



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

EMANUELA CELI DA SILVA FERREIRA

**REMUNERAÇÃO E CARREIRA DAS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE A PARTIR DO
PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL(PSPN)**

CAMPINA GRANDE-PB

2024

EMANUELA CELI DA SILVA FERREIRA

**REMUNERAÇÃO E CARREIRA DAS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE A PARTIR DO
PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL(PSPN)**

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande– UFCG, na linha de pesquisa “Linha Políticas Educacionais”, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos.

CAMPINA GRANDE-PB

2024

F383r

Ferreira, Emanuela Celi da Silva.

Remuneração e carreira das profissionais do magistério da educação infantil de Santa Cruz do Capibaribe-PE a partir do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) / Emanuela Celi da Silva Ferreira. – Campina Grande, 2024.

172 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos".

Referências.

1. Professores – Carreira e Remuneração. 2. Profissionais do Magistério da Educação Infantil. 3. Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) – Santa Cruz do Capibaribe-PE. 4. Políticas de Valorização Docente. 5. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). I. Santos, Joedson Brito dos. II. Título.

CDU 37.011.3-51:331.2(043)

EMANUELA CELI DA SILVA FERREIRA

**REMUNERAÇÃO E CARREIRA DAS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE A PARTIR DO
PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL(PSPN)**

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Banca Examinadora, composta pelos membros:

Aprovada em: 29/05/2024

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **JOEDSON BRITO DOS SANTOS**
Data: 19/07/2024 09:20:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos - Orientador
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Documento assinado digitalmente
 **MELANIA MENDONCA RODRIGUES**
Data: 17/07/2024 08:55:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Melânia Mendonça Rodrigues - Examinadora Interna
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Documento assinado digitalmente
 **DALVA VALENTE GUIMARAES GUTIERRES**
Data: 18/07/2024 08:48:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Dalva Valente Guimarães Gutierres - Examinadora Externa
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Documento assinado digitalmente
 **ARINALDA SILVA LOCATELLI**
Data: 20/07/2024 10:46:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Arinalda Silva Locatelli - Examinadora Externa
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

RELATÓRIO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.

A aluna **EMANUELA CELI DA SILVA FERREIRA**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – Mestrado Acadêmico em Educação, orientada pelo Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos, submeteu à defesa de dissertação o trabalho intitulado: “REMUNERAÇÃO E CARREIRA DAS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL (PSPN)”.

A defesa de dissertação foi realizada em sessão pública, no dia 29 de maio de 2024, às 09h00min, na sala virtual, de link: <https://meet.google.com/zgz-inve-hka>.

Integraram a Banca Examinadora os seguintes professores: Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos (Orientador/Presidente); Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues (Examinador Interno), Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez - Examinadora Externa (UFPA) e Prof.^a Dr.^a Arinalda Silva Locatelli (Examinadora Interna - UFNT). Prof.^a Dr.^a Luciana Leandro da Silva - Examinadora Suplente interna, (UFCG), Prof.^a Dr.^a Emilia PeixotoVieira- Examinadora Suplente Externa (UESC).

Após a apresentação oral da dissertação, pela mestranda, e a arguição, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

O trabalho de **EMANUELA CELI DA SILVA FERREIRA** atende às exigências esperadas para um trabalho de dissertação de mestrado e traz contribuições acadêmicas, científicas e social para o mestrado acadêmico em Educação da UFCG, para as rede públicas de ensino e para a luta sindical das professoras de educação infantil. Recomenda -se a divulgação e publicação dos resultados em periódicos, bem como em outros veículos qualificados e de circulação de pesquisas da área.

A banca atribuiu ao trabalho a seguinte avaliação:

(X) Aprovado () Em exigência () Indeterminado () Reprovado

Campina Grande, 29 de maio de 2024.

Orientador(a): _____
Documento assinado digitalmente
 **JOEDSON BRITO DOS SANTOS**
Data: 02/07/2024 20:23:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a): _____
Documento assinado digitalmente
 **MELANIA MENDONCA RODRIGUES**
Data: 17/07/2024 08:55:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a): _____
Documento assinado digitalmente
 **DALVA VALENTE GUIMARAES GUTIERRES**
Data: 18/07/2024 08:48:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a): _____
Documento assinado digitalmente
 **ARINALDA SILVA LOCATELLI**
Data: 20/07/2024 10:46:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Mestrando(a): _____
Documento assinado digitalmente
 **EMANUELA CELI DA SILVA FERREIRA**
Data: 02/07/2024 20:56:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG

R. Aprígio Veloso, 882, Bloco BC – Centro Humanidades, Sala 203 – B. Universitário
CEP 58.429-900 - Campina Grande/PB - Fone (83) 2101-1493.

Site: www.ppged.ufcg.edu.br / e-mail: educacao.mestrado.ppged@setor.ufcg.edu.br

*Pretendemos compreender a vida através de suas coerências e identidades, quando certamente estas se explicam por si sós e não nos acrescentam nada. Deveríamos buscar a compreensão a partir de suas contradições, pois estas sim nos acrescentam informação da vida e da realidade. **José Saramago***

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade, força e coragem que me deu de superar meus medos e angústias e realizar este sonho. Aos meus pais, Severino Ferreira e Iocete Maria, por todo amor e dedicação que tiveram ao longo da minha vida. As minhas filhas, minhas duas estrelinhas, Maria Eduarda e Maria Clara, por todo carinho e apoio em todos os momentos. Ao meu esposo Elson, por acreditar e sonhar junto comigo. Aos meus irmãos, Daniela Celi, Carlos Eduardo e Deise Celine, por me ajudar a enxergar a vida, com um olhar mais humano. Ao meu orientador e amigo, Professor Dr. Joedson Brito dos Santos, por toda dedicação, compromisso e generosidade que teve ao conduzir esse processo de construção do conhecimento, compartilhando seus saberes, com seriedade e de forma amável. A Banca examinadora dessa pesquisa, Dr^a Melânia Mendonça Rodrigues, Dr^a Dalva Valente Guimarães e Dr^a Arinalda Silva Locatelli, pelas inestimáveis contribuições para a pesquisa. Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em especial aos Professores Doutores, Andréia Ferreira da Silva, Aparecida Carneiro Pires, Carlos Augusto de Medeiros, Denise Xavier Torres, Maria do Socorro Silva, Melânia Mendonça Rodrigues, Niédja Maria Ferreira de Lima e Simone Vieira Batista, pelas aulas ministradas com excelência, e por ter contribuído com minha formação. Aos meus colegas da Turma 7, pelas trocas de experiência e saberes, especialmente a Valéria, Gabriela, Fabnice, Maglia e Renata, por toda ajuda e amizade, nos momentos desafiadores. Aos meus colegas de trabalho, por todo incentivo. Aos meus alunos, que com toda doçura e inocência me encorajam todos os dias. Não poderia deixar de agradecer ao SINDUPROM-PE, na figura da professora Luciene Cordeiro, por toda a luta que vem travando, nesses 15 anos, por uma escola pública de qualidade e pela valorização dos/as professores/as. Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a carreira e remuneração das profissionais do magistério da Educação Infantil (EI) da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE, a partir da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Para isso, optamos pelo materialismo histórico dialético (MHD), por entender que esse enfoque é o que nos dá melhor condição de compreender a realidade, em suas múltiplas determinações, todas as relações contraditórias e conflitantes, que estão presentes os fenômenos sociais. Utilizamos como técnica e estratégia de pesquisa, a análise documental. Como fontes de dados utilizamos os editais dos dois últimos concursos do município de Santa Cruz do Capibaribe-PE (2008 e 2017), os planos de carreira, legislação municipal, e tabelas de vencimentos. Realizamos, ainda, consultas no Portal da Transparência da Prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe, no site do Sindicato Único dos Profissionais do Magistério Público das Redes Municipais de Ensino no Estado de Pernambuco (SINDUPROM), nas suas redes sociais oficiais (Instagram e Facebook), e em blogs. A análise considerou as seguintes dimensões definidas no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR): estrutura dos cargos; formas de ingresso na carreira; progressão na carreira; jornada de trabalho e composição da remuneração dos professores. Os resultados evidenciaram que a partir da implementação do PSPN, e da criação do PCCR do município de Santa Cruz do Capibaribe, começou um processo de evolução nos vencimentos das professoras da educação infantil (EI). Compreendemos que a não instituição de gratificações, na composição da remuneração, a forma de progressão, considerando aumento de ganhos percentuais de 3%, 12%, e 15%, e o cumprimento do PSPN, aliado ao PCCR, representam conquistas importantes para a valorização das professoras da EI. No entanto, os dados também revelaram que houve uma elevação de recursos do Fundeb, com uma maior focalização da aplicação no ensino fundamental, que 33,3% das professoras da EI não possuía licenciatura, que existe um número elevado de auxiliares atuando na creche, e que grande parte dessas profissionais não possui formação no ensino superior, sendo submetidas a uma carga horária mais intensa e precarizada, e tendo o trabalho centrado no cuidado, além dos baixos salários. A pesquisa mostra que existe diferença no ingresso na carreira e retrocesso na valorização das professoras da EI, o que indica que a luta continua.

Palavras-chave: Carreira e remuneração; profissionais do magistério da Educação infantil; PSPN; Santa Cruz do Capibaribe.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the career and remuneration of early childhood education teaching professionals in the municipal network of Santa Cruz do Capibaribe/PE, based on the implementation of the PSPN. For this, we opted for Dialectical Historical Materialism (MHD), as we understand that this approach is what gives us the best conditions to understand reality, in its multiple determinations, all the contradictory and conflicting relationships, which are present in social phenomena. We use document analysis as a research technique and strategy. As data sources, we used the notices from the last two competitions in the municipality of Santa Cruz do Capibaribe-PE (2008 and 2017), career plans, legislation, and salary tables. We also carried out consultations on the Santa Cruz do Capibaribe City Hall Transparency Portal, on the SINDUPROM website and on official social networks (Instagram, Facebook and blog). The analysis considered the following dimensions: job structure; ways to enter the career; Career Development; working hours and composition of teachers' remuneration. The results showed that after the implementation of the PSPN, and the creation of the PCCR in the municipality of Santa Cruz do Capibaribe, a process of evolution in the salaries of EI teachers began. We understand that the non-institution of bonuses, in the composition of remuneration, the form of progression, considering an increase in percentage gains of 3%, 12%, and 15%, and compliance with the PSPN, combined with the PCCR, represent important achievements for the appreciation of EI teachers. However, the data also revealed that there was an increase in Fundeb resources, with a greater focus on application in elementary education, that 33.3% of EI teachers did not have a degree, that there is a high number of assistants working in daycare, and that a large part of these professionals do not have higher education training, being subjected to a more intense and precarious workload, and having their work centered on care, in addition to low salaries. Research shows that there is a difference in career entry and a decline in the appreciation of EI teachers, which indicates that the struggle continues.

Keywords: Career and remuneration; child education; Teaching work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistemática remuneratória.....	77
Figura 2: Paralisação pelo reajuste do PSPN e pela defesa da carreira.....	131
Figura 3: Protesto na Prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe pelos precatórios do Fundef....	131
Figura 4: Mobilização de rua pela garantia dos 10% do PIB no PNE/2014.....	131
Figura 5: Mobilização de rua pela garantia das aulas atividades, na jornada de trabalho.....	132
Figura 6: Mobilização de rua pela garantia dos Precatórios do Fundef.....	133
Figura 7: Nota de convocatória do Sinduprom-PE aos professores sobre os Precatórios do Fundef.....	133
Figura 8: Histórico dos reajustes concedidos aos professores (2007 a 2022).....	134
Figura 9: Protesto dos professores após decisão judicial decretar ilegalidade de greve.....	135
Figura 10: Sinduprom organiza coletiva de imprensa para apresentar erros na utilização de recursos do Fundeb e no pagamento de gratificações.....	135
Figura 11: Nota do SINDUPROM-PE sobre os desvios dos recursos do Fundeb pelo governo de Fábio Aragão.....	136
Figura 12: Recomendação do Ministério Público de Pernambuco ao Prefeito de Santa Cruz do Capibaribe.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dissertações e teses sobre carreira e remuneração dos profissionais do magistério da EI.....	21
Quadro 2 - Principais fontes documentais que tratam sobre carreira e remuneração em Santa Cruz do Capibaribe-PE.....	30
Quadro 3 - Número de docentes da EI em 2022.....	67
Quadro 4 - Número de docentes da creche regular por sexo em 2022.....	68
Quadro 5 -Número de docentes da pré-escola regular por sexo em 2022.....	68
Quadro 6 - Número de docentes da pré-escola por nível de escolaridade.....	70
Quadro 7- Número de docentes da creche regular por nível funcional.....	70
Quadro 8- Número de docentes da pré-escola regular por nível funcional.....	72
Quadro 9 - Total de matrículas na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe por etapa e modalidade de ensino.....	92
Quadro 10 - Nível de escolaridade e formação acadêmica das professoras da Educação Infantil do município de Santa Cruz do Capibaribe.....	93
Quadro 11 -Vencimentos dos docentes da EI considerando a classe e a faixa salarial com base no ano de 2022.....	94
Quadro 12- Enquadramento do professor a partir de primeiro de janeiro de 2010.....	117
Quadro 13- Composição da jornada de trabalho na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe.....	121
Quadro 14- Matriz de vencimentos do professor com jornada de 150 horas a partir de primeiro de janeiro de 2010*.....	122
Quadro 15- Matriz de vencimentos do professor com jornada de 200 horas a partir de primeiro de janeiro de 2010*.....	123
Quadro 16- Matriz de vencimentos do professor com jornada de 150 horas aulas*.....	124
Quadro 17- Matriz de vencimentos do professor com jornada de 187,5 horas aulas*.....	125
Quadro 18- Matriz de vencimentos do professor com jornada de 200 horas aulas*.....	125
Quadro19- Estrutura dos cargos no PCCR do município de Santa Cruz do Capibaribe.....	140
Quadro 20- Número de docentes da educação infantil por nível funcional.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Arrecadação de impostos no município de Santa Cruz do Capibaribe de 2014 a 2022(em milhões).....	86
Tabela 2-Despesas do Fundeb com remuneração dos profissionais da educação na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe de 2013 a 2022(em milhões) *	95
Tabela 3-Despesas do Fundeb com remuneração dos profissionais da EI na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe de 2013 a 2022(em milhões) *	95
Tabela 4- Percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências vinculadas a educação em MDE na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe de 2010 a 2022.....	96
Tabela 5- Percentual dos recursos do Fundeb aplicados na EI pelo município de Santa Cruz do Capibaribe (2010 a 2022).....	97
Tabela 6- Número de matrículas na EI na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe (2010 a 2022).....	98
Tabela 7- Evolução do Piso Salarial Nacional no Brasil e em Santa Cruz do Capibaribe (2020 a 2022).....	138
Tabela 8- Valores do Piso Salarial Nacional em Santa Cruz do Capibaribe corrigido com base o IPCA/IBGE (2010 a 2022)	139
Tabela 9-Receitas total realizadas de 2010 a 2022 (em milhões).....	143

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADIN Ação Direta de Inconstitucionalidade
AGEE Agenda globalmente estruturada para a educação
AGU Advocacia Geral da União
ANDE Associação Nacional de Educação
ANDES Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPAE Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação
ANPED Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação
BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM Banco Mundial
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CACCS Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB Câmara de Educação Básica
CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF Constituição Federal
CGT Confederação Geral dos Trabalhadores
CLT Consolidação das Leis do Trabalho
CME Conselho Municipal de Educação
CNE Conselho Nacional de Educação
CNM Confederação Nacional dos Municípios
CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE Conferência Nacional de Educação
CONED Congresso Nacional de Educação
CONSED Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CPB Confederação dos Professores do Brasil
CUT Central Única dos Trabalhadores
DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil
EC Emenda Constitucional
EI Educação Infantil
EJA Educação de Jovens e Adultos
EUA Estados Unidos da América
FED Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEPPEP Federação Paraense dos Profissionais da Educação Pública
FHC Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI Fundo Monetário Internacional
FNDEP Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNDEP Fórum Nacional pela Constituinte
FNE Fórum Nacional de Educação
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPPOGE Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED Instituto de Ciências da Educação
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM Índice de Desenvolvimento Humano do município
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC Índice Nacional de Preços ao Consumidor
INSS Regime Geral de Previdência Social
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDE Laboratório de Dados Educacionais
LRF Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MDE Manutenção e desenvolvimento do ensino
MEC Ministério de Educação
MTE Ministério do Trabalho e Emprego
OAB Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT Organização Internacional do Trabalho
OMC Organização Mundial do Comércio
ONU Organização das Nações Unidas
PAR Plano de Ações Articuladas
PCCR Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDRAE Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIB Produto Interno Bruto
PL Projeto de Lei
PNE Plano Nacional de Educação
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPM Piso Salarial Profissional Municipal
PSPN Piso Salarial Profissional Nacional
RPPS Regime Próprio de Previdência Social
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
SIOPE Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
STF Supremo Tribunal Federal
UBES União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE União Nacional dos Estudantes
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
VAA Valor Aluno Ano
VAAF Valor aluno ano do ensino fundamental

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. “VALORIZAÇÃO” EM TEMPO DE PRECARIADO E O PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL.....	33
2.1 O Estado Capitalista: as reformas neoliberais e a precarização do trabalho docente	34
2.2 A valorização docente e os marcos legais.....	40
2.3 O Piso Salarial Profissional Nacional: avanços e contradições na valorização do magistério.....	46
3. CONDIÇÕES DE TRABALHO DIGNAS OU (DES)VALORIZAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
3.1 Do caráter assistencial ao educacional: acesso e financiamento na EI.....	56
3.2 As profissionais do magistério que atuam na Educação Infantil.....	63
3.2.1 Perfil dos/as professores/as que atuam na educação infantil.....	68
3.3 Carreira e remuneração das professoras da Educação Infantil e as lutas sindicais para a sua efetivação.....	73
4. CARREIRA E REMUNERAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE.....	84
4.1 Contextualização e caracterização do município de Santa Cruz do Capibaribe: alguns indicadores gerais.....	84
4.1.1 Alguns indicadores educacionais.....	88
4.1.2 Indicadores educacionais e de valorização docente no Município de Santa Cruz do Capibaribe.....	93
4.2 Os Planos de Cargo carreira e remuneração da rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE.....	100
4.2.1 O Plano de Cargos Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE (Lei Nº 1.885/2010).....	103
4.2.1.1 Estrutura dos Cargos.....	104
4.2.1.2 Forma de Ingresso.....	106
4.2.1.3 Forma de Progressão na Carreira	117
4.2.1.4 Jornada de Trabalho.....	121
4.2.1.5 Composição da Remuneração	123
4.3 A Luta do Sindicato Único dos profissionais do Magistério das Redes Municipais de Ensino no Estado de Pernambuco-SINDUPROM pela valorização do magistério.....	130
4.4 Síntese dos resultados	139
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	151

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado desenvolveu-se no âmbito da linha 1 História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e trata da relação entre valorização docente, considerando a carreira e remuneração, e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). O estudo se insere no campo das políticas educacionais, particularmente das políticas relativas aos profissionais do magistério e da política de financiamento da educação básica e tem como objetivo analisar a carreira e remuneração dos profissionais¹ do magistério da educação infantil da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE, a partir da instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

No campo das políticas de educação, quando tratamos do tema da valorização do magistério, é necessário levar em consideração as dimensões objetivas e subjetivas. Entendemos por dimensões objetivas as seguintes: regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente, concurso público, formação e qualificação profissional, condições de trabalho, dentre outras. Quanto as dimensões subjetivas estão relacionadas à autorrealização, ao reconhecimento social e à dignidade profissional (Leher, 2010). Esses aspectos aparecem tanto na legislação do direito educacional e na literatura da área, quanto nas trajetórias e lutas dos movimentos sociais da educação. (Brasil, 1988;1996; 2007, 2001, 2014; Monlevade (2000), Vieira, (2013); Augusto, (2015); (CNTE, 2015); Ferreira; Gutierrez, (2018); Grochoska; Gouveia, (2020); Gouveia (2021), dentre outros.

