trabalho do docente. Apenas em sete capitais existe apenas uma possibilidade de jornada (de 25 ou 30 horas).

O quadro abaixo apresenta alguns desses resultados.

Quadro 1: Dados dos Planos de Carreiras das Capitais brasileiras – Situação em 2013

CAPITAL	ANO DO PLANO	DENOMINAÇÃO DO EDUCADOR	FORMAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA	Tempo de trabalho	Hora atividade e(horas realizadas sem a presença dos alunos)
Rio Branco	2009	Professor	Superior	25	5 h ativ. p Pré-escola
Maceió	1998	Professor	Médio	20 ou 40 ou 25	25% (20 ou 40) e 20% (25)
Macapá	--	--	--	--	--
Manaus	--	--	--	--	--
Salvador	1997	Professor Municipal	Médio	20 ou 40	25%
Fortaleza	2007	professor Pedagogo	Superior	240	um quinto
Brasília	2013	Professor da Educação Básica	Superior	20 ou 40	33% ou 37,5%
Vitória	2006	Professor da Educação Básica I ou II - Dinamizador	Superior	25 ou 40	20%
Goiânia	2011	profissional da educação I	Médio	20 a 40	30%
São Luís	2008	professor	Médio	24 h ou 40 h	20%
Cuiabá	2010	Técnico em Desenvolvimento Infantil	Médio	30 h	
Campo Grande	1998	Professor	Superior	20 ou 40	4 ou 8
Belo Horizonte	2003	Professor para a Educação Infantil	Médio	4h30 diárias	--
Belém	1991	Professor	Médio	240h ou 265h mensais.	--
João Pessoa	2010	Professor básico I	Médio	25 horas	--
Curitiba	2001	Docência I	Superior	--	--
Recife	1999	Professor I	Médio	145h a 270h	20 horas
Teresina	2010	Professor de primeiro ciclo	Médio	20 ou 40 horas	20% hora atividade
Natal	2010	Educador Infantil	Médio	--	--

Porto Alegre	1988	Professor	Médio	30 horas	4 h atividade por mês e 4 dias de planejamento (2 no início e 2 no final)
Rio de Janeiro	2013	Professor de Educação Infantil	Médio	22h30 ou 40	--
Porto Velho	2009	Professor	Médio	20, 25, 30 ou 40	0 (20), 5 (25), 10 (30) e 10 (40)
Boa Vista	2003	Professor da Educação Básica	Superior	25 h semanais	5 h
Florianópolis	1988	Professor e Auxiliar de ensino	Médio	20, 30 ou 40 horas (prof.) 30 (aux.)	30% da jornada
São Paulo	2007	Professor de Educação Infantil	Médio	30	5
Aracaju	1988	Professor I	Médio	145h a 270h	20h
Palmas	2006	Professor	Médio	20 ou 40 horas	20% hora atividade

Fonte: Construído pela autora com base nos dados dos Planos de Carreiras (leis constam na bibliografia)
 OBS: As capitais destacadas não participaram da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”.

Outra questão destacada versa sobre a destinação de horas de trabalho remuneradas para a realização de trabalhos sem a presença dos alunos, em atividades pedagógicas na escola ou em outro local de livre escolha do docente. Em sete capitais (Cuiabá, Belo Horizonte, Belém, João Pessoa, Curitiba, Natal e Rio de Janeiro) não foi encontrado nos Planos a indicação dessa destinação.

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

Esses dados foram coletados através dos Planos de Carreiras disponíveis no banco de dados da Pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” ou pela internet⁴.

Outra questão que devemos problematizar, embora seja difícil de analisar, diz respeito à dificuldade dos docentes que trabalham com crianças muito pequenas se reconhecerem e serem reconhecidos socialmente como profissionais. Um primeiro

⁴ Os Planos de Carreiras dos municípios que não fazem parte da pesquisa foi encontrado no site: www.leismunicipais.com.br/. Acesso em 18/03/2014.

indicador que devemos considerar refere-se à formação exigida para o trabalho com essas crianças e a visão social desse trabalho. O que comumente encontra-se é a fala que para cuidar dessas crianças seria necessário apenas “jeito e gosto” por estas. Embora reconheçamos que essa questão tem mudado no decorrer dos últimos anos, essa ideia de que as escolas de EI, e principalmente as creches, servem quase que exclusivamente as mães trabalhadoras que necessitam de um espaço para deixar seus filhos em segurança enquanto trabalham, e que nesses espaços as crianças são apenas cuidadas, estão enraizadas no imaginário social.

Nos Planos analisados foi possível perceber diferenças de exigências para o ingresso, existindo algumas capitais que já exigem o ensino superior (deve se investigar se essa exigência se estende aos profissionais de EI, o que não foi possível confirmar pelos documentos analisados). Essa é uma questão bastante debatida e que influencia diretamente nos salários dos docentes.

3. Considerações a investigar

Esse trabalho ainda tem um grande percurso para transcorrer e pretende abrir a discussão sobre as políticas de valorização dos profissionais de EI nas capitais brasileiras como um dos indicadores de qualidade dessa etapa da educação. Essa primeira análise dos Planos de Carreira das Capitais brasileiras permitiu perceber o longo caminho que devemos percorrer para que possamos construir uma EI de qualidade para todas as crianças que possibilite uma condição digna, tanto para as crianças como para os docentes (lembrando que a condição de um está diretamente relacionada com a do outro). Para essas análises se utilizará das contribuições de Luiz Fernando Dourado, Rubens Barbosa de Camargo, Lisete Arelaro, Andreia Barbosa Gouveia e Ângelo Ricardo de Souza, entre outros.