Grochoska e Gouveia (2020) salientam que a valorização do professor precisa ser entendida como um princípio para a qualidade da educação e para a qualidade de vida do trabalhador. Aspecto já problematizado e defendido por Vieira (2013) ao destacar que “a educação escolar - que vise superar, continuamente, os critérios que determinam sua qualidade - não pode prescindir da valorização dos profissionais da educação” (p.41). [...]. Sobre esse aspecto, Gouveia e Ferraz (2020) e Gouveia (2021) pautam a centralidade do tema da

¹ Neste trabalho, ao falar dos profissionais do magistério que atuam na EI, iremos utilizar a expressão “professora”, no feminino, por considerar que há predominância de mulheres atuando nessa etapa de ensino. É importante também mencionar que não iremos analisar a carreira e remuneração de todas as profissionais do magistério da EI, mas apenas das professoras, considerando que são as profissionais que ingressaram na carreira de professor, por concurso público, e estão atuando na EI.

remuneração docente como estratégia para afastar e enfrentar o discurso ideológico da defesa da valorização docente, centrada na perspectiva da Formação, como condição, exclusivamente, para melhoria da qualidade de ensino. Desse modo, o tema da carreira e remuneração do professor está relacionado diretamente com a questão da qualidade de vida dos profissionais do magistério, com condições de trabalho dignas.

O interesse por essa temática, de forma mais geral surgiu a partir das discussões e debates de que tenho participado, desde a implementação da Lei do Piso Nacional do Magistério, Lei nº 11.738, de 2008, e que foram se intensificando ao longo dos anos, tanto nas redes de ensino nas quais atuo como professora (Santa Cruz do Capibaribe-PE e Brejo da Madre de Deus-PE), quanto nas reuniões do Sindicato Único dos Profissionais do Magistério Público das Redes Municipais de Ensino no Estado de Pernambuco (SINDUPROM)², do qual sou filiada e militante, desde 2010.

A partir da minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práxis Educativa (GEPPPE/UFCG/UAED/CNPq), passei a estudar e refletir mais sobre o tema, e me senti instigada a direcionar maior atenção à valorização das professoras da EI, por compreender, com base na literatura e pesquisas da área, que esse segmento dentro da educação básica, historicamente, tem sido o mais afetado, pela ausência do Estado em seu provimento. Além disso, e também, por essa ausência, possuiu/possui o coletivo dos profissionais mais desvalorizados, seja na dimensão salarial e nas condições de trabalho e formação (Alves; Pinto, 2011; Silva; Brito, 2017), seja no que se refere à significação ou representação social, na escala de poder, que tem esse segmento, seus sujeitos e atores (Rosemberg, 2001).

Assim, é importante salientar que neste estudo iremos focar na carreira e remuneração, que são dimensões consideradas legítimas e constitutivas na defesa da valorização docente (Gouveia e Ferraz, 2020), das professoras da EI. Pensar na valorização docente na EI, é voltar-se para uma categoria, historicamente, desvalorizada, com jornadas de trabalho exaustivas, precárias condições de carreira e de trabalho, além de possuir os salários mais baixos, dentre as

² O Sindicato Único dos Profissionais do Magistério Público das Redes Municipais de Ensino no Estado de Pernambuco (SINDUPROM/PE), fundado em dezembro de 2008, tem sua sede e foro na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, Estado de Pernambuco, é uma entidade autônoma sem vínculo estatal e sem fins lucrativos, representa o conjunto dos trabalhadores da categoria, a despeito das convicções políticas, partidárias e religiosas (SINDUPROM, 2015).

categorias docente, e demais profissões com ensino superior no país (Gatti e Barreto, 2009; Vieira e Souza, 2010; Alves e Pinto, 2011; Pinto, Duarte e Vieira, 2012; Silva e Brito, 2017; Oliveira, 2016, dentre outros). Desse modo, é preciso defender o investimento público para a formação desses profissionais, para garantir um PSPN que seja aplicado de forma integral, considerando uma carreira atrativa, e que proporcione ascensão profissional, jornada de trabalho coerente e condições de trabalho adequadas com as necessidades das professoras.

Nosso recorte temporal será de 2010 a 2022, período que compreende a data limite (1º de janeiro de 2010) para a integralização do valor do piso salarial profissional nacional³ e minha entrada no mestrado. Nosso *locus* de pesquisa é o município de Santa Cruz do Capibaribe-PE. A escolha por esse município deve-se a vários fatores, dentre eles, o fato de que logo após a criação do Piso Nacional, em 2008, o município de Santa Cruz do Capibaribe criou um Piso Salarial Profissional Municipal, em 2009, por meio da Lei nº 1.793/2009.

Outra questão que também justifica a escolha e o interesse pelo município é porque Santa Cruz do Capibaribe é considerada uma importante economia⁴ para a região e para o país. Sendo assim, acreditamos que é preciso entender se o município ter uma importante arrecadação de impostos, implica melhorias para educação e para a valorização dos professores. Além disso, o município possui uma expressiva rede de educação básica, o que indica um representativo quantitativo do corpo docente, pois segundo os dados do Censo de 2022, o município de Santa Cruz do Capibaribe compreendia um total de 52 escolas, 963 docentes, e 24.797 matrículas na educação básica.

A discussão sobre a valorização dos profissionais do magistério no Brasil tem sido conduzida nas lutas, disputas, dificuldades, conquistas e retrocessos, por coletivos de professores, organizados em associações, sindicatos e na academia. Lutas que têm as décadas de 1970 e 1980 como marco histórico e suas bases legais definidas, tanto na Constituição Federal (CF) de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Essas legislações definiram as bases legais e os princípios para a valorização dos profissionais de ensino no país, por meio de planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público.

³ Para mais informações consultar o 2º e 3º artigo da Lei nº 11.738/2008.

⁴ O município de Santa Cruz do Capibaribe, tem uma das maiores taxas de participação da produção do Polo de Confecções de Pernambuco, correspondendo, basicamente, cerca de 40% do potencial produtivo da região (SEBRAE, 2013). Pesquisa realizada no site Livrari em 17 de dezembro de 2022.

A partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef), criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 14 de 1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e principalmente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela EC nº 53 de 2006, regulamentado na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e da Lei nº 11.738/2008, que criou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), o debate sobre a importância da valorização do magistério com foco na carreira tem se intensificado no país. Processo que ganhou nova página com a Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020 que institui o Novo Fundeb, agora como um fundo de caráter permanente.

A aprovação do PSPN/2008, “colocou a valorização dos profissionais da educação no centro da agenda da política educacional” (Fernandes, 2014, p. 51). Porém, vale lembrar que, o reconhecimento da necessidade de uma institucionalização de um piso salarial e de um plano de carreiras para os docentes, não ocorreu de forma pacífica, antes foi o resultado da luta dos profissionais da educação e sindicatos do magistério público, por melhores remunerações e pela implementação de uma carreira profissional.

Segundo Moura (2015), a não efetivação das exigências legais impulsionou muitas lutas, que ainda permanecem, mesmo com o estabelecimento do Piso Nacional. Esses embates resultam de perspectivas que, de um lado, buscam legitimar as políticas públicas existentes, como forma de manter o *statu quo*, tendo os governos como seus defensores, e, de outro, a perspectiva crítica das políticas públicas, que envolve os diferentes movimentos de classe, organizados principalmente pelas associações e sindicatos de trabalhadores/as da educação, que reivindicam “uma remuneração - como política de Estado - na forma do direito” (Moura, 2015, p. 24) e, mais do que isso, uma remuneração digna.

No ano de 2022, ainda tínhamos onze estados que pagavam abaixo do piso⁵. Para compreendermos o porquê da resistência dos governos em não pagar o piso, bem como sobre as políticas públicas sociais implementadas por um governo, é preciso refletir sobre as políticas educacionais que são pensadas e efetivadas no Estado capitalista, pois de acordo com Höfling, (2001), “é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que

⁵ Segundo notícia publicada no Jornal Gazeta do Povo, em 16 de dezembro de 2022, ainda existem onze estados brasileiros que não estão pagando o Piso Nacional. Os estados são: Acre, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins

sustentam” as ações e programas de um governo, visto que, “visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área” (p .37).

Sobre esse aspecto, Davies (2008) afirmou que, estrutural e historicamente o Estado brasileiro sempre foi descomprometido com os interesses mais amplos dos trabalhadores e que, a partir de 1990, esse descaso aumentou. Ele cita que, com a crise de reprodução do capitalismo em escala mundial, que possibilitaram a adoção das políticas neoliberais, a partir da orientação e direção de organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), intensificou-se a ofensiva mundial do capital, com intuito de recuperar terrenos perdidos para os setores organizados de trabalhadores, através da diminuição e anulação de direitos sociais, e o domínio de outros espaços para sua reprodução, através da privatização de setores ocupados pelo Estado.

Os movimentos populares que foram intensos nos anos 1980 e que culminaram com a promulgação da CF/1988, passaram a sofrer ofensiva a partir da eleição do presidente Fernando Collor, em 1990, e em seguida de forma mais ampliada com o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), “cujas políticas propuseram a redução do papel do Estado na economia e em outros setores, como a educação, com base no diagnóstico de ineficiência e má gestão do Estado” (Davies, 2008, p.7). Contudo, na perspectiva da implementação de uma política de ajuste fiscal, observou-se e observa-se, que sempre trata-se mais de narrativas do que de diagnóstico de ineficiência e má gestão. Nessa direção, mesmo grande parte dos estados e municípios que pagam o Piso, o faz mediante um achatamento do Plano de Carreira.

A ideologia neoliberal, mantém uma aparente incoerência entre o discurso e a prática, pois se de um lado existe um foco na má qualidade do ensino, do outro a reduz os recursos para o setor educacional público, o que implica diretamente na abertura para as ideias e setores privatistas. O Estado neoliberal se retira da obrigação de administrador dos recursos públicos, e elege um discurso de privatização e de terceirização, e uma prática de redução de gastos com políticas sociais, a fim de garantir condições de mercado no serviço público, e estimular a competitividade como um valor intrínseco ao desenvolvimento, impactando negativamente na educação formal (Dalberio, 2009).

O modelo neoliberal que se fortaleceu nas políticas desenvolvidas no governo de FHC, tiveram continuidade no governo de Lula, a partir de 2003. Sobre esse assunto Davies (2008) afirma que o Fundeb, criado no governo de Lula, é um mecanismo com traços neoliberais, já que se trata de “uma proposta de racionalização dos gastos públicos segundo uma lógica

quantitativista e se baseia no pressuposto de que os recursos são suficientes, porém mal distribuídos entre os governos” (Davies, 2008, p. 9). Para o autor, antes do enfrentamento da desigualdade e má distribuição, que o Fundeb pretende sanar, existe uma enorme insuficiência de recursos para a educação, “que o governo não admite porque sua prioridade (pelo menos na prática) é o atendimento dos interesses do capital “nacional e estrangeiro, sobretudo do grande capital, e também das castas burocráticas privilegiadas” (Davies, 2008, p. 9).

Apesar de concordarmos com Davies (2008) quando ele diz que o Fundeb apresenta delineamentos neoliberais, não podemos deixar de reconhecer e mencionar o movimento das contradições e o processo de lutas e disputas que resultou em importantes conquistas no âmbito do financiamento da educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao financiamento da EI: a inclusão das matrículas desse segmento para o recebimento dos recursos vinculados constitucionalmente, à ampliação e obrigatoriedade da complementação da União, em 10% sobre os valores anuais do Fundo, para a educação básica, e a previsão de uma Lei nacional do Piso Salarial (Santos, 2012;2015).

Santos (2015) afirma que o Fundeb apresenta novos aspectos na forma de redistribuir os recursos que já existiam para a educação. No entanto, destaca que é preciso entendê-lo como uma política de indução e subsídio à disputa por inclusão educacional e universalização da qualidade do ensino brasileiro, pois, a partir desse Fundo, passamos a ter um dispositivo legal para garantia de recursos, ainda que parcos, para toda educação básica, com implicação na remuneração dos profissionais da educação. Além disso, também se configurou como uma política pública de indução a expansão da EI, seja em virtude da introdução das matrículas da EI, para o recebimento de recursos do Fundeb, mesmo que de forma limitada, seja por meio de criação de políticas, programas e/ou ações, destinados à EI ou que contemplavam a EI como etapa da educação básica, como estratégia para assegurar a ampliação do acesso, a exemplo do Proinfância que, apesar de suas contradições, representou um passo importante na ampliação dos recursos para esse segmento (Santos, 2020).

No que tange, especificamente, à valorização das profissionais da EI, vale destacar que sua compreensão está atrelada à própria história do atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade no Brasil. Heck (2015) aponta que não é possível pensar nem falar na história e no processo de valorização, carreira e remuneração dos professores da EI sem articular com a história desse segmento no Brasil, pois a ausência de atenção do Estado para com a EI reflete diretamente na estrutura e nas condições de atuação e valorização das profissionais desse

segmento (Heck, 2015, 2019).

Historicamente a EI não foi assumida como uma obrigação do Estado brasileiro, ficando a cargo das instituições comunitárias e confessionais (Santos; Souza Júnior, 2021). De acordo com Campos (1992) a prática mais utilizada pelo poder público era “o repasse de recursos públicos para entidades privadas de diversos tipos, através de convênios” (Campos, 1992, p.6). Esse, dentre outros aspectos, refletiu em um atendimento de baixo custo (Campos, 1992), sem espaços apropriados, sem definição de profissionais com formação apropriada para o trabalho educativo com crianças. Por essa razão, os cuidados com as crianças pequenas ficaram sob a responsabilidade das pessoas da comunidade em que as crianças estavam inseridas.

A partir da promulgação da CF de 1988 que reconhece a criança como um sujeito de direito, e a partir da LDB/1996, a EI passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, sendo o poder público municipal, o ente que ficaria responsável pela oferta dessa etapa de ensino (Santos, 2015). É importante salientar que a partir do reconhecimento da educação da criança pequena como um direito, a EI passou a disputar os recursos públicos, visando à ampliação de atendimento, à garantia de qualidade na oferta e à consolidação de seu processo de institucionalização. Por conseguinte, reflete na luta pelo reconhecimento e valorização das profissionais do magistério da EI.

Gatti e Barreto (2009), por exemplo, apontaram que os profissionais da EI eram, predominantemente, mulheres, em geral mais jovens, com pouco estudo, que recebiam os salários mais baixos e tinham as piores jornadas de trabalho. Outros estudos apontam também que as profissionais da EI recebem os piores salários, inclusive em comparação aos outros professores da educação básica, já desvalorizados (Alves; Pinto, 2011; Silva; Brito, 2017).

Silva (2020) em pesquisa recente, analisou a remuneração dos professores públicos municipais brasileiros, na série histórica 2008 a 2016, e identificou a permanência da disparidade entre a EI e as outras etapas e modalidades da educação básica, no que tange às condições de trabalho e remuneração de professores, como já indicado em estudos realizados em 2008, por exemplo, as professoras de EI tinham remuneração média correspondente a 81,24% dos rendimentos dos professores do ensino fundamental. Em 2016, apesar da ampliação de ambos, essa proporção caiu para 73,09%, indicando, talvez, que “as políticas locais de remuneração docente tenham beneficiado mais os professores do ensino fundamental” (Silva, 2020, p. 11).

Entretanto, é mister pontuar que o tema da valorização docente na EI ainda é pouco

discutido, mas vem ganhando espaço nos debates que estão acontecendo nos últimos anos pelas universidades, entidades e organizações não governamentais, como finalidade a luta pela garantia da valorização dessas profissionais, e pela melhoria da qualidade da EI.

De acordo com o levantamento bibliográfico que realizamos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), constatamos que existem poucas pesquisas que tratam do tema da valorização das profissionais do magistério da EI, levando em consideração os aspectos da remuneração e carreira. A partir de uma revisão sistemática, identificamos apenas oito pesquisas que foram feitas sobre esse tema.

Para realizarmos a revisão sistemática, seguimos um protocolo de pesquisa a partir do nosso problema de pesquisa, considerando as fases do planejamento, coleta e sistematização. Utilizamos como descritores e operadores booleanos para esse levantamento "Educação Infantil" AND "Valorização da Remuneração e Carreira do Professor"; "valorização docente" AND "educação infantil"; "Educação infantil" AND "Políticas públicas de financiamento"; Política Educacional e a lei do piso na Educação Infantil e "Valorização docente" AND "creches". Além desses descritores, testamos anteriormente os descritores “carreira e remuneração dos professores da educação infantil” e “carreira e remuneração” AND “professores da educação infantil”, porém não apareceu nenhum trabalho.

Como critério de inclusão selecionamos os trabalhos de 2010 até 2022 que tiveram como foco explícito a valorização docente na EI. Como critérios de exclusão, retiramos os trabalhos que não apresentaram no título, nas palavras-chave e no resumo, de maneira explícita, a valorização das professoras da EI, a partir da carreira e remuneração. Os achados dessa revisão podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre carreira e remuneração dos profissionais do magistério da EI

Título	Autor	Tipo	Ano	Local*
Efeitos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB na Educação Infantil de Medianeira-Paraná	Ezequiel Lima	Dissertação	2015	UNESP
Educação Infantil não é brincadeira: Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015)	Franceline Rodrigues Silva	Dissertação	2017	UEMG
Implementação do PSPN e suas relações com a qualidade da Educação Infantil: o caso de um município no interior paulista	Júlia Miranda Mano	Dissertação	2018	USP

Plano Municipal de Educação: Formação e valorização dos professores de educação infantil**	Renata Maria Pontes Cabral de Medeiros	Dissertação	2018	UNESP
A Profissionalização Docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba	Daniela Sanches Salsamendi	Dissertação	2019	UFPR
Carreira de trabalhadoras docentes da Educação Infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional	Beatriz T. Muraski Heck	Tese	2019	UFPR
Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério	Ana Paula Santiago do Nascimento	Tese	2019	USP
A implementação da jornada de trabalho/atividade extraclasse na educação infantil: diálogos com as docentes do município de UMA/BA**	Sandra Silva Santos Batista	Dissertação	2021	UESC

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada entre os dias 01 e 02 set. 2022. * Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP; Universidade do Estado de Minas Gerais; Universidade de São Paulo-USP; Universidade Federal do Paraná; Universidade Estadual de Santa Cruz.**Essas pesquisas foram encontradas em um segundo levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 01 a 03 de novembro de 2023.

Sobre essa pesquisa, a tese de Heck (2019) abordou sobre a questão da conformação e do funcionamento da carreira das educadoras da EI, no município de Curitiba, que não têm sua atuação regulamentada pelo Estatuto do Magistério, mas pelo o Estatuto dos Servidores Municipais, e analisou o porquê existiam duas carreiras para a atuação com a educação das crianças de 0 a 5 anos, considerando a legislação vigente. A pesquisa estava inserida numa investigação nacional sobre “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” do Programa Observatório da Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), coordenado pela Capes e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tinha como intuito auxiliar na formulação de diagnósticos relacionados a profissão docente no Brasil consequente da implementação do Fundef, do Fundeb e do PSPN. A pesquisa pautou-se em uma revisão bibliográfica da área e na análise de documentos que tratam sobre a regulamentação da condição docente na EI, como: Leis, Resoluções e Portarias. Os resultados da pesquisa apontam que a carreira de educadora é resultado da hierarquização das funções do cuidar e educar, construção essa que foi sendo constituída a partir dos projetos educacionais distintos em relação aos seus objetivos para as creches e pré-escolas. Isso implica diretamente no tipo de carreira que essas educadoras terão e que carrega as marcas da segregação de um modelo que vem antes da promulgação da CF de 1988 e da LDB de 1996, direcionado às crianças pobres de 0 a 3 anos. A autora enfatiza a necessidade de uma superação das desigualdades presentes em relação a jornada, remuneração, aposentadoria especial, etc.

A tese de Nascimento (2019) analisou os planos de carreira e estatutos do Magistério vigentes em 2018, de todas as capitais do país, com o propósito de conhecer as condições a que estavam submetidas as professoras que trabalham em creches, avaliando se teriam melhorado após a implementação do Fundeb e do Piso Salarial e se estas condições eram as mesmas para todas as profissionais da rede, independentemente da etapa em que trabalhassem. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental a autora buscou estabelecer uma relação entre Estado, escola, professores e carreira docente tendo como referências Gramsci, Giroux, Paulo Freire, dentre outros. A pesquisa apresenta estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre o tema, a partir de um levantamento no Banco de teses e dissertações da Capes e no banco de dados da USP, bem como em artigos publicados nos periódicos: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *Revista Brasileira de Educação*, *Educação & Sociedade*, *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação* e *Revista Criança*. Os resultados apontam que em todas as capitais investigadas houve inclusão das professoras na carreira docente, porém a pesquisa revela que existem diferenças entre as carreiras das professoras de creches e das demais professoras das redes, quanto a carga horária de trabalho, sua composição e duração. Em relação a formação, os dados mostram que existe um aumento na formação das professoras durante o período. Outro aspecto positivo diz respeito à previsão de licença para formação em nível de pós-graduação, porém a autora deixa claro que é ínfimo o número de docentes com mestrado e doutorado, já significativo número de professores efetivos na etapa da EI, todavia isso não é o que ocorre em todas as redes, pois em algumas o quantitativo de efetivos na EI é bem menor quando comparado com as outras etapas.

Em sua dissertação, Mano (2018) analisou a trajetória de implementação da Lei do PSPN, Lei nº11.738/2008, no contexto de um município paulista e suas relações com a qualidade da EI. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de um estudo de caso, análise de documentos e entrevistas. A investigação foi um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada de “Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo”. Os resultados apontaram que o investimento na EI era muito abaixo do necessário para garantir a qualidade, e que há existência de criação de cargos paralelos para profissionais que atuam nessa etapa, sem a garantia do que determina a lei do Piso.

A pesquisa de Salsamendi (2019) teve como objetivo identificar as características específicas que demarcam a composição do quadro profissional docente, com especial atenção

à formação das profissionais concursadas e que trabalhavam na EI. Essa pesquisa aponta que o quadro profissional desse município era formado por duas carreiras e tinha duas possibilidades de lotação. A primeira possibilidade diz respeito as professoras de EI que trabalhavam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e a segunda possibilidade se refere às Profissionais do Magistério – Docência I que trabalhavam nas pré-escolas dos CMEI ou nas turmas de Pré lotadas nos prédios das Escolas Municipais regulares. Tratou-se de uma investigação de natureza quantitativa, do tipo bibliográfica e com produção de dados a partir de análise documental. Os resultados apontaram para o desenvolvimento da EI pública como uma etapa de educação fragmentada e amplamente sustentada pelas professoras de EI, que, no entanto, encontram-se subjugadas pelas políticas educacionais.

A dissertação de Lima (2015) teve como objetivo analisar os efeitos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na EI do município de Medianeira, Paraná. Foi feito um levantamento de dados a partir de uma análise documental dos atos administrativos de Medianeira, como exemplo: a lei orçamentária, plano plurianual, leis municipais de cargos e salários das profissionais da EI, assim como foram realizados levantamentos de dados quantitativos sobre o financiamento da EI após o Fundeb. O estudo considerou como referências para a investigação a Sociologia Política e Sociologia da Educação, espelhadas em Claus Offe (1984), Stephen Ball (2006) e Janela Afonso (2003). Os resultados indicam que houve uma diminuição do déficit de vagas da EI, no entanto existem muitas dificuldades referentes ao cumprimento da Meta 1 do PNE 2014, sobretudo, em relação aos 50% das matrículas de crianças nas creches. Mas também, quanto ao aumento de gastos com a EI, criação de cargo de educador infantil com atualização e equiparação dos vencimentos aos demais professores da rede municipal, são outros desafios que o autor aponta.

O trabalho de Silva (2017) analisou avanços e retrocessos na remuneração e carreira do Professor da EI da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) à luz do financiamento educacional, no período de 2004 a 2015. Para isso a autora realizou uma pesquisa de abordagem quanti-quali, do tipo bibliográfica e também fez análise de documentos como Estatuto do Servidor Público Municipal e do Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e tabelas de vencimento-base do educador infantil/professor para a EI de 2004 até 2015. Silva constatou que houve um aumento do gasto aluno-ano na primeira etapa da EI e também um aumento das despesas na subfunção EI. A

autora aponta um aumento no investimento para essa etapa educativa. No entanto, alerta que esse aumento de recursos não foi suficiente para unificar a carreira do professor da EI com o professor municipal. Em relação ao aspecto da remuneração, a partir de análises realizadas nas fichas financeiras de uma professora da rede, que a onze anos trabalha nessa etapa de ensino, foi verificado que houve melhoras em seus rendimentos, mas ficou claro uma oscilação em sua remuneração, a partir da inconstância de abonos, prêmios e gratificações que eram colocadas em sua remuneração e retiradas no decorrer dos anos investigados. Por fim, a pesquisa evidencia que é no vencimento-base que se encontra uma das chaves mais importantes para a valorização remuneratória e da carreira do docente da educação infantil na RME/BH.

A dissertação de Medeiros (2018) investiga o Plano Municipal de Educação de um município do interior de São Paulo, com intuito de identificar e analisar as dificuldades na implantação e funcionamento dessa política, no que se refere à formação e valorização docente, a partir da percepção dos professores de EI. A pesquisa fundamentou-se por meio de uma abordagem qualitativa em literatura especializada. Desenvolveu-se em duas etapas, a primeira teve o objetivo de verificar a participação dos docentes na elaboração do PME, por meio de encontros com os professores e depois com a aplicação de um questionário aos mesmos para compreender suas opiniões a respeito do que estava definido no plano. Os resultados encontrados apontam que os documentos públicos não estão dando a devida importância a formação e valorização docente, e que é preciso enfrentar a conformação dos professores com a situação profissional atual, para garantir condições efetivas de trabalho.

A pesquisa de Batista (2021) teve como objetivo analisar como ocorreu a política de implementação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, no município de Una-BA, para a garantia da jornada de trabalho na Educação Infantil, no que se refere a atividade extraclasse, a partir da orientação, em 2016, da gestão municipal, e como foi organizado o trabalho pedagógico das docentes da Educação Infantil, a partir dessa orientação. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem crítica e dialética, que teve como categorias de análise: totalidade, contradição e mediação. Utilizaram-se da análise documental e questionário aplicado aos docentes. Os resultados da pesquisa apontaram que houve um movimento nacional e local do magistério para que a política de valorização docente (lei do Piso), fosse consolidada. Foi evidenciado que durante o processo de implantação da lei do Piso, não houve a participação dos professores, assim também como não teve a participação do Conselho Municipal de Educação, para a normatização desta lei no município investigado, o que ocasionou obstáculos para a

efetivação de uma EI de qualidade, refletindo de forma negativa na organização do trabalho pedagógico (“disciplinarização” na EI, trabalho pedagógico por disciplina ou campos de experiências, rotinas e práticas pedagógicas fragmentadas, entre outros).

As primeiras análises apontam que existem poucas pesquisas sobre o tema da valorização das profissionais da EI, voltadas aos aspectos da remuneração e carreira, e que elas começam a se acentuar mais recentemente, o que nos permite inferir que a temática ainda não se tornou uma questão central de estudos, não está no centro do debate, nem da agenda política, o que nos leva à necessidade e importância de problematizar a questão. Percebemos, também, que estão concentradas nos Programas de Pós-Graduação das regiões sul e sudeste e que existe uma preocupação maior em discutir sobre esse tema nos Estados/Regiões do Brasil considerados mais desenvolvidos em termos econômicos. Outro ponto importante é que nesta revisão apareceram duas teses, que foram o resultado de investigações de âmbito nacional demonstrando que esta problemática não está situada apenas em regiões específicas, e ao mesmo tempo que o tema ainda não foi esgotado. Além disso, as pesquisas evidenciaram a ausência de maiores investimentos na EI e nos rendimentos dos docentes, que ainda estamos tratando de uma etapa da educação fragmentada, que existe uma oscilação na remuneração, já que foram identificados abonos, prêmios e gratificações, na remuneração, sem que haja aumento no vencimento-base, que os documentos públicos e o planejamento das políticas de educação municipal dão pouco importância a valorização docente, mesmo no contexto da implementação do PSPN.

Diante dessa constatação, consideramos ser pertinente investigarmos sobre o tema da remuneração e da carreira das professoras da EI. Para isso, elencamos a seguinte questão de pesquisa: Quais as possíveis alterações na carreira e remuneração das profissionais do magistério da educação infantil da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE, a partir da implementação do PSPN? Nosso intuito é saber se houve mudanças com a implementação do PSPN, em relação a remuneração e a carreira das profissionais da Educação Infantil no município em tela, por exemplo: a) na estrutura dos cargos; b) nos critérios de ingresso; c) na forma de progressão na carreira; d) na jornada dos professores; e) na composição da remuneração dos professores.

Nesse sentido, temos como **objetivo geral** analisar a carreira e remuneração das profissionais do magistério da educação infantil da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE, a partir da implementação do PSPN. Para alcançarmos esse objetivo elencamos

os seguintes objetivos específicos: a) Compreender as implicações do PSPN para a remuneração e carreira das professoras da Educação Infantil. b) Identificar as mudanças que ocorreram com a implementação do PSPN, no município de Santa Cruz do Capibaribe, no que diz respeito à remuneração e à carreira das profissionais do magistério da Educação Infantil. c) Compreender os processos de remuneração e carreira das profissionais do magistério da Educação Infantil na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

Referencial teórico-metodológico

Para melhor compreender esse movimento complexo e contraditório no qual o nosso objeto de estudo está inserido, optamos em tomá-lo a partir do Materialismo Histórico Dialético (MHD), por entender que esse enfoque é o que nos dá melhor condição de apreender a realidade objetiva e histórica das professoras da EI e suas condições de carreira e remuneração. Como também, por compreender a partir de Frigotto (2008) que o MHD deve ser entendido como concepção de mundo, método e práxis. Enquanto concepção de mundo, compreende o plano da realidade e o plano histórico, como uma trama de relações contraditórias e conflitantes. Como método está relacionado a uma concepção de realidade, de mundo e se constitui como mediador no processo de compreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. Enquanto práxis é a unidade de dimensões distintas como a teoria e a prática. Nessa dimensão, a compreensão da realidade se dá pela crítica e o conhecimento crítico para uma prática, que venha transformar a realidade (Frigotto, 2008).

A partir do entendimento dessas dimensões que constituem o MHD, queremos compreender a essência (estrutura e a dinâmica), do nosso objeto, como bem destaca Netto (2011) ao afirmar que o objetivo do pesquisador é ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica. Nesse sentido, MHD nos permite discutir conceitos e categorias que são essenciais para interpretar e analisar os documentos e a produção teórica que vem sendo produzida sobre a questão que pretendemos investigar.

Para podermos compreender a valorização das professoras da EI é necessário considerarmos o movimento da história, e como esse movimento se apresenta na sociedade. Assim, a historicidade é essencial para termos uma compreensão sobre os fenômenos sociais e suas relações e implicações para o contexto vivido. Ela está inserida em todo o movimento do MHD, e possibilita o desvelamento do objeto estudado, ao “dá sentido aos fatos, aspecto que

pode anunciar pontos de ruptura ou reflexões importantes para a produção de uma consciência transformadora” (Anes *et al*, 2012, p. 129).

Ao estudar sobre remuneração e carreira, em um dado município, precisamos compreender não apenas as políticas, a história e as contradições locais que perpassam os aspectos da remuneração e carreira, mas sobretudo compreender esse movimento em um processo dinâmico, que se relaciona com um contexto político, social e histórico maior (contexto nacional e estadual). A compreensão da relação entre as partes e o todo e as partes entre si, é fundamental para apreender as diversas manifestações sociais, políticas e históricas que estão presentes na sociedade. As múltiplas determinações do objeto.

A existência de um projeto de transformação social, permeia as pesquisas de enfoque materialista. Desse modo, “ao estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento real, buscando as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam determinada realidade, o fenômeno investigado passa a ser visto a partir de uma perspectiva da totalidade” (Gomide; Jacomeli, 2016, p.70), nos permitindo identificar, dessa forma, as contradições e uma melhor apropriação da concretude do objeto ou fenômeno estudado.

As contradições são inerentes a nossa sociedade, que é dinâmica, contraditória e multifacetada. Trata-se de uma categoria essencial para compreender o movimento da valorização docente em um Estado Capitalista, pois evidencia o movimento da realidade concreta, nas relações de produção, revelando as relações entre aqueles que detém o poder, e aqueles que têm sua força de trabalho roubada. A contradição ao mesmo tempo que existe no movimento do real é uma categoria que auxilia na compreensão dessa mesma realidade, sendo considerada a base de uma metodologia dialética (Cury, 1985).

Outra categoria que nos ajudará a compreender o nosso objeto de estudo é a mediação. Para Cury (1985) a mediação “expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo” (p. 43). Gomide e Jacomeli (2016, p. 71) afirmam que “a categoria de mediação parte do pressuposto de que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real”.

Podemos entender a mediação como um processo que envolve a compreensão dos fenômenos sociais em um movimento de relações contraditórias. A partir da mediação poderemos estabelecer relações entre os fenômenos ligados à valorização das professoras da EI, no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, e a nível estadual e nacional, a fim de constituir uma conexão dialética, e a expressar os sentidos desses fenômenos. Nesse processo,

por exemplo, o próprio Estado, o poder público, a sociedade, por meio de movimentos, sindicatos e partidos políticos podem e atuam com mediações (Vieira, 2013).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa tem como objeto de investigação a valorização das profissionais do magistério da EI, a partir da implementação do PSPN. Para compreender nosso objeto, realizamos inicialmente um levantamento bibliográfico, do tipo Revisão Sistemática, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e uma revisão de literatura narrativa. A partir desse levantamento, e com base em leituras mais centrais sobre o tema, buscamos discutir sobre os seguintes campos: a educação infantil; a valorização docente, a partir da implementação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e a valorização das professoras da educação infantil.

Para compreender a Educação Infantil no Brasil e a Remuneração e Carreira dos Profissionais desse segmento, considerando alguns aspectos históricos e os marcos legais, realizamos leituras dos trabalhos de Rosenberg (1994), Kishimoto (1999), Kramer (1994), Gatti e Barreto (2009); Vieira e Souza (2010); Alves; Pinto (2011), Locatelli; Vieira (2019), Vieira; Oliveira (2013), Santos (2015;2017; 2020) e Oliveira (2016) dentre outros.

Para apreender a Remuneração e Carreira dos Professores da educação e da Educação Infantil, a partir da implementação do PSPN, dialogamos com autores como, Monlevade (2000), Pinto (2009; 2011), Gutierrez (2018), Bassi et al (2018); Espíndola; Rolim (2018), Camargo; Jacomini (2018), Brasil (1988;1996; 2007, 2001, 2014; Vieira, 2013; Augusto, 2015; CNTE, 2015; Ferreira; Gutierrez, 2018; Grochoska; Gouveia, 2020; Gouveia (2021), como também através dos estudos realizados por Pinto, Duarte e Vieira (2012), Heck (2015), Lima (2015), Nascimento (2019), Silva e Brito (2017), Salsamendi (2019), Brito (2020), dentre outros.

Ainda, para compreender um pouco sobre trabalho docente e condições de trabalho, nos debruçamos sobre autores como Vieira; Oliveira (2004; 2009;2013), Gouveia, (2022), Hypolito (2015), Locatelli; Vieira (2019), e outros.

Realizamos a caracterização e contextualização do município de Santa Cruz do Capibaribe, a partir de alguns indicadores demográficos, sociais, econômicos, políticos e educacionais, para isso, fizemos uso de relatórios oficiais do Censo Escolar, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC),

do Laboratório de dados Educacionais (LDE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e dos recursos aplicados em educação a partir do Siope/FNDE.