Relacionadas a discussão de qualidade estão três interfaces: a) da condição do docente nos aspectos: salário, jornada de trabalho, formação inicial e constituição da profissão⁵; b) da situação do atendimento no que se refere ao número de alunos por

⁵ Para a discussão sobre as condições docentes nos aspectos levantados, utilizará as pesquisas e textos de PINTO (2009), MORDUCHOWICZ (2009) e BARBOZA (2011) nas abordagens que se referem à questão do Salário Docente. Para discutir o tempo de trabalho desses profissionais e a composição dessa Jornada de trabalho, MINHOTO e GIGLIO (2011) entre outros. Sobre a questão da

turmas e docentes⁶; e c) custo-aluno nos aspectos relacionados a valores e composição dos gastos⁷.

Como orientador das discussões sobre a profissão docente utilizará as teorias Marxistas que permearam os debates sobre a natureza dessa pesquisa, distinguindo processo de trabalho e processo de produção capitalista, trabalho produtivo, improdutivo e alienado, desta forma tentando entender como se constitui esse ofício na sociedade atual⁸.

Pretende-se ainda indicar, a partir das experiências analisadas, possíveis caminhos, detectando possibilidades de avanços na obtenção do direito a EI de qualidade a toda população que a ela recorre, através da elevação da qualidade da condição do docente, profissional este que está responsável diretamente pelas crianças durante a sua permanência na instituição educacional.

Para contribuir nessa discussão utilizaremos das teorias de Paulo Freire. De acordo com nossa perspectiva de análise, será na obra freireana que buscaremos mais uma fundamentação teórica para avaliar os aspectos qualitativos da oferta de políticas de EI nesses municípios. Embora a influência das ideias de Paulo Freire esteja concentrada nas políticas de educação de jovens e adultos com uma característica popular, esse autor defende a construção de uma educação pública de qualidade em uma perspectiva democrática, e é esse ponto que servirá de apoio para a discussão presente nesse trabalho.

formação desses profissionais utilizaremos os trabalhos de GATTI e BARRETO (2009) e GATTI (1997) entre outros. Sobre a temática que trata da constituição dessa nova profissão: professor de bebês e crianças pequenas serão estudados pesquisadores como FISCHER (2007), CERISARA (2000, 2002), TRISTÃO (2004), SOUZA (2005), NÓVOA (1995), NASCIMENTO (1999), KRAMER (1994) GIMENO SACRISTAN (1995) entre outros que discutem essa questão no Brasil e em outros países.

⁶ A fim de contribuir nos debates da situação do atendimento no aspecto de número de alunos por turma e docente recorreremos aos estudos da OCDE (2010), CONAE (2010 e 2013) e DOURADO (s/d).

⁷ Sobre custo-aluno qualidade utilizaremos as contribuições de CARREIRA e PINTO (2007), PINTO (2006), ALVES (2012), XAVIER (1987 e 1988) e TEIXEIRA (1999) entre outros autores que discutem o tema.

⁸ Utilizará como base o próprio texto de Marx – O Capital – e outros autores que dialogam com sua obra, destacando os estudos de FRIGOTTO (1984), ENGUITA (1991), ABDALLA (2000), THERRIEN (1998), TENFEN (1992) e MENDES (2002).

4 – Referência Bibliográfica

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.172, 9 de janeiro de 2011. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências**. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, 2008.

BRASIL. Documento Final – Conferência Nacional de Educação (CONAE). Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acessado em 08/12/2014.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2012.

BRASIL. Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, outubro de 2012.

CARREIRA, Denise e PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO-MOTA, Ailton de. Estado, descentralização e sustentabilidade dos governos locais no Brasil. **Economía, Sociedad y Territorio** [on-line] 2002, vol. III. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11112304>. Acesso em 18/03/2014.

FARENZENA, N. (org.). Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes regionais. Brasília: INEP/MEC, 2005.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil**: Análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **O custo do ensino público no Estado de São Paulo**: estudos de custo/aluno na rede estadual de primeiro e segundo graus. Caderno Pesquisa, São Paulo, p. 3 – 29, nov. 1982. nº 43.

PARO, Vitor Henrique. **Estudo de custo-aluno das escolas particulares de 1º e 2º graus da Grande São Paulo**. São Paulo: FCC, 1985. (Relatório de pesquisa)

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A política de fundos para o financiamento da educação básica e seus efeitos no pacto federativo**. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da educação. ANPAE, 2007 (notas pessoais).

OCDE. **Indicadores Educacionais em Foco**. OCDE, nov. 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B09.pdf>
f. Acesso em 18/03/2014.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Federalismo, Descentralização, Municipalização e Direito à Educação Básica no Brasil**. Espírito Santo: ANPAE, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/33.pdf. Acesso em: 18/03/2014.

Sites e páginas consultadas na internet:

IBGE: <http://www.ibge.gov.br/home/>

INEP: <http://portal.inep.gov.br>

Movimento Interfóruns de Educação Infantil: <http://www.mieib.org.br/>

Leis Municipais: www.leismunicipais.com.br