Para dar conta desta investigação utilizamos como técnica e estratégia de pesquisa a análise documental. Segundo Olinda Evangelista (2012), ao utilizar a análise documental é preciso considerar algumas ações: localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar para que as evidências que aparecerem possam ser bem analisadas. Ainda segundo a autora, todos esses passos são o resultado de intencionalidades, que estão relacionados aos mais profundos determinantes da pesquisa, a fim de “elucidar e desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos e produzir consciências” (Evangelista, 2012, p.5-6).

Os documentos que analisamos foram: editais dos dois últimos concursos do município de Santa Cruz do Capibaribe-PE (2008 e 2017), plano de carreira, legislação municipal, e tabelas de vencimentos. Utilizamos ainda como fontes de pesquisa o Portal da Transparência da prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe, redes sociais, como Instagram, Facebook e blogs. Tivemos como intuito identificar na legislação municipal sobre a matéria, as alterações que ocorreram a partir da implementação do PSPN, que diz respeito à remuneração e a carreira das profissionais do magistério da EI, como também buscar compreender essas alterações quanto a estrutura dos cargos, critérios de ingresso, forma de progressão na carreira, composição da jornada e composição da remuneração.

Assim, realizamos um levantamento de leis que tratam sobre os Planos de Cargos e Carreira, das Resoluções que fixam as diretrizes nacionais para os PCCR, assim como leis que estabeleceram os reajustes do piso. Para construção do quadro de análise optamos também pelo Materialismo Histórico Dialético, como campos e fundamentos epistemológico e metodológico. A seguir apresentaremos as principais fontes documentais, que foram levantadas e analisadas e que tratam da carreira e remuneração das professoras da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE.

Quadro 2 – Principais fontes documentais que tratam sobre carreira e remuneração em Santa Cruz do Capibaribe-PE

Legislação	Ementa
Lei nº 923, de 23 de novembro de 1990	Institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Santa Cruz do Capibaribe-PE e estabelece o Regime Jurídico Único destes Servidores.
Lei nº 1.243, de 2 de dezembro de 1998.	Institui o Plano de Cargos e Carreira do Magistério-PCCM do Sistema Público Municipal de Educação.

Lei nº 1.793, de 15 de maio de 2009.	Institui o Piso Salarial Profissional para os Professores do Grupo Ocupacional Magistério, do quadro permanente do Sistema Público Municipal de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Santa Cruz do Capibaribe.
Lei nº 1.885, de 27 de maio de 2010	Dispõe sobre reformulação da Lei Municipal nº. 1.243/1998, denominada de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe e dá outras providências
Lei nº 2.061, de 21 de junho de 2012.	Acrescenta modificações na Lei Municipal nº 1.885, de 15 de junho de 2010*.
Lei nº 2.071, de 16 de agosto de 2012.	Acrescenta o parágrafo único ao artigo 33 da Lei Municipal nº 1.885/2010.
Lei nº 3.624, de 10 de abril de 2023.	Altera o Art.37-A da Lei nº 2.061/2012 que “Acrescenta modificações na Lei Municipal nº 1.885, de 15 de junho de 2010 (que institui o Plano de Cargos e Carreiras e Remunerações do Magistério de Santa Cruz do Capibaribe/PE) e dá outras providências.
Edital do concurso Público de Santa Cruz do Capibaribe-PE nº 01/2008	Edital do Concurso Público nº 01/2008. O Município de Santa Cruz do Capibaribe, Estado de Pernambuco, em cumprimento ao Art. 37, inciso II da Constituição Federal e a Lei Orgânica do Município.
Edital do Concurso Público de Santa Cruz do Capibaribe-PE, Portaria nº 685/2017.	Edital do Concurso Público Nº 01/2017.O Município de Santa Cruz do Capibaribe, Estado de Pernambuco, através da Comissão devidamente nomeada para conduzir o presente processo de Concurso Público, por meio da Portaria nº 685, de 16 de novembro de 2017.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada no site da Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Capibaribe-PE. Esse é o texto apresentado na Ementa da Lei Nº 2.061/2012, no entanto a data em que consta a Lei Nº 1.885/2010 é 27 de maio de 2010.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: introdução, capítulos dois, capítulos e três e quatro e considerações finais. Apresentamos na introdução uma breve contextualização sobre a luta pela valorização dos professores no Brasil, e mais especificamente pelas professoras da EI, elencando referenciais teóricos que nortearam a construção da pesquisa, bem como aspectos que dizem respeito à construção do objeto, os objetivos e a organização do estudo.

O capítulo segundo traz uma síntese sobre os aspectos históricos e marcos legais que tratam da valorização docente, analisando as mudanças provocadas pela reestruturação do capital, a partir da década de 1990, e suas implicações para o trabalho docente no Brasil. Neste capítulo destacamos também um pouco da história do PSPN, enfatizando-o como uma política educacional de valorização do magistério público.

O terceiro capítulo apresenta uma discussão sobre a história da EI e as políticas de financiamento, destacando quem são as profissionais do magistério que atuam nessa etapa, e discutindo sobre os aspectos da carreira e remuneração, e questões que tratam da garantia do reconhecimento e a valorização profissional.

No quarto capítulo é analisada a carreira e remuneração das professoras de EI no município de Santa Cruz do Capibaribe/PE. Iniciamos o capítulo caracterizando e

contextualizando o *locus* da pesquisa, destacando aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais do município, e a relação destes com a política de valorização, especificamente o PSPN, e suas implicações na carreira das professoras da EI, a partir de uma investigação do PCCR e dos editais dos últimos concursos públicos abertos no município. O capítulo também apresenta um pouco da história das lutas do sindicato, e conclui com uma síntese do resultado das análises dos dados, de acordo com as categorias que foram estabelecidas, a fim de revelar as mudanças que ocorreram na carreira e remuneração das professoras da EI, no contexto do PSPN.

Por fim, apresentamos as considerações finais, com base nos questionamentos que impulsionaram a investigação, evidenciando as implicações do PSPN para a valorização das profissionais do magistério da EI no município de Santa Cruz do Capibaribe.

2. “VALORIZAÇÃO” EM TEMPO DE PRECARIADO E O PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL

Neste capítulo discutiremos sobre o Piso Salarial Profissional Nacional no Brasil (PSPN), no sentido de compreender aspectos históricos e contextuais, legais e estruturais, bem como avanços, limites e contradições, que nos permitam pensar o tema da valorização das profissionais do magistério da Educação Infantil (EI). Inicialmente, discutimos sobre o Estado capitalista, destacando as reformas neoliberais para a intensificação e precarização do trabalho docente, a partir da premissa de que a organização do Estado capitalista foi pensada para atender os interesses da classe dominante. Mais precisamente o processo de acumulação do capital para a classe burguesa. Nos tópicos seguintes apresentamos os marcos legais que tratam das políticas de valorização docente, e um pouco da história do PSPN, seus avanços e contradições para a valorização docente.

Partimos da compreensão de que o tema da “valorização docente” precisa ser estudado e analisado tendo em vistas as condições históricas, sociais, políticas e econômicas em que a profissão docente e o trabalho do professor acontecem. Deve estar intimamente ligado com a luta e organização dos professores, que, desde o início, ocorreram a partir das dimensões trabalhistas, políticas, sindical e científica (Libâneo, 2012). Situa-se, como destacado por Gouveia (2021), “entre duas áreas no campo das políticas educacionais: estudos sobre financiamento da educação e trabalho docente”.

Cabe, destacar, que, o tema da valorização do magistério está inscrito na CF/88, em documentos legais como: LDB (Lei nº 9.394/1996), Fundef (Lei nº 9.424/1996), Fundeb (Lei nº 11.494/2007), PSPN (Lei nº 11.738/08), PNE/2001 (Lei nº 10.172/2001), PNE/2014 (Lei nº 13.005/2014) e o Fundeb Permanente (Lei nº 14.113/2020), e também manifesta-se no contexto de constantes reformas educacionais, que desde o início dos anos de 1990 tem intensificado o processo de adequação do país, ao momento atual do movimento de reestruturação da acumulação do capitalismo neoliberal.

Nesse sentido, é fundamental, também, conhecer a concepção de Estado que orientam as políticas e programas de intervenção social em um país, pois, “é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”. (Hofling, 2001, p.32). Nos subtópicos seguintes, iremos discorrer sobre a relação entre o Estado capitalista, o trabalho docente e as consequências dessa dependência para a

valorização docente, enfatizando a necessidade de pautar o PSPN como uma política de valorização profissional.

2.1 O Estado Capitalista, as reformas neoliberais e a precarização do trabalho docente

A sociedade contemporânea ao longo das últimas duas décadas vem presenciando intensas transformações. Essas transformações vêm sendo conduzida pela lógica societal, que está voltada, especialmente para produção de mercadorias, a partir da acumulação flexível, e resulta da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, tendo como consequência um alto caráter destrutivo, um aumento do desemprego, uma intensa precarização do trabalho, assim como uma crescente deterioração na relação entre homem e natureza, através da destruição do meio ambiente em escala globalizada (Antunes, 2002).

O neoliberalismo surge no contexto do pós II Guerra Mundial, inicialmente, como contraponto teórico e político ao Estado de Bem Estar Social ao intervencionismo estatal, teve, como marco, a publicação do livro “O Caminho da Servidão”, Friedrich Hayek, escrito, ainda, em 1944. (Anderson, 1995). Mas, é a partir do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, que ganha centralidade a partir de um conjunto de políticas com foco no processo de aceleração e reestruturação produtiva e de mudança radical do modelo de acumulação do capital. Postula a não intervenção do Estado na economia, defende e estimula o livre comércio/mercado, a ampliação dos mecanismos de competitividade, uma forte política de privatização, a abertura às multinacionais, submissão aos organismos e agências internacionais, a livre circulação do capital internacional. Como resultado demissão em massa, aumento do desemprego, os baixos salários, o crescimento das diferenças sociais e a dependência do capital internacional (Belmiro e Lucena, 2017). Harvey (2005) enfatiza que para os defensores do neoliberalismo ele é,

[...] em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais caracterizadas por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2005, n.p).

O autor ressalta que a função do Estado, nessa visão, é criar e conservar uma estrutura institucional apropriada para que essas práticas sejam possíveis, e também deve “estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedades individuais e para assegurar, se necessário pela força, o

funcionamento apropriado dos mercados” (Harvey, 2005, n.p). Nessa perspectiva, o Estado perde sua pouca autonomia interna para pensar os negócios dos estados-nação e passa a obedecer ao capital transnacional que coloca os mercados com primazia sobre o indivíduo. Porém, vale pontuar, que o neoliberalismo objetiva transformar tudo em mercado competitivo, inclusive o próprio indivíduo e sua subjetividade. O indivíduo é induzido e motivado a ser o patrão de si mesmo, a seguir metas quantitativas e se auto-gerenciar (Dardot; Laval, 2016).

Para melhor entendermos essas transformações que vêm ocorrendo na sociedade, assim como nas políticas públicas sociais que são implementadas pelos governos, é necessário apreender a concepção de Estado e de política social que fundamentam as ações e programas, pois “Visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área” (Höfling, 2001, 30). Assim, queremos afirmar que estamos falando do Estado numa perspectiva marxista fundamentada em Marx, Engels e Gramsci.

O Estado capitalista é compreendido por Marx como um instrumento de dominação de classes, particularmente, a serviço da acumulação do capital, controlado pelas classes dominantes. A partir de estudos posteriores, realizados por Engels e Marx, passa-se a compreensão de que “o Estado tem suas origens na necessidade de controlar os conflitos sociais entre os diferentes interesses econômicos e que esse controle é realizado pela classe economicamente mais poderosa na sociedade” (Carnoy, 1988, p. 69). Isso significa que a existência do Estado capitalista parte da necessidade de mediar o conflito de classes, e de conservar a ordem, esta que implica na reprodução do domínio econômico da burguesia. Ao mesmo passo, as classes dominantes não são uniformes, mas seus interesses são o mesmo, o lucro e a acumulação do capital. Assim, para Marx o Estado é também o aparelho repressivo da burguesia.

A partir de Gramsci, passamos a ter uma concepção de Estado ampliado. Assim como em Marx, Gramsci compreende o Estado como uma organização política e econômica da classe dominante a serviço da classe burguesa (Carnoy, 1988). Contudo, o compreende como uma estrutura ampliada não só como aparelho coercitivo e repressivo da burguesia, mas também como aparelho que produz e promove um conceito único de realidade a fim de controlar as massas subalternas e promover a expansão e perpetuação do poder das classes dominantes. Assim, o Estado usa da superestrutura para garantir a legitimação da hegemonia

da classe burguesa e perpetuar seus interesses. Nesse sentido, o Estado para além de ser um instrumento essencial para o crescimento do poder da classe dominante, é uma força repressiva (sociedade política) que preserva os grupos subordinados, débeis e desorganizados (Carnoy, 1988). Desse modo, o Estado é ao mesmo tempo sociedade política e sociedade civil, síntese do consentimento e da repressão, atuando no âmbito da superestrutura, usando da educação, da mídia, das igrejas, dentre outras instituições, como aparelhos para expansão do poder da classe burguesa.

Para Melo e Rodrigues (2021) compreender o Estado, no sentido gramsciano, é percebê-lo não como uma instância neutra que exerce juridicamente a favor do bem comum, e nem como uma máquina que funciona exclusivamente para as necessidades da burguesia, mas na relação dialética e contraditória entre as suas dimensões (Sociedade política e Sociedade civil).

O Estado capitalista em Gramsci é um Estado de classes gerado pelas contradições destas mesmas classes, assim como pelas lutas que surgem das relações sociais de produção da existência e das próprias relações de poder que são constituídas na sociedade. São relações desiguais, que compreendem processos de dominação, sendo esses processos de dominação traduzidos por formas de coerção e consenso, e que criam espaços de resistência.

Nessa totalidade, a crise estrutural do capital, que solapou as economias capitalistas, particularmente no começo dos anos 70, o capital passou a aumentar as práticas materiais da destrutiva auto-reprodução ampliada. A crise impulsionou o processo de reestruturação do capital, com o propósito de sua reprodução, afetando assim, de maneira estrutural e, marcadamente, o mundo do trabalho (Antunes, 2002). Nessa perspectiva há uma renúncia dos direitos sociais e coletivos da classe trabalhadora em favor da ampliação do lucro do grande capital. Como afirma Hofling (2001, p. 33), “no desenvolvimento do processo de acumulação capitalista – e nas crises do capitalismo – as formas de utilização tradicionais da força de trabalho se deterioram, são até mesmo destruídas, escapando à competência dos próprios indivíduos”.

Assim, a reestruturação da economia e a tendência internacional de mundialização do capital, a partir da reestruturação produtiva do capitalismo global, tem impactado na organização e gestão do trabalho nas sociedades em geral, e em modo mais particular, esse novo direcionamento, que passa a ser introduzido na organização escolar, é refletido na organização e gestão do trabalho na escola e do trabalho docente. Nesse sentido, se impõem

muitos desafios para políticas educacionais, para a educação e para o trabalho docente, pois “as políticas sociais têm um papel imprescindível na consolidação do Estado democrático de direito”, mas também em implantar ou implementar um projeto neoliberal de acumulação produtiva (Höfling, 2001, p 37).

O modo de produção capitalista, no decorrer do tempo, vem alterando as relações de trabalho, causando forte influência na regulação do trabalho. O Estado tem a função central nesse processo, pois, a partir de seus sistemas e instrumentos de regulação, busca garantir a reprodução da força de trabalho com foco na produção máxima de lucro para o capital. O Estado através de suas políticas sociais, intenta garantir os direitos sociais da população, como o direito à educação, agindo diretamente na regulação da força do trabalho docente. No entanto, nesse processo de produção e reprodução da força de trabalho revelam suas contradições.

Nessa perspectiva, o trabalho docente é desenvolvido em um contexto de produção capitalista e expressa tanto a força de trabalho, quanto as contradições, que são constitutivas da própria realidade, e são reveladas na relação entre o capital e o trabalho. O trabalho docente, nessa perspectiva, é uma fração da totalidade do trabalho no capitalismo. A própria natureza do trabalho docente, ao passo que produz e reproduz as determinações estruturais expressas na realidade, também produz suas determinações específicas, ora gerando alienações, ora proporcionando espaços de autonomia. É nesse cruzamento entre as condições materiais e as relações sociais, que vai se constituindo o trabalho docente.

As reformas educacionais manifestam essa nova orientação reconhecendo as escolas como espaços de mudanças, que devem ser referenciados por conceitos como autonomia, gestão descentralizada e avaliação, dentre outros (Libâneo *et al*, 2012). A atividade docente pauta-se na interação professor e aluno, e tem como propósito alcançar os objetivos educacionais de formação humana, como por exemplo: organizar a sala, ministrar aulas, estimular a criatividade dos alunos e o interesse pelos estudos, etc. Todavia, essas atividades vêm sendo desorganizadas, por causa das mudanças que vêm ocorrendo na organização escolar, ocasionando uma série de novas demandas para o trabalho docente. Essas reformas têm seu marco na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, que teve como propósito orientar as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo. Estes países teriam que expandir a educação básica e para isso era preciso criar estratégias para aumentar o atendimento, sem implicar no aumento

proporcional de investimentos. Assim, a partir da expansão da educação, ocorreria a diminuição das desigualdades sociais, o que possibilitaria que as pessoas em situações mais pobres pudessem encontrar formas para sobreviver (Oliveira, 2004).

Oliveira (2004) destaca que as reformas educacionais dos anos 1990 tinham como principal eixo a educação para a equidade social. Nesse sentido, o dever dos sistemas escolares seria formar sujeitos para a empregabilidade, pois a educação era compreendida como condição indispensável para alcançar o emprego formal e superar as desigualdades sociais. “Defendeu-se” o desenvolvimento das políticas sociais de caráter compensatório, com intuito de controlar a pobreza.

As mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, influenciada pelas reformas educacionais, a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e seguida pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, perseguiram uma educação para a transformação produtiva com equidade (Oliveira, 2004). Isso implicou, para o país, uma nova regulação das suas políticas educacionais, a exemplo temos: a centralidade concedida à administração escolar, no desenvolvimento dos programas de reforma, fazendo com que a escola se tornasse o núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, a partir da criação do Fundef/1996; a regularidade e ampliação dos exames de avaliação em âmbito nacional, como o SAEB, ENEM e ENC; a criação da avaliação institucional, e também dos mecanismos de gestão escolares que enfatizam a participação da comunidade(Oliveira, 2004).

As reformas educacionais são marcadas pela padronização e massificação de alguns processos administrativos e pedagógicos, perante o argumento da organização sistêmica, e da garantia de uma suposta universalidade, permitindo baixar custos ou redefinindo gastos e possibilitando o controle central das políticas implementadas. “O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas” (Oliveira, 2004, p. 1131). Essas estratégias permitem que sejam feitas combinações locais, no que tange à complementação de recursos, através da participação da comunidade e de parcerias. Para a autora, a equidade nas políticas de financiamento representa custos mínimos assegurados para todos. Desse modo, a expansão da educação básica foi ocorrendo sem, contudo, ser assegurado os subsídios necessários. As reformas implicaram, sobremaneira, a reestruturação do trabalho docente, a partir de fatores presentes, tanto na organização do

trabalho escolar, quanto na própria gestão, tendo como consequência uma maior responsabilização dos professores.

Assunção e Oliveira (2009) enfatizaram que, nesse contexto de regulação educativa, as exigências que vêm sendo impostas aos profissionais da educação têm acarretado uma maior responsabilização, intensificação, precarização do trabalho do professor e processo de adoecimento. Os professores se veem sobrecarregados de tarefas, que muitas vezes não conseguem resolver, ocasionando em uma maior intensificação de suas atividades. As autoras ainda chamam a atenção para o fato de que, quanto mais complexas as demandas a serem respondidas pela escola, mais complexas serão as atividades a serem realizadas pelos docentes. Nesse sentido, os professores sentem-se despreparados para resolver as situações novas que passam a surgir.

A ampliação das demandas, por consequência das políticas recentes, impõe ao professor a necessidade do desenvolvimento de novas competências. Sobre esse assunto Assunção e Oliveira (2009, p.361) afirmam que “executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência”. Para as autoras, essa situação de acréscimo de tarefas resulta no adoecimento físico e mental dos professores.

Podemos dizer que as reformas educacionais, atingiram diretamente o trabalho do professor e provocaram muitas mudanças em sua vida. Se, por um lado, ampliou-se a exigência na execução de diferentes tarefas pelo professor, contudo, não é oferecido a esses profissionais as condições necessárias, para a execução destas tarefas, nem jornadas coerentes, salários justos e plano de carreira. Ao contrário, temos o controle de seu tempo, trabalho e resultado, baixos salários e desvalorização. A consequência dessa intensificação do trabalho docente, é o aumento da precarização e do adoecimento dos professores.

O Estado traz desde sua origem e estrutura uma concepção de sociedade cindida em classes, por isso tem um papel de reproduzir esta separação, a fim de assegurar os interesses da classe dominante. Desse modo, quando estudamos sobre a valorização dos professores é importante ter a compreensão que em nossa sociedade capitalista burguesa e neoliberal o trabalho tem sido cada vez mais precarizado e o trabalhador cada vez mais estranho a seu trabalho. Alienado, empreendedor de si mesmo, que tem que alcançar metas e indicadores que nada tem com os fins da educação. Passivo, reproduzidor de técnicas e com seu fazer

educativo pré-pronto para aplicar. Controlado por avaliações externas, e totalmente inserido no contexto de reestruturação produtiva do capital. Logo as políticas de valorização trazem em seu cerne contradições, que são expressas, e podem ser percebidas em meio as lutas pelo reconhecimento profissional, travadas/enfrentadas pelos professores todos os dias.

2.2 A valorização docente e os marcos legais

Ao discutir sobre a valorização docente é necessário tratar de questões concernentes a diversas dimensões, compreendendo que a remuneração é um dos pilares fundamentais, tendo o PCCR como instrumento de consolidação dessa valorização (Ferreira e Gutierrez, 2020). Segundo Ferreira e Gutierrez (2020) existem elementos próprios nos PCCR que já se apresentam como indicativo de valorização (promoção, progressão e movimentação), no entanto, é preciso compreendê-los em sua essência, para percebê-los se expressam realmente a valorização.

Os autores acrescentam que se, por um lado, o PCCR pode se configurar como um importante instrumento para a busca da valorização do magistério, pode, contraditoriamente, ser um instrumento a “serviço da racionalidade produtiva, requerida pelo Estado quando a perspectiva de promoção gira em torno da apresentação de resultados, para o que a Avaliação de Desempenho do professor se mostra como necessária” (Ferreira e Gutierrez, 2020, p. 7).

Para Grochoska e Gouveia (2020) a valorização dos profissionais da educação escolar surge como um princípio constitucional, a partir da CF/88, sendo o resultado de um processo histórico de lutas da classe trabalhadora. Para as autoras, esse princípio constitucional é exercido através de um mecanismo legal, denominado de carreira.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), as carreiras, em diversas profissões, apresentam não apenas relacionando as especializações ao exercício do trabalho, mas também estão relacionadas ao valor simbólico, social, que foi sendo atribuído, ao longo do tempo, e aos lugares, em que estas profissões são exercidas, mediante fatores como a cultura, a educação e as políticas que são desenvolvidas em cada região. “O que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos” (Gatti e Barreto, 2009, p.238).

No Brasil, a profissão do professor, a depender da região, é mais ou menos

valorizada, e os discursos de valorização docente que vêm sendo disseminados de forma mais geral, não resultaram em estatutos de carreira, em melhoria salarial em todos os estados e municípios do Brasil. “Hoje o trabalho docente vem sendo, cada vez mais, colocado em contexto de progressiva especialidade profissional, porém, nem sempre prevalece essa visão nas políticas locais ou regionais no trato das questões da carreira docente” (Gatti e Barreto, 2009, p. 239).

Quando estamos debatendo a questão da valorização docente, não podemos desconsiderar a realidade da educação pública brasileira, em sua dimensão geográfica, nem seu contexto histórico, visto que existe uma grande disparidade de condições de trabalho nas diferentes redes de ensino do país.

Os anos 1980 e 1990, no Brasil, foram marcados por duas realidades bem diferentes, uma diz respeito à ampliação da participação social, que cresceu e se fortaleceu com o final da ditadura empresarial militar, e a outra se refere ao aparecimento de políticas neoliberais, que ganharam formato institucional nas reformas da CF/1988. Segundo Saviani (2018) as políticas neoliberais implicaram um rigoroso equilíbrio fiscal, através de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, conduzidas por um corte profundo nos gastos públicos. A princípio, essas políticas foram sendo impostas, por parte dos organismos e agências internacionais de financiamento (BM, FMI, BIRD e outros), através das chamadas condicionalidades, que passaram a perder o caráter de imposição, pois tão logo foram assumidas pelas elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

Assim, nas últimas décadas temos presenciado uma crescente discussão sobre a valorização do magistério, no entanto, é comum perceber nos discursos políticos, e no que vem sendo disseminado pela mídia, um direcionamento da compreensão de valorização docente, associada apenas a formação e qualidade da educação. Uma concepção de qualidade que condiciona os resultados do trabalho do professor a uma nota, a ser medida a partir de provas padronizadas aplicadas em larga escala aos alunos das escolas públicas (Gouveia, 2021).

Nesse sentido, “a valorização do magistério se vincula fortemente ao princípio da produtividade docente, uma vez que o pré-requisito principal para a valorização é a qualidade que a educação deve apresentar pelo resultado do trabalho do professor [...]” (Ferreira e Gutierrez, 2020, p. 4). Para os autores, essa perspectiva mercadológica, se apresenta cada vez mais na educação pública, sendo na elaboração curricular, ou na própria proposta de

organização do trabalho pedagógico, influenciando as carreiras docentes, no que se refere, dentre outros aspectos, ao processo de intensificação do trabalho, sendo o resultado das reformas que foram sendo implementadas a partir das políticas neoliberais.

Como pontuou Vieira (2013, p. 41) a expressão “valorização profissional”, na perspectiva dos movimentos sociais da educação, “- está ou deveria estar - mais próximo do sentido de reconhecimento profissional”. Reconhecimento a partir da adoção de políticas pertinentes, que se traduzam em uma melhoria não só da qualidade da educação, mas sobretudo uma melhoria da vida dos trabalhadores da educação.

Por isso, só é possível falar em valorização, de forma concreta, a partir da existência de formação inicial e continuada, carreira, condições de trabalho e um salário que permita aos docentes o exercício e o reconhecimento de sua profissão. Nessa perspectiva, inserimos o PSPN, que teria como finalidade remunerar mais dignamente os profissionais do magistério. Ele, apesar das contradições e limitações deve ser pensado como instrumento de e para disputa por valorização.

Entretanto, a luta pela valorização dos profissionais da educação requer uma atuação em diferentes campos. Seja no campo da negociação direta com os entes, na participação em conferências de educação, na implementação dos planos de educação, na instalação e participação de Fóruns Estaduais e Municipais de Educação, na organização e participação dos conselhos (classe, escolar, de educação, do Fundeb, etc.) (Araújo Filho, 2015). Para isso, é necessário a participação de diferentes entidades, universidades, representações de diferentes segmentos da sociedade civil, sindicatos, professores, e todos que lutam pela melhoria da qualidade da educação, e pela melhoria da qualidade de vida do profissional da educação.

No que se refere à luta pelo Piso, Monlevade (2000) enfatiza que é uma conquista dos professores, pois trata-se de uma lei que fixa o valor mínimo a ser pago aos professores de todo o Brasil. A luta por um Piso não é recente. Essa discussão começa, em 1823, pelos primeiros constituintes do Brasil (Monlevade, 2000), e passa a ser consolidada em uma política de valorização docente, a partir de sua implantação pela Lei 11.738/2008.

Para compreendermos como vem se estruturando a carreira docente no Brasil, é necessário destacar a LDB, Lei nº 5.692 de 1.971, que trata da reforma do ensino de 1º e 2º Graus. Essa legislação educacional foi a primeira a determinar um estatuto que viesse a estruturar a carreira do magistério de 1º e 2º Graus, em cada sistema de ensino. A partir desse

momento, alguns estados e municípios passaram a elaborar seus planos de carreiras do magistério (Abreu, 2013).

Segundo Monlevade (2000) as lutas dos profissionais do magistério da educação básica, são antigas. No ano de 1954 as professoras primárias da rede estadual de Minas Gerais, deflagraram a primeira greve em prol da melhoria salarial. Porém foi apenas com a aprovação da Constituição Federal de 1988 que ocorreu uma maior intensificação dessas lutas, sempre apoiadas pelos sindicatos, e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

A CF/1988 e a LDB19/96, são importantes marcos para a valorização docente, pois tratam da valorização como princípio do ensino, através da garantia de planos de carreira, um piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Além da CF/88, que em seu art. 206, dispõe como um de seus princípios a valorização dos profissionais da educação escolar e da LDB/96 que no seu art. 67 define que é de responsabilidade dos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da educação, outros documentos legais e normativas nacionais, reafirmam e reforçam a importância e urgência do tema, dentre eles destacamos:

- a Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef),
- a Resolução nº 3/1997, do CNE/CEB, que fixou as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- A Lei 10.172, de 2021, que aprovou o Plano Nacional de Educação de 2001/2010 e a Lei nº 13.005 de 2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014/2024, dispõe de Metas e estratégias nacionais para a Valorização docente;
- a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que durou 14 anos;
- a Lei 11.738, de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério público da educação básica;
- a Resolução nº 2/2009, do CNE/CEB, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;
- a EC nº 108, de 2020, que institui o Novo Fundeb, agora como um fundo de caráter permanente; e,

- a Lei nº 14.113, de 2020, que regulamentou o Novo Fundeb, agora como um fundo de caráter permanente.

Vale lembrar que os avanços expressos na legislação são resultados de muitas disputas travadas pelos sindicatos, profissionais da educação e movimentos sociais na luta pelo reconhecimento profissional e a melhoria da educação, através da valorização do magistério.

No entanto, estudos que vêm sendo realizados sobre a valorização docente (Bassi *et al*, 2018; Camargo e Jacomini, 2018, entre outros) revelam que as políticas de valorização estão presas ao papel das leis, e não vêm sendo cumpridas pelos entes. O que vem sendo vivenciado pelos professores, em muitos municípios, é uma total desvalorização profissional, a partir da negação do PSPN, da não efetivação de um PCCR, das diferentes jornadas de trabalho, da negação de um terço das aulas atividades, das precárias condições de trabalho, etc.

Ribeiro (2020), ao realizar uma pesquisa sobre valorização dos profissionais da Educação Básica do Brasil, afirma que a valorização desses profissionais constitui um dos maiores desafios para a educação. A autora aponta que as causas da desvalorização dos profissionais estão diretamente relacionadas com as condições estruturais em que se processam as atividades pedagógicas e político-administrativas das escolas. “Educação situa-se como uma política de Estado e como tal suas bases são edificadas sobre vários outros pilares em especial, o econômico e o político” (Ribeiro, 2020, p. 10).

Os interesses do capital têm forte influência sobre as políticas intituladas de política valorização, e de acordo com estudos realizados por Pereira e Oliveira (2016) “a desvalorização do magistério intensifica-se, conforme a conjuntura e a posição política de cada momento histórico brasileiro” (p.33).

Em estudo⁶ realizado sobre os critérios de movimentação na carreira docente, em doze capitais, foi constatado que as carreiras docentes analisadas apresentaram especificidades nos critérios de movimentação, “como destaque para a titulação na movimentação vertical e o tempo de serviço, a avaliação de desempenho para a progressão horizontal” (Rodrigues; Gutierrez; Severino, 2018, p. 479). Para os autores, dois fatores são

⁶ Este estudo faz parte da pesquisa intitulada “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas”, realizada pelos pesquisadores Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Márcia Jacomini (SP), Vera Brito (MG, *in memorian*), Rogério Gurgel (PB) e Fabrício Carvalho (PA).

preponderantes para essa movimentação: orçamento limitado, e o não cumprimento das legislações que regulam a carreira por parte dos governos.

No que se refere a remuneração, é importante destacar o estudo realizado por Bassi *et al* (2018) e expresso no livro “Remuneração de professores da educação básica pública sob a ótica dos pesquisadores e pesquisadoras em formação”, que tem como enfoque discutir a política de valorização docente, em cinco estados do Brasil, considerando a remuneração e a carreira do magistério, como pilares da valorização profissional. A remuneração é formada pelo vencimento do servidor público, somada às vantagens pessoais, gratificações, adicionais, ou seja, é o total de rendimentos do servidor.

Para Alves e Pinto (2011, p. 609), “o nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual”. Os autores ainda destacam alguns fatores que são essenciais para a garantia de uma escola pública de qualidade, e estão por trás da discussão da remuneração, como por exemplo: atratividade profissional para exercer a carreira, e alunos que estejam aptos para os cursos de licenciaturas; a valorização social do professor em um cenário de precarização do trabalho docente, devido às reformas educacionais e o financiamento do ensino.

Ainda sobre aspectos relacionados à remuneração, Alves e Pinto (2011, p. 625) apontam que “quanto mais jovem o estudante, menor o rendimento do seu professor, em concordância com Gatti e Barretto (2009)”. Em relação aos professores da Educação Infantil (EI), Gatti e Barreto (2009) também destacam que boa parte desses professores ainda têm formação em nível médio, e que seus salários estão abaixo do piso salarial para uma jornada de 40 horas. Outro dado que eles trazem se refere à diferença considerável nos salários médios dos professores, presentes nos contextos estaduais, e que se relacionam com questões de ordem local e regional, tais como: capacidade tributária, custo de vida, mercado de trabalho, percurso histórico da educação e carreira docente, entre outros, que acabam acarretando um certo grau de complexidade para as negociações relativas às políticas salariais nacionais, como o piso nacional.

Em pesquisa realizada sobre “Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira”, Pinto (2009) explica que o baixo salário do professor no Brasil, e em boa parte do mundo, está relacionado ao fato de que a remuneração está diretamente associada a receita pública per capita e também à mobilização dos profissionais da educação.

Ele destaca que as despesas de pessoal representam de 80% a 90 % com ensino, e que para pensarmos em uma mudança que fosse expressiva para a melhoria da remuneração, era preciso ampliar os gastos com ensino.

Se por um lado a Meta 20 do PNE/2014 estabelece a ampliação do investimento em educação pública, apontando que até o último ano de vigência da Lei (2024) deve ser investido 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação, por outro lado a Emenda Constitucional 95/2016 fixa um limite para ser gasto nas despesas primárias da União, incluindo dessa forma as despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Essa relação conflituosa foi alvo de estudo de Nogueira e Tavares (2020). Os resultados deste estudo demonstram que o PNE/2014 garantiu investimentos públicos para a educação pública, porém tendo em vista a EC 95/2016, essa Meta não tem como ser efetivada.

A pauta dos trabalhadores tem repercussão central no processo de disputa por formulação e implementação de políticas educacionais, e principalmente, no que tange ao financiamento público para a educação pública, haja vista que todos os estudos sobre custos educacionais sempre apontam que o gasto com a remuneração do pessoal docente é principal componente (Gouveia, 2021). Os estudos evidenciam que geralmente entre 70% a 80% dos gastos em educação são com o pessoal (Verhine, 2005; Pinto, 2006). Ao mesmo tempo as decisões que envolvem o orçamento público estão direta e imediatamente relacionadas ou sofrem interferência das alterações macropolíticas e econômicas e interferem na capacidade de arrecadação e por tanto no orçamento e no financiamento da educação, implicam assim nas alterações de possibilidades e condições de remuneração de professores/as (Gouveia, 2021).

2.3 O Piso Salarial Profissional Nacional: avanços e contradições na valorização do magistério

A preocupação com salário e carreira do magistério não é recente, e também não é apenas no Brasil, como pontuam Camargo e Jacomini (2011), pois, desde 1966 já existia uma preocupação, com essa questão, por organizações internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO). A OIT e a UNESCO, através de uma recomendação, apresentaram alguns elementos importantes a serem discutidos sobre as condições de trabalho dos professores da educação básica, como por exemplo a remuneração condigna, quantidade de

alunos por turma, critérios objetivos para a promoção dos professores e a composição da jornada de trabalho.

No Brasil, historicamente, esse é um tema que não logrou atenção especial. Num primeiro momento, os jesuítas assumiram o ensino escolarizante europeu, escolástico e com fins de colonização e recebiam concessão de terras e diversos benefícios econômicos. Com a expulsão dos jesuítas, o país não organizou um sistema de ensino, não preparou, nem remunerou, adequadamente, seus profissionais e optou pelo subsídio literário e pelas aulas régias (Saviani, 2007). É a partir da primeira Constituição (1824), e da criação da primeira Lei de Ensino (1827), que passaram a surgir mecanismos de pensar e propor valores de recebimento de salários, assim como formas de entrada na profissão, etc. Apesar de transferir para as províncias a responsabilidade pelo ensino e por seus profissionais, por conseguinte, a carência financeira das mesmas não resultou em êxito quanto ao tema em questão (Saviani, 2007).

Assim, a discussão sobre um salário condigno aos docentes, ultrapassaram quase dois séculos, até a instituição de um Piso Salarial Profissional Nacional, que vem se revelando em uma modesta conquista, e que é o resultado dos embates dos profissionais da educação básica brasileira, que lutaram/lutam pelo reconhecimento social de sua profissão, e por um salário condigno.

A valorização do magistério, foi um dos temas mais discutidos na Constituinte de 1987/1988, que relacionado a qualificação do ensino público, resultou em um dos princípios da Carta Magna. Como eixo das discussões estava a fixação de um Piso Salarial Profissional Nacional, a partir da proposta da carreira única. No entanto, o texto aprovado, de caráter ambíguo, trouxe a interpretação de um piso salarial por carreira. Segundo Abicalil (2008, p. 68) “Sem um esquema de distribuição de encargos e de financiamento que propicie a todos os estados e municípios pagarem salários dignos aos profissionais da educação, porém, era inócuo e ineficaz fixar um PSPN”.

A partir das concepções neoliberais nos anos 1990, as funções do Estado passaram a ser redefinidas, o que colocou novamente em disputa questões que já haviam sido expressas na CF/1988, como a valorização do magistério. “Assim, nos anos de 1990, o debate sobre uma concepção de valorização do magistério centrou-se, em especial, na definição da existência (ou não) de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) [...]” (Gouveia e Fernandes, 2019, p. 85). Esse período é marcado pela aprovação da LDB/1996, que além de assegurar a

valorização em planos de carreira, propôs a indicação de um mecanismo de financiamento para a criação do PSPN.

No entanto, é necessário frisar que durante o período que precede a criação do PSPN, e após essa criação, o que temos observado são movimentos contraditórios, no que tange a garantia e avanços da valorização docente. Todavia, é importante destacar que, no que se refere a legislação sobre a carreira e remuneração dos professores, é percebido que existe uma preocupação maior, em períodos mais democráticos.

De acordo com Teixeira e Nunes (2019), com intuito de criar um PSPN, foi pensado uma articulação das receitas da União, Estados e Municípios, de Fundos, e para isso foram articulados dois importantes instrumentos: o Acordo Nacional e o Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e pela Qualidade do Ensino. No entanto, em janeiro de 1995, após a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, o então ministro da educação, Paulo Renato Souza, não julgou ser o Piso salarial nacional um elemento importante, no entanto pontuou ser necessário a criação de Fundos Estaduais, que teriam o intuito de equilibrar a destinação de verbas que eram vinculadas às redes(estadual e municipal) de cada federação, a partir de critérios com base na proporcionalidade no número de matrículas de cada rede(Teixeira e Nunes, 2019). É nesse cenário que em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), pela Emenda Constitucional (EC) n. 14/96, e regulamentado pela Lei nº 9.424.

O Fundef, foi um fundo, de natureza contábil, cuja sistemática se baseava nos repasses automáticos de recursos aos estados e municípios, através de 15% das seguintes fontes de arrecadações: Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Fundo de Participação dos Estados (FPE); imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exp) e Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96, Lei Kandir, que vigorou de 1996 a 2006.

Segundo seus proponentes, caracterizava-se por ser um fundo de natureza contábil que, além de articular os três níveis de governo (federal, estadual, municipal) e incentivar a participação da sociedade através dos conselhos, buscava garantir o mínimo de recursos financeiros necessários para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino fundamental em todo o país; investir na manutenção e desenvolvimento do ensino; valorizar o profissional do magistério e reduzir as desigualdades regionais, em cada estado (Carvalho, 2012).

Silva (2011, p. 27) afirma que “Ao privilegiar o atendimento ao ensino fundamental em detrimento das demais etapas e modalidades da educação básica, o Fundef aprofundou uma situação de desigualdades entre níveis e modalidades de ensino, acirrando a competição entre eles por recursos financeiros. Além disso, não enfrentou as desigualdades interestaduais e intermunicipais.

Lembremos que a década de 1990, foi marcada pela Reforma do Estado com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que ficou responsável por constituir o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Esse plano prevê a adoção de uma administração pública baseada na racionalidade burocrática e na gestão gerencial. Processo que vai impactar diretamente no tema da carreira e remuneração, uma vez que vai defender e promover argumentos e ações com a finalidade de promover a carreira do funcionalismo público em função do mérito e por meio de gratificações.

Esse cenário ganha mais força e consistência com a aprovação da EC nº 19/1998 que dispõe das normas da Administração Pública, apresenta aos moldes gerenciais e prevê no Art. 41 “procedimento de avaliação periódica de desempenho para os servidores públicos” (BRASIL, 1998, Artigo 41, § 1º, inciso III), e a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF – Lei Complementar n. 101, de 05 de maio de 2000, que impacta diretamente na gestão municipal engessando mais ainda a possibilidade de investimento em direitos sociais, particularmente na educação e sobretudo, na valorização dos profissionais da educação por meio incentivo na carreira e remuneração. A Lei dispõe em seu Art. 19 que a despesa total com pessoal dos municípios e estados não pode ultrapassar 60% da receita corrente líquida de impostos.

Com o fim do governo de FHC (1995 a 2002), assumiu o Governo Federal um presidente de um partido de esquerda, num ‘governo de coalizão’, com apoio do movimento sindical associado à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a CNTE, que, dentre suas ações, manteve a política do ajuste fiscal, e promoveu a reforma da Previdência. Segundo Gouveia e Fernandes (2019, p. 86), “Redesenharam-se as funções do Estado brasileiro em perspectiva neodesenvolvimentista, tendo como imperativo alargar e fortalecer a estrutura do Estado diante dos desafios postos em todos os setores da sociedade e, entre eles, os do setor educacional”.

Uma das questões em pauta, nesse projeto, diz respeito ao combate às desigualdades estruturais da oferta educacional brasileira. Nesse sentido, foi aprovada a Emenda

Constitucional nº 53/2006, que teve como tema o financiamento da educação, ao ser recobrado um prazo para a instituição do PSPN, e no que se refere ao sentido do texto do piso na CF/1988 (Gouveia e Fernandes, 2019). “Nesse panorama que colocou a disputa quanto a um PSPN como uma questão de concepção de Estado, ora mais reduzido, ora mais ampliado, para a garantia dos direitos sociais, a atenção deslocou-se para a legislação ordinária de regulamentação do PSPN” (Gouveia e Fernandes, 2019, p. 86).

O Fundeb foi regulamentado pela Lei nº 11.494/07, observando a mesma estrutura de organização do Fundef, porém trazendo alguns aspectos positivos, em relação ao Fundef, como por exemplo: a criação de fatores de ponderação; ampliação de 15% para 20% do percentual dos recursos provenientes de impostos e transferências para a cesta do fundo; acréscimos de recursos de impostos como, Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), e etc (Silva, 2011).

Segundo Santos (2015) apesar das limitações presentes no Fundeb, como pouco aumento de recursos, a baixa complementação da União, os baixos fatores de ponderação para distribuição de recursos do fundo entre os entes, representou um passo significativo para a educação brasileira, especialmente, no que diz respeito ao atendimento educacional à infância, que por muito tempo havia sido negado. Também representou um passo no enfrentamento das desigualdades estaduais.

Durante o curso de instituição do PSPN, foram muitos embates, no Congresso Nacional e entre os diretores, que, segundo Vieira (2013) podem ser constatados pelas diversas vezes que o texto do Projeto de Lei (PL) nº 619/2007 foi modificado, até a aprovação da lei do Piso. Segundo Braga *et al* (2018, p. 4) “sua elaboração, votação e implantação foram marcadas por clivagens entre grupos de interesses distintos (docentes e associações sindicais, partidos políticos, governadores(...)) com avanços e descontinuidades determinados pelas várias correlações de forças sociais e congressuais(...)”.

Logo após a sua aprovação, a Lei do Piso passou a sofrer contestações, junto ao Supremo Tribunal Federal. A exemplo, temos a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 4.167, que foi ajuizada pelos governadores dos estados do Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, os quais alegaram que essa Lei iria ferir o pacto federativo, ao mesmo tempo em que causaria um impacto financeiro negativo, para os estados e municípios. Em 2011, após três anos de tramitação, os ministros do STF declararam a

constitucionalidade da Lei nº 11.738/2008, no que se refere ao artigo 1º, que aborda o piso como vencimento inicial na remuneração dos docentes de todo país, porém, adiou a votação no tocante ao conteúdo do parágrafo 4º do artigo 2º, que versa sobre o limite máximo de 2/3 e o mínimo 1/3 da jornada de trabalho dos professores.

Em 2020, a Suprema Corte reafirmou a constitucionalidade da Lei do Piso, assegurando a legalidade da norma geral federal que reserva fração mínima de um terço da carga horária dos professores da educação básica para atividades extraclasse (STF, 2020). Apesar da derrota sofrida pelos governadores, com o reconhecimento da constitucionalidade da Lei do Piso, os/as trabalhadores/as em educação, precisam continuar na luta realizando greves e mobilizações em âmbitos, nacionais, estaduais e municipais, para que seja garantida a aplicação da Lei do Piso, e para que este não venha se tornar o teto salarial.

Segundo Vieira (2013) a não efetivação da lei do Piso, está relacionada aos obstáculos da política de aporte de recursos, visto que eram reduzidas as possibilidades desse aumento, no entanto a autora enfatiza que mesmo nessa conjuntura, houve a preocupação com a previsão de mecanismos de financiamento. Assim, é necessário pontuar que a instituição do PSPN, só pode acontecer no esteio do Fundeb. Com a aprovação da Lei nº 11.738/2008, passa a existir uma legislação que estabelece um Piso salarial para os profissionais do magistério da educação básica pública, já que, anteriormente à lei do Piso, os entes federados (União, estados, municípios e Distrito Federal) realizavam os pagamentos dos professores de acordo com suas próprias leis e regras, apesar da existência de balizas nacionais sobre o estabelecimento de vencimentos, desde o Fundef/1996, e nos primeiros PCCR.

O PSPN é compreendido como remuneração inicial, não sendo incluídas as vantagens pessoais, adquiridas no decorrer da carreira, de acordo com o parágrafo primeiro, do artigo segundo, da Lei nº 11.738/2008. Assim, o piso salarial profissional nacional é “o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais” (Brasil, 2008.).

O PSPN foi aprovado em 16 de julho de 2008, no valor de R\$ 950,00, para uma jornada, de no máximo, 40 horas semanais, e representa o resultado de lutas sociais que foram sendo fortalecidas a partir de um debate maior sobre a consolidação da democracia, e da efetivação de políticas públicas que contemplassem a expansão da obrigatoriedade escolar, a reorganização do financiamento da educação, e a valorização dos profissionais do magistério.

A Lei nº 11.738/2008, além de definir o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica, também determina que a composição da jornada de trabalho seja de no máximo 2/3 em sala de aula, e o mínimo de 1/3 em atividades, para a realização de em atividades de planejamento, coordenação, etc. A Lei, também, estabelece quem são os profissionais do magistério público da educação básica, em consonância com a LDB/1996. De acordo com o artigo 2º e parágrafo 2º do PSPN, os profissionais do magistério são:

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2008, s/p).

Para efeitos do referido piso, além dos profissionais do magistério efetivos, gozarão de todos os direitos previstos na lei, os profissionais do magistério contratados em caráter temporário, que estejam desempenhando suas funções em instituições de ensino, e os pensionistas e aposentados, como profissionais do magistério público da educação básica.

Outro elemento importante contido na Lei nº 11.738/2008, e que consta no artigo 5º e parágrafo único, é sobre a atualização do Piso. Segundo o artigo, a atualização será feita anualmente, no primeiro mês do ano, a partir do ano de 2009. O parágrafo único desse artigo remete à forma que será calculada essa atualização, enfatizando que esta deve ser feita levando em consideração o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, em conformidade com o que havia sido definido na Lei nº 11.494/2007.

Ainda sobre essa matéria, é importante destacar que em 2012, os governadores dos Estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio Grande do Sul e Roraima, ajuizaram junto ao Supremo Tribunal Federal, a ADI 4848, solicitando que fosse declarado a inconstitucionalidade do artigo 5º, parágrafo único, da Lei nº 11.738/2008. Apenas em março de 2021, o STF julgou improcedente a ADI, afirmando que era constitucional a previsão da Lei nº 11.738/2008, que dispõe sobre o critério de atualização anual do valor do piso nacional do magistério.

O PSPN, de acordo com Braga et al (2018) representa uma política significativa de valorização do magistério, devido a sua relevância e abrangência, justificando dessa forma a importância de sua análise. Ainda segundo os autores, apesar de se constituir como um marco na busca pela valorização docente no Brasil, a Lei 11.738/2008, por si só, não tem a

capacidade de aumentar os vencimentos básicos dos docentes, visto que, para isso, é necessário que a lei esteja associada a aspectos importantes da valorização, como a carreira, que permita a progressão por tempo de serviço, e escolaridade; ingresso por concurso público, e a capacidade institucional de financiamento pelos entes.

A finalidade do PSPN é fortalecer a valorização do conjunto dos profissionais do magistério público, a partir de um vencimento inicial das carreiras, buscando equalizar as desigualdades salariais existentes entre os entes federados, através da institucionalização de um Piso. Nesse sentido o artigo 6º da Lei nº 11.738/2008 determina que:

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do artigo 2006 da Constituição federal (Brasil, 2008).

No entanto, mesmo com a determinação, para a instituição ou adequação de Planos de carreira, pelos entes federados, que é previsto em várias normativas (CF/88, LDB/96, PSPN/2008, Resolução nº 2 do CNE/CEB 2009), ainda existem municípios no Brasil que não dispõem de Planos de carreira, segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022). Em relação ao cumprimento do Piso, de acordo com os dados do Painel de Monitoramento do PNE (Inep, 2021) apenas 59,3 % das unidades federativas estão cumprindo a lei.

A justificativa usada pelos gestores (estaduais e municipais) sempre é a ausência de recursos. No entanto, a Lei do Piso, em seu artigo 4º, dispõe que, nos casos em que o ente federativo não tiver disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado, este deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos, comprovando a necessidade da complementação. Vale destacar, também, que a Meta 17, que trata da equiparação do rendimento médio dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente, assegura, na estratégia 17.4, a ampliação da assistência financeira específica da União aos entes federados para implementar política de valorização docente, em particular o PSPN.

Porém, de acordo com Pereira e Carvalho (2019) o PSPN não significou a solução para o rendimento pecuniário básico, e para os planos de carreira dos professores. Silva (2011) aponta que as discrepâncias salariais são visíveis em todo território do país (regiões, estados, etc), e continua enfatizando que “a institucionalização do piso é difícil de ser construída em

âmbito nacional, em função das diferentes capacidades de arrecadação e de pagamento dos estados e municípios (p. 43-44).

Segundo estudo realizado pela OCDE, sobre a média de vencimentos de 40 países, o Brasil ocupa a última colocação. Em notícia publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a média salarial anual dos professores do Brasil, em 2018, era de 13,9 mil dólares por ano. A média de remuneração entre os demais países era de 36,1 mil dólares.

Para Teixeira e Nunes (2019) existem desafios que precisam ser superados, quando se almeja o cumprimento do Piso. O primeiro desafio é a urgência de uma reforma tributária no país, pautada em princípios como a equidade, progressividade e capacidade contributiva, e que priorize a redistribuição de renda de forma justa. Os autores ainda destacam que, para isso, não seriam criados novos impostos, que fossem trazer encargos ainda maiores para a classe trabalhadora, mas que fossem arrecadados impostos diretos, a exemplo do Imposto Territorial Rural (ITR), que incide sobre a propriedade de terra, e acarreta perdas de bilhões, todos os anos, e que poderia estar sendo alocado para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, como o pagamento do PSPN.

Outra questão elencada é a necessidade de ampliação dos recursos que financiam o setor educacional no País, através do estabelecimento de novas fontes de recursos. O aumento de aporte de recursos públicos para a educação, de mais complementação da União aos estados e municípios, que seja considerado não só os recursos do Fundeb para incidir sobre o Piso, bem como que aconteça uma flexibilização da Lei de Responsabilidade fiscal no que se refere aos gastos com pessoal da educação. É preciso que governos invistam na educação, para além dos percentuais mínimos que são previstos na CF/1988, e que a sociedade civil se mobilize na luta pela revogação da EC 95/2016, e pela garantia do cumprimento da Meta 20 do PNE 2014-2024, que trata da ampliação do investimento em educação pública, para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) e que foi reafirmada na CONAE de 2024, como meta para o Próximo PNE.

3. CONDIÇÕES DE TRABALHO DIGNAS OU (DES)VALORIZAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Neste capítulo, discutimos sobre aspectos que estão relacionados às condições de trabalho dignas das profissionais do magistério da EI, que promovem uma maior qualidade de vida a essas profissionais, e sobre estudos que vêm apontando sobre a precarização nas condições do trabalho docente. Para isso, apresentamos uma breve contextualização e caracterização da história da EI no Brasil, destacando questões importantes como o acesso e o financiamento. Em seguida, buscamos elencar quem são os profissionais do magistério que atuam nessa etapa de ensino. Por fim, concluímos o capítulo apresentando um debate sobre a carreira e remuneração das professoras da EI, destacando a importância do sindicato na luta pela melhoria das condições de trabalho dessas profissionais.

3.1 Do caráter assistencial ao educacional: um resgate sobre o atendimento da EI

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação Infantil no Brasil vem apresentando avanços, especialmente, em termos de especificação do seu direito. O Estado como garantidor desse direito, deve assegurar a gratuidade dessa primeira etapa da educação básica, em creches e pré-escolas, sendo compulsória a matrícula dos 4-5 anos, mediante a Emenda Constitucional nº 59 de 2009. No entanto, nem sempre foi assim.

A história do Brasil revela que, desde o início do século XX, já existia uma educação para crianças pequenas, oriundas de famílias abastadas, em jardins de infância, fundamentada em referenciais pedagógicos e, em sentido oposto, era oferecido um atendimento em creches, centros infantis, para crianças pobres, de cunho assistencialista. Moysés Kuhlmann Jr. (1991), por exemplo, aponta que as primeiras referências à creche surgiram em um artigo, publicado no jornal “A Mãe de família”, em 1879, que era destinado às famílias burguesas. Nesse jornal, a creche era compreendida como um espaço para crianças pequenas, filhas de mulheres trabalhadoras, e para as crianças filhas de escravas. Já o jardim de infância, desenvolvido no setor privado da educação pré-escolar, era voltado para as elites, a partir das orientações froebelianas.

A exemplos desses últimos espaços, tivemos o Colégio Menezes Vieira, que foi fundado em 1875, no Rio de Janeiro, a Escola Americana, fundada em São Paulo em 1877, e o Jardim de infância da escola Caetano de Campos, fundada também em São Paulo, em 1896,

esta última, mesmo se tratando de uma instituição pública, atendia à elite paulistana⁷ (Kuhlmann Jr., 1991).

A criação de creches, escolas maternas e jardins-de-infância foi sendo disseminada a partir dos países europeus centrais, durante o final do século XIX e início do século XX. “No Brasil, vive-se nesse período o deslocamento da influência europeia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 8).

No início do século XX, a proposta para a educação popular, em conformidade com a concepção de assistência científica, prenunciava que não existiriam muitos investimentos para atender à população pobre. “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 8).

Nesse sentido, as instituições não seriam geridas diretamente pelo Estado, mas este iria atuar repassando recursos para as entidades. Então, até o início dos anos 1970, o processo de expansão das instituições de educação infantil aconteceu de forma lenta, sendo algumas ligadas aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos e outras vinculadas aos órgãos de saúde e de assistência.

Os primeiros indícios de um novo modelo de educação pré-escolar de massa foram emitidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE) mediante pareceres e indicações. Esses pareceres se pautavam nas ideias de educação compensatória, através de um novo modelo de pré-escola de massa, assumida pela Unesco a partir dos trabalhos da Comissão Faure, que era presidido por Edgar Faure e que considerava a educação pré-escolar, como primeira etapa da educação permanente, que seria uma pré-condição primordial para o desenvolvimento de políticas educacionais e culturais, sendo necessário a ampliação da sua cobertura (Rosember,1992). Assim, para suprir essa demanda “a forma sugerida para a extensão de vagas seria através de soluções a baixo custo, informais e parcialmente assumidas pelas famílias” (Rosemberg, 1992, p. 25).

Santos (2015) destaca que, a partir da década de 1970, a educação pré-escolar passa a ser interesse do Ministério da Educação, compreendendo lugar de destaque em seus Planos

⁷ As escolas públicas, ao final do século XIX e início do século XX, atendiam prioritariamente a elite brasileira.

Setoriais de Educação e Cultura (PSEC) II e III, que são desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, criados durante o governo militar (1975-1979 e 1980 -1985) (Kuhlmann Jr, 2000). Porém, o MEC desenvolveu uma forma de atendimento livre, a partir de modelos familiares e comunitários que já existiam, dispondo de recurso para o pré-escolar, a partir de 1976, mas restringindo em atividades de apoio (Santos (2015).

De acordo com Rosemberg (1992, p. 25) “o modelo de educação pré-escolar- na verdade pré-primária - perseguido pela administração educacional pautava-se por diretrizes recomendadas pela XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública da UNESCO, de 1961”. Nesse modelo, o Estado transferia para as famílias, para as comunidades e para as instâncias ligadas à assistência social, a responsabilidade da assistência ao menor. Desenvolveu um atendimento de massa e com baixos custos e precarizado, responsabilizando-se apenas pelo apoio técnico e financeiro e considerando como uma ajuda e amparo aos necessitados.

Rosemberg (1992) afirma que a proposta do MEC se transformou em um modelo nacional de atenção ao pré-escolar até a Nova República, e, posteriormente, foi resgatada pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), através do Projeto Casulo. No entanto, essa proposta não teve muito impacto no sistema educacional, onde se observa o crescimento ínfimo das matrículas e a preservação do paradigma elitista.

O programa nacional de educação pré-escolar de massa veio de fato a ser implantado através do Projeto Casulo, lançado em 1977. Este ampliou-se de forma rápida, ultrapassando a meta de 70 mil crianças no ano de sua implantação, e funcionava atuando de forma indireta, ou seja, “repassando recursos a instituições privadas e prefeituras” (Rosemberg, 1992, p. 26). O projeto se fundamenta em concepções sobre criança, família pobre, comunidades periféricas, com o intuito de desenvolver ações de mobilização, a partir da constituição de um modelo de relação público-privado, no que tange a oferta de creches e pré-escolas, a fim de alcançar grandes massas de crianças (Vieira, 2022).

A partir da década de 1980, em decorrência do aumento do movimento sindical, feminista e estudantil, a ditadura empresarial-militar foi colocada em xeque. Nesse cenário, as instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família, para pacificar os conflitos sociais, quanto eram percebidas como um meio de educação para atingir uma sociedade mais igualitária, e um instrumento para a libertar as mulheres dos trabalhos domésticos (Kuhlmann Jr, 2000). “A crise política do regime militar (1964-1985) se

expressou no avanço da luta pelas liberdades democráticas, pela anistia geral e irrestrita, que mobilizou setores progressistas da sociedade brasileira” (Vieira, 2022, p. 35). Vieira (2022) salienta que esse cenário é marcado pelo protagonismo das mulheres, nas lutas políticas por anistia, através de organizações em grupos feministas nos grandes centros.

Assim, o atendimento educacional para crianças pequenas começa a ganhar uma maior aceitabilidade social, indo além da compreensão que sua criação era para o atendimento apenas das crianças pobres. “A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 12).

O cenário nacional entre os anos de 1970 e 1980 é marcado por várias mudanças, como o aceleração do processo de urbanização e industrialização, a conquista da cidadania da mulher e sua participação no mercado de trabalho, traduzindo “no aumento da demanda por instituições de educação e de cuidado da criança pequena no país e, por conseguinte, influenciaram o início de um processo de expansão de um atendimento de caráter educacional” (Santos e Sousa Jr., 2017, p. 264), destacando nesse momento, a importância e necessidade de ampliação do recursos para o financiamento da EI.

Santos e Sousa Jr. (2017) ressaltam que a história do atendimento à infância e do seu financiamento, no Brasil, é marcada pela ausência de uma obrigação do Estado quanto ao provimento da EI, ficando, dessa forma, na incumbência das instituições filantrópicas, religiosas e/ou assistencialistas. Somente a partir da CF/1988 e da LDB/1996, a EI tem sua importância reconhecida. A CF/88 afirma a educação como direito e a criança como um sujeito de direito e de direito a educação, como também responsabilizar os municípios pelo provimento da EI. Esses aspectos do direito são reafirmando da LDB/1996, que além disso eleva a EI a primeira etapa da Educação Básica e em seu artigo 11 enfatiza que os municípios são os entes responsáveis em assegurar a oferta da EI, em creches e pré-escolas, assim como a oferta no ensino fundamental.

Porém, a ausência de recurso limitou a expansão do direito a EI, isso é reforçado ao observar que no mesmo ano em que foi promulgado a LDB/1996 foi criada a Lei nº 9.424, de 1996, que instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) que priorizou o financiamento do Ensino Fundamental em detrimento da EI. Com a criação do Fundef, por exemplo, houve um crescimento das matrículas do ensino fundamental nas redes

municipais em todo o país, seja em virtude da transferência de matrículas da rede estadual para as redes municipais, se em virtude de novas matrículas condicionadas ao recebimento ou perdas de recursos de MDE. Defensores da municipalização da educação, consideraram ter havido vantagens com a municipalização, apontando como benefícios uma política menos burocratizada, maior flexibilidade curricular e uma gestão mais democrática. No entanto, Gutierrez (2005, p. 120), ao citar Peixoto (1999) e Oliveira (2003) afirma que “a descentralização quando representada pela municipalização pode vir mascarada, não passando na prática de desconcentração de mando, alterando-se apenas a esfera administrativa responsável pela gestão do ensino, mas mantendo a concentração e centralização das decisões no executivo municipal”.

De acordo com Abrucio (2010, p. 61) “a municipalização do ensino não ocorreu na velocidade esperada e, pior, concentrou-se principalmente nos municípios de tipo rural e/ou pequenos, gerando um problema na distribuição das matrículas do ensino fundamental”. Para ele, a ausência de um modelo intergovernamental, que organizasse o processo de descentralização na educação, foi o que acarretou problemas como esse. O autor ainda destaca que não houve critérios de repasse de funções de forma transparente, o que resultou em uma municipalização vinculada a negociações políticas entre estados e municípios, ou seja, faltou incentivos financeiros e de democratização, que pudessem direcionar a relação entre os níveis de governo, e sua fundamental colaboração. Contudo, ausência de financiamento, auxílio técnico e baixa capacidade em recursos humanos

O Fundef induziu à municipalização, por meio da subvinculação de recursos do MDE para o ensino fundamental mediante ao número de matrícula, no entanto desconsiderou a EI para o recebimento de recursos. Desconsiderou a baixa capacidade financeira dos municipais e os custos reais para prover esse segmento, bem como os déficits históricos com o provimento da EI no país (Santos *et al.* 2023; Santos e Sousa Jr., (2017) aponta que o processo de municipalização da EI, produziu alguns complicadores, a exemplo do aumento da responsabilidade dos gestores municipais, sem o devido acompanhamento de recursos, que lhes permitissem desenvolver suas ações, além do mais outros fatores estão associados aos problemas com a qualidade do ensino ofertado, a baixa formação dos profissionais que atuam na EI, e condições precárias de infraestruturas.

Ao final do Fundef, em 2006, e após um intenso período de debate foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação

(Fundeb), através da Lei nº 11.494, de 2007. De acordo Santos (2021) o Fundeb passou a subvincular 20%, dos 25% da receita resultante de impostos, provenientes de transferências, para a manutenção e para o desenvolvimento do ensino, já vinculados constitucionalmente. Deste total, 60% deveriam ser aplicados na valorização dos profissionais educação básica e o restante, no máximo de 40%, deveriam ser aplicados em MDE. Inicialmente não incluiu a creche e segundo Coutinho (2017, p. 22), essa correção só veio ser feita “após intensa manifestação da sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais e da academia(...)”, o que, segundo a autora revela que, apesar de ser um direito constitucional e estabelecida como etapa da educação básica, “a creche ainda mantém resquícios do seu surgimento como instituição caritativa”.

Estabeleceu-se, por meio do Fundeb, um novo modelo para a distribuição dos recursos, a partir de fatores de ponderação, diferenciando os valores por nível, etapa e modalidade de ensino. Como destaca Flores (2016) o Fundeb possibilitou também a inclusão de estabelecimentos filantrópicos e conveniados ao município para o recebimento de recursos do Fundo e trouxe pouco aumento de recursos novos considerando que ampliou a cobertura para toda a educação básica. Mesmo com tantas limitações, essa política resgatou o conceito de educação básica, que havia sido restringido no Fundef, pressupôs um piso salarial nacional para os profissionais da educação, resultando em reflexos positivos para a ampliação do atendimento da EI.

Porém, o Fundeb criado em 2007, chegou ao fim em 2020. Em 2020, após um processo de lutas e disputas que teve início oficial em 2015, foi aprovado o novo Fundeb, através da Emenda Constitucional nº 108 de 2020. O novo Fundeb foi regulamentado pela Lei nº 14.113/2020 e tem caráter permanente (Artigo 212-A da Constituição), permitindo, dessa forma uma maior estabilidade para o planejamento da oferta da educação.

Uma das importantes modificações do Fundeb permanente é em relação ao aumento da complementação da União para 23%, de forma gradativa, já que no antigo Fundeb era de apenas 10%. Outro aspecto do novo Fundeb, é a instituição de um sistema híbrido para a distribuição da complementação da União, através das modalidades valor aluno ano (VAAF), que abrange 10 pontos percentuais dos 23%; o valor aluno ano total (VAAT), que compreende 10,5 pontos percentuais dos 23%, e a terceira modalidade que trata das evidências de melhoria de gestão, e a melhoria da aprendizagem com diminuição das desigualdades, de 2,5 pontos

percentuais dos 23%, de acordo com o que está escrito no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) (Fineduca, 2021).

É importante mencionar que o Fundeb permanente conferiu prioridade à EI, quando destinou a metade da complementação do VAAT para essa etapa. Além disso, destinou 70% dos recursos do Fundo para a remuneração dos profissionais da educação e inseriu o preceito do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), na Constituição Federal, por meio da EC nº 108/2020, para garantir o padrão mínimo de qualidade na educação pela união.

Pinto (2021) alerta que, por mais que o novo Fundeb tenha trazido alentos importantes para a equalização do gasto entre os entes federados, assim como para a ampliação do valor mínimo nacional por aluno, o cenário atual não é nada otimista, visto que a economia nacional, desde 2013, vem apresentando uma queda no PIB per capita e, por outro lado, a EC nº 95/2016 não permite que o Estado faça investimentos sociais para diminuir os efeitos da crise. Para o autor, a saída para enfrentar essa situação é a luta e mobilização social pelos/as trabalhadores/as, a fim de buscar a “unidade na ação entre os setores historicamente excluídos, que só são chamados à mesa pelas oligarquias governantes na hora de pagar a conta, ou de pedir o voto” (p. 710)

Dessa forma, o novo Fundeb, se materializa, em meio a lutas, contradições e disputas. Em um contexto social marcadamente capitalista, neoliberal e neoconservador, onde a educação pública e os direitos sociais vinham sofrendo constantes ataques. (Barbosa *et al*, 2022). Esses ataques, traduzidos em políticas, vêm afetando diretamente o financiamento da educação, por meio de congelamentos dos recursos destinados à educação básica e ao ensino superior, e conseqüentemente colocando em risco o cumprimento das metas e estratégias previstas no PNE/2014, prejudicando assim a qualidade da educação.

O PNE/2014, aprovado na forma da Lei nº 13.005, estabeleceu metas específicas para a EI, a exemplo temos a Meta 1, que trata da universalização da pré-escola (4-5 anos), e ampliação da oferta de creches (0-3 anos), para no mínimo 50%, até o último ano de vigência do PNE/2014. Segundo os dados do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022) de 2013 a 2019, o Brasil teve um aumento de mais de 600 mil crianças de zero a três anos em escola/creche, atingindo um percentual de 37%, e de 5 milhões de crianças, entre a faixa de quatro a cinco anos, que correspondem a um percentual de 94,1%. Isso significa que para atingir a Meta 1 do PNE, é preciso incluir 1,4

milhão de crianças de 0 a 3 anos em creches e cerca de 300 mil crianças em pré-escola (4-5 anos).

Outro dado a se considerar é que houve um aumento da desigualdade de cobertura de crianças de 0 a 3 anos, desde 2004, atingindo um índice mais elevado em 2019, entre as regiões sudeste e norte, e zonas urbana e rural. O Relatório enfatizou que a diferença entre negros e brancos e entre os 20% mais pobres e 20% ricos aumentou no decurso do período que antecedeu o PNE, sem uma definição clara de reversão dessas desigualdades durante o período do PNE (Brasil, 2022).

Embora o quadro da cobertura da EI de zero a três anos apresente-se progressivo, o Relatório preconiza a necessidade do desenvolvimento de políticas que venham estimular os municípios a atender com prioridade, às crianças que estão no grupo de renda mais baixa, pela grande demanda que representam. Sobre a cobertura de quatro e cinco anos, o Relatório indica uma progressiva diminuição das desigualdades, apontando que a renda familiar constitui a variável que responde pela maior desigualdade de acesso à pré-escola (Brasil, 2022). Assim podemos inferir que a universalização da pré-escola não foi alcançada, como previsto em 2016 visto que, segundo os dados do Relatório, o percentual de crianças de quatro e cinco anos que frequentam a escola é de 93%, e o percentual de crianças de zero a três anos que frequentam a creche é de 37,3%. (Brasil, 2022).

Por um lado, é notório que o percentual de crianças que têm acesso à educação infantil vem aumentando a cada ano, porém ainda há muito o que avançar. Por outro, é possível afirmar que a implantação do Fundeb também representa um passo significativo para a garantia dessa ampliação do acesso. Todavia, ainda, é importante salientar que o progresso na cobertura da EI, também está relacionado com redução na taxa de natalidade.

3.2 As profissionais do magistério da Educação Infantil

Nessa direção, ao discutir sobre as profissionais do magistério que atuam na EI, é importante enfatizar que o surgimento, a história e a valorização dessas profissionais estão diretamente atreladas à própria história da EI. Vimos, no tópico anterior, que essa etapa educacional tem sua história marcada na subalternidade, isto porque foi sendo constituída como “uma instituição de arremedo social, de guarda e de cuidado, devido às exigências do contexto social, principalmente em decorrência da liberação da força feminina para o

trabalho” (Moreira, *et al*, 2020, p. 9). Descaso, precariedade, assistencialismos, conveniamento e ausência de recursos, por exemplo, marcam a história da EI.

Inicialmente o atendimento à infância, fora do lar, se relacionava diretamente ao provisãoamento de condições básicas de sobrevivência. Condições que estavam associadas ao cuidado, higiene, etc., e que surgiram em um contexto de abandono, e da necessidade de trabalho das mães (Ferreira, 2021). A inserção das mulheres no mercado de trabalho ocorreu por consequência do processo de industrialização e urbanização, que no Brasil se intensificou a partir da década de 1950. Nesse processo de intensificação da industrialização e urbanização, o atendimento das crianças pequenas passou a ser compreendido como um direito da mãe trabalhadora.

De acordo com Ferreira (2021), as primeiras instituições que surgiram para atender crianças pequenas detinham uma relação muito intensa com a maternagem, que estava associada ao trabalho no lar, e buscava preencher “a ausência mãe não requerendo formação específica para tanto, o fato de ser mulher garantiria os requisitos necessários à função, considerando a predisposição ao cuidado como algo natural ao gênero feminino (p. 77). Assim, a função exercida pelas profissionais do magistério da EI foi relacionada ao trabalho doméstico, o que acabou gerando uma compreensão falseada de que não precisaria de qualificação, já que teria menor valor social.

Nesse cenário, destaca-se o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), movimento que lutava pela criação e manutenção de creches comunitárias, mas, com o passar dos anos, passou a reivindicar o direito das crianças à educação e à proteção (Peixoto Filho e Souza, 2017). O atendimento da infância de caráter educativo, só veio a se configurar, após a promulgação da CF/1988, como o resultado de muitas lutas, a partir de movimentos sociais e políticos, que marca também a luta do movimento docente em prol da profissionalização do magistério e pelo reconhecimento dos direitos e deveres dos/as professores/as.

A atuação de profissionais na EI, vem sendo estabelecida “pela naturalização do feminino e predomínio de mulheres como profissionais, pois conveniuiu-se socialmente que o cuidado das crianças pequenas é entendido como responsabilidade feminina, seja na esfera privada do lar quanto no âmbito público das instituições” (Ferreira, 2021, p. 77-78).

Hypolito (2020) destaca que o fenômeno da feminização do magistério foi ocorrendo em meio ao processo de industrialização e urbanização, processo esse que está intrinsecamente relacionado com a formação social e econômica capitalista. “Há que se considerar, por dentro

desse processo, características culturais próprias da constituição histórica da mulher enquanto ser social que permitiram a consolidação desse perfil do professorado” (p. 68).

O autor acrescenta que o ingresso das mulheres no mundo do trabalho, não ocorreu apenas porque foram submetidas, mas porque esta possibilidade foi sendo constituída pelas mulheres, e ainda salienta que, entre as características que favoreceram a entrada das mulheres na docência está a relação próxima que existe entre as atividades do magistério, com aquelas exigidas para as funções de mães; somado a isso, as “habilidades” femininas de cuidar de crianças, a conciliação entre os horários de ensinar e de desenvolver os trabalhos domésticos, até o próprio consentimento da sociedade, em relação às mulheres exercerem a profissão.

Outros fatores como a escolarização das mulheres em escolas normais, a ideia de um ensino de mulheres por vocação, a saída dos homens da docência, são aspectos que impulsionaram a feminização do magistério⁸. É importante frisar que o ato de ensinar como um sacerdócio e/ou missão, e que tem na figura do/a professor/a como aquele que ensina, é algo que antecede à feminização do magistério, no entanto, Hypolito (2020, p. 70) enfatiza que “o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/ funções domésticas”.

No que se refere à docência na EI, o fenômeno da feminização é mais acentuado, pois surge tendo como papel central o cuidar, estava diretamente associada às atividades domésticas, e eram exercidas, majoritariamente por mulheres, então essa profissão nasceu feminina, e desvalorizada socialmente, visto que a sociedade não valorizava o cuidar, pois este historicamente estava relacionado ao trabalho das escravas (Kuhlmann Jr., 1991). Vale lembrar como já pontuado por Rosemberg (2010;2001) que além disso a EI é um campo que tem como papel central as mulheres e as crianças, sujeitas que estão numa escala de inferioridade na trama do poder.

Vimos que, a depender da classe social, a trajetória de atendimento na EI no Brasil, historicamente apresentava-se de forma diferenciada, em creches e pré-escolas, o que resultava em um desenvolvimento de práticas mais assistencialistas, e outras em atividades voltadas ao pedagógico, respectivamente. Os primeiros jardins de infância, que antecederam as pré-escolas, eram ofertados para as famílias da elite brasileira, enquanto as creches eram

⁸ Para uma maior compreensão sobre o processo da feminização no Brasil ver a obra de Jane Soares de Almeida.

ofertadas para as mulheres da classe trabalhadora. Com o passar do tempo, as pré-escolas públicas passaram a ter o objetivo de preparar a criança para o processo de alfabetização, enquanto que as creches continuam secundarizando a educação, e permanecendo vinculadas aos órgãos de bem-estar social.

Nesse contexto, as profissionais que atuavam em pré-escolas teriam que ter no mínimo o magistério, no entanto, as profissionais das creches, não detinham de formação específica, e muitas vezes exerciam trabalhos voluntários. Percebe-se que os atendimentos de creche e pré-escola, se diferenciavam, pois se a creche estava associada ao trabalho feminino industrial, com o intuito de evitar o abandono, desnutrição e mortalidade infantil, a pré-escola era caracterizada como uma estratégia de preparação para o ensino das letras (Ferreira, 2021).

Nesse sentido, os objetivos da EI estava intrinsecamente associado ao perfil dos profissionais que atuavam na EI, e o intuito que era dado a educação, pois se o propósito era apenas garantir um lugar propício para que as crianças pudessem passar o dia, e a partir daí serem cuidadas, alimentadas, etc., não era necessário profissionais formadas. Segundo Ferreira (2021, p. 80) “as pessoas que se dispuseram a desempenhar estas funções foram mulheres de baixa instrução e, em decorrência, recebendo baixos salários”. Todavia, se a finalidade era a preparação das crianças para adentrar no EF, era preciso que o profissional tivesse uma formação pedagógica. Comumente esses profissionais eram mulheres, que possuíam, em relação as profissionais de creche, um salário, carreira e condições de trabalho menos desvalorizadas (Ferreira, 2021).

A preocupação com a formação das profissionais da EI passa a se fortalecer a partir do reconhecimento do caráter educativo da EI, enunciado pela academia, e expresso na CF/1988, e é nesse cenário que se intensifica os movimentos sociais em favor da melhoria da qualidade da EI. Com a promulgação da LDB/1996, a EI, como primeira etapa da educação básica, passou a fazer parte dos sistemas de ensino, e para a atuação das profissionais do magistério, passou a ser exigida formação mínima em normal médio, ou Licenciatura em Pedagogia.

Com a integração, no campo educacional de creches e pré-escolas, por conseguinte, com essa processo de institucionalização da EI como etapa de educação no sistema de educação vai requerer pensar dos elementos constitutivo como uma diretriz curricular, espaço e os profissionais que atuarm mais diretamente com essa segmento. Nesse contexto, a formação pedagógica passa a ser priorizada, em detrimento das práticas maternas e

domésticas, sendo reconhecida nesse contexto a indissociabilidade entre os atos de cuidar e educar na EI.

No entanto, essa concepção apesar de estar inscrita nas disposições legais e na literatura acadêmica, não vem sendo adotada. Conforme Locatelli (2018) existe uma hierarquia no que se refere às tarefas realizadas pelas profissionais da EI, “as atividades pedagógicas são mais valorizadas do que as de cuidados, fato que coloca as professoras (responsáveis diretas pelo primeiro tipo de atividade) em situação de superioridade às monitoras, que se responsabilizam pelos cuidados” (p. 221). Para a autora, essa comprovação torna-se mais clara quando olhamos para a carreira profissional, do que para a execução das atividades em si, já que professoras e monitoras compartilham tanto de atividades de cuidar, quanto de educar, no entanto as monitoras não possuem um plano de carreira vinculado ao magistério. As atividades relacionadas ao corpo, higiene e alimentação das crianças sempre foram desvalorizadas, acarretando uma distinção entre os profissionais que trabalham com as crianças. Nesse sentido, o cuidar era de responsabilidade da auxiliar, que também era conhecida por crecheiras, monitoras, voluntárias, etc., e o educar era atribuição das professoras.

Sobre a política nacional de formação, embora a Meta 15 do PNE/2014 tenha estabelecido o prazo de um ano de vigência deste plano para a implantação de formação específica para os profissionais de educação, assegurando que todos/as professores/as da educação básica tenham um curso superior em licenciatura, na área de conhecimento em que atuam, de acordo com o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, a proporção em 2022 de docentes da EI com formação em ensino superior adequada ao conhecimento que lecionam era de 62%. Quando analisamos esses dados por região percebemos que a região Nordeste é a que apresenta um menor percentual de professores formados, com um percentual de 58,3%.

A ausência de formação adequada para os profissionais que atuam na EI é um problema que acompanha toda a trajetória da EI. Sabemos que a formação dos/as professores/as é essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, e para o reconhecimento desses profissionais, no entanto, percebemos que se trata de uma meta distante de ser cumprida, visto que temos 38% de professoras atuando na EI sem formação superior específica. Em relação ao estado de Pernambuco, o percentual de professoras da EI sem formação na área que atuam é 47,6%.

Segundo Peixoto Filho e Souza (2017) o atendimento das crianças de 0 a 5 anos na educação formal se deu de forma tardia, o que se constituiu em um campo de trabalho recente, e com muitas tensões, em relação ao profissionalismo e o âmbito doméstico por nascer feminino. Por consequência disso, as professoras da EI sofrem com uma maior precarização e desvalorização, já que seus trabalhos são concebidos como de valor inferior, os autores ainda chamam a atenção para essa questão, enfatizando que a desvalorização é institucionalizada, já que “A própria legislação ao exigir como formação mínima o nível médio trata com certo nível de desprezo essa etapa da educação e traz elementos para reafirmação do senso comum que, muitas vezes, advoga que não há necessidade de formação para cuidar de crianças (Peixoto Filho e Souza, 2017, p.13).

Os autores ainda destacam que existe uma omissão por parte dos cursos de Pedagogia, em relação a EI, visto que os componentes curriculares para a docência nessa etapa não são claros, o que promove uma confusão e ausência de conhecimento sobre a indissociabilidade dos atos de cuidar e educar, causando dificuldades na constituição identitária desses profissionais, como das instituições de EI, provocando dessa forma, uma desvalorização social e financeira, e o aumento da rotatividade dessas docentes nas instituições, que mesmo concursadas, buscam alcançar níveis educacionais mais elevados, e com melhores salários.

Podemos afirmar que o perfil das profissionais que atuam na docência da EI vem se modificando, a partir do reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica, no entanto, a constituição de sua profissionalização perpassa pela apreensão da indissociabilidade das funções de cuidar e educar, e para isso é preciso seu distanciamento de práticas assistencialistas, e de práticas que são intrínsecas ao EF (Locatelli, 2018).

Moreira *et al* (2020, p.2-3) ressaltam que velhos problemas ainda se fazem presentes na EI, “como precariedade das condições de trabalho dos profissionais, salas de aula com número de crianças que inviabiliza o trabalho docente, remuneração inadequada dos profissionais da educação, formação de professores aligeirada e insatisfatória’.

Outro problema destacado pelas autoras é a criação de cargos diversos na EI, que confere, aos profissionais que atuam nessa etapa, funções pedagógicas e que muitas vezes não exigem formação mínima. A título de exemplo temos os cargos de educador infantil, cuidador, auxiliar, etc. Assim, “podemos verificar que diversas facetas dos profissionais que atuam na Educação Infantil surgem como substitutos do professor. Devido a diversos fatores estruturais, aqueles acabam realizando a função que é própria do professor” (Moreira et al, 2020, p.3).

Nesse sentido, faz-se necessário e urgente questionar a criação de cargos para atuar na EI, a fim de compreender as verdadeiras intenções dos agentes públicos, e poder contribuir, dessa forma, para um debate maior sobre a finalidade da EI, que é a de proporcionar um desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, através da indissociabilidade do educar e cuidar, compreendendo que para isso é fundamental termos professores/as qualificados e valorizados em sua carreira, que compreendam qual é o seu papel frente ao trabalho com crianças pequenas.

Ainda sobre esse assunto, percebemos que a criação de cargos na EI, se constitui como uma manobra de contenção de gastos pelos governos, resultando no pagamento de baixos salários e a negação de uma carreira no magistério, para esses profissionais, favorecendo a precarização da EI. De acordo com o Laboratório de Dados Educacionais (LDE) (2022) existem no Brasil, atuando como auxiliares docentes na EI, 205.986 profissionais. Em relação ao estado de Pernambuco o número é de 5.688, e no que tange o município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, lócus da pesquisa, o quantitativo é de 99 auxiliares.

3.2.1 Perfil dos/as professores/as que atuam na educação infantil

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2022(Inep, 2023), existem no Brasil 659.954 professores/as atuando na EI. Desse total, 362.113 atuam em creches e 342.516 em pré-escolas. Do total de docentes que atuam em creches, 240.609 estão na educação pública, e 122.421 estão atuando na rede privada. Em relação à pré-escola, 88.177 professores/as trabalham na rede privada, e 255.878 na rede pública. Vejamos abaixo alguns dados referentes ao número de docentes da EI no Brasil.

Quadro 3 – Número de docentes da EI em 2022

Região	Total de docentes ¹⁻⁸	Creche ⁹	Pré-escola ⁹⁻¹⁰
Brasil	659.954	362.113	342.516
Pernambuco	18.859	8.014	11.845
Santa Cruz do Capibaribe	226	117	117

Fonte: A autora a partir dos dados do Censo de 2022.

1 - Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

7 - Inclui os docentes ativos da Creche do Ensino Regular.

8 - Educação Infantil inclui os docentes que atuam na Creche, Pré-Escola e turmas unificadas.

9- Os docentes são contados somente uma vez em cada etapa de ensino/dependência administrativa, independentemente de atuarem em mais de uma delas.

10 - Inclui os docentes de turmas unificadas.

Segundo os dados podemos perceber que a maioria dos/as docentes do Brasil estão concentrados na creche. No que se refere a Pernambuco, temos um total de 8.014 professores/as lotados em creches e 11.845 em pré-escolas. Já no município de Santa Cruz do Capibaribe, a quantidade de docentes que atuam em creches e pré-escolas é a mesma. Outros dados do Censo Escolar de 2022(Inep, 2023), que não aparecem no quadro, diz respeito ao quantitativo de docentes da EI que atuam na educação pública, e por localização (urbana e rural).

Em relação ao número de docentes que atuam em creches e pré-escolas públicas no estado de Pernambuco, temos 4.698 e 7.488, respectivamente. Em Santa Cruz do Capibaribe, o número é de 73 professores/as atuando em creches públicas e 59 em pré-escolas.

Quando levamos em consideração a quantidade de docentes da EI por localização urbana ou rural, temos que no Brasil 400.985 professores/as atuam na rede urbana, e 69.614 na rede rural. Ao observar os dados em Pernambuco, o quantitativo é de 8.604 docentes na rede urbana e 3.370 na rede rural. Em se tratando do quantitativo de docentes por sexo, que trabalham em creches e pré-escolas temos números bastantes desiguais, e destacamos o predomínio do sexo feminino, em detrimento do masculino, atuando nas turmas de EI. Vejamos os quadros a seguir:

Quadro 4 – Número de docentes da creche regular por sexo em 2022

Região	Feminino	Masculino
Brasil	352.117	9.996
Pernambuco	7.866	148
Santa Cruz do Capibaribe	115	2

Fonte: A autora a partir dos dados do Censo de 2022.

No que se refere a creche, percebemos que a diferenciação do número de professores e professoras que lecionam nessa etapa é bastante evidente. De 362.113 docentes, no Brasil, que trabalham em creches, apenas 2,76% são do sexo masculino. Com relação ao percentual de mulheres e homens que atuam em creches no estado de Pernambuco, temos a proporção de 98,15% e 1,84%, respectivamente. No que concerne ao município investigado, o percentual de professores que atuam em creches é de 1,7%, e de professoras é de 98,3%.

Quadro 5 – Número de docentes da pré-escola regular por sexo em 2022

Região	Feminino	Masculino
Brasil	322.599	19.917
Pernambuco	11.531	314
Santa Cruz do Capibaribe	115	2

Fonte: A autora a partir dos dados do Censo de 2022.

No tocante à pré-escola, a quantidade de professoras que atuam em Pernambuco é de 11.531, um percentual de 97,4%. Fica evidente que a proporção de professores atuando na pré-escola, é ínfima, atingindo um percentual de apenas 2,6%. Ao olharmos para o número de docentes que atuam no Brasil, nessa etapa, 342.516, observamos que as professoras representam 94,2%, e os professores 5,8%, respectivamente. A respeito de Santa Cruz do Capibaribe, o percentual de professoras e professores que trabalham na pré-escola é igual a proporção de docentes que atuam nas creches, nesse município.

Esses dados só vêm confirmar a predominância feminina no trabalho docente com as crianças menores (Locatelli, 2018). A existência da feminização do magistério, como uma associação da profissão docente a uma identidade feminina, é carregada de estereótipos de gênero, que surgiram da divisão sexual do trabalho, mediante discursos sobre a identidade feminina e masculina, a qual atribui à mulher a função reprodutiva e privada, e as características como fraqueza, afetividade, dependência, etc., enquanto ao homem era atribuído a função produtiva e pública, sendo essa divisão a consequência de uma sociedade capitalista e patriarcal.

Para Ribeiro (2021), a docência na EI, é marcada desde o seu surgimento como profissão feminizada, desvalorizada, visto que nasce no campo do doméstico, marcada pela maternagem, e que se configura como uma profissão precarizada. Em relação ao segmento creche, Ribeiro (2021, p. 39), ressalta que “a divisão sexual do trabalho e a atribuição das tarefas de cuidar à mulher, só tende a contribuir com a não aceitação do profissional do sexo masculino na atuação junto às crianças em creches”.

Quanto à quantidade de professores/as da EI, atuando em creches, por nível de escolaridade, no Brasil, temos 1.457 docentes apenas com ensino fundamental, 78.329 com ensino médio, 278.004 com ensino superior em Licenciatura e 4.323 com ensino superior sem licenciatura. Em nível de pós-graduação, temos no Brasil 132.933, com especialização, 1.719 com mestrado e 263 com doutorado (Inep, 2023).

Em relação ao estado de Pernambuco ainda temos um total de 63 professores/as com ensino fundamental, atuando em creches. A maior quantidade de docentes, 4.980, apresenta formação em ensino superior com licenciatura. O estado tem apenas, atuando em creches, 34 mestres e seis doutores. No que tange o município, existem dois professores apenas com ensino fundamental, 43 com ensino médio, 70 com ensino superior com licenciatura e 2 sem

licenciatura. Com especialização, existem 41 professores/as, com mestrado apenas um, e com doutorado nenhum docente (Inep, 2023).

Fernandes e Kuhlmann Jr (2020) alertam que apesar das conquistas para a EI, com a promulgação da LDB/96, a partir de seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica, muitas são as dificuldades que precisam ser enfrentadas. Nesse sentido, os autores destacam a ausência de escolaridade mínima dos/as professores/as para atuar nessa etapa, destacando que a situação se torna mais penosa, no caso das creches, já que “a formação desses profissionais é mais baixa, as instituições que formam esses professores são mais precárias e sua formação inicial não atende as necessidades de atuação, o que impacta diretamente na qualidade do atendimento oferecido para as crianças de 0 a 3 anos”(p. 20). Abaixo apresentamos um quadro mostrando o nível de escolaridade dos professores/as que atuam na pré-escola.

Quadro 6 - Número de docentes da pré-escola por nível de escolaridade

Região	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior		Pós-graduação		
			Com Licenciatura	sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	1000	60.919	275.602	4.995	156.690	2.864	365
Pernambuco	67	3.866	7.700	212	4.979	76	7
Santa Cruz do Capibaribe	2	45	68	2	42	1	

Fonte: A autora a partir dos dados do Censo de 2022.

De acordo com as informações do quadro, podemos depreender que, no que se refere à formação dos docentes que atuam na pré-escola, ainda temos no Brasil, 1000 professores/as apenas com o ensino fundamental. A maioria dos docentes tem a formação em nível superior com licenciatura e que o percentual de docentes com mestrado e doutorado é de 0,8 % e 0,1 %, respectivamente. Em Pernambuco, a maioria dos docentes apresenta formação também em nível superior, com licenciatura, perfazendo um total de 7.700. Existem 3.866 docentes trabalhando nessa etapa apenas com o ensino médio, totalizando um percentual de 32,6%. No que diz respeito ao município, temos o percentual de 38,5% de docentes atuando com ensino médio. Outro dado que merece atenção, é em relação ao percentual de mestres no município, dos 117 docentes apenas um possui mestrado, isso significa um percentual de 0,8%.

Segundo (Bertonceli, 2016), a história da EI esteve atrelada ao âmbito de assistência social e auxílio das crianças menores, e não precisamente relacionado à educação. Assim, “não se pensava em formar profissionais “qualificados” para trabalhar com os pequenos” (p. 82). Com a consolidação da LDB/96, se institui uma formação mínima para atuar no magistério infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, após passado quase três décadas a exigência de formação para atuar nessas etapas de ensino é a mesma. A autora destaca que a abertura de concursos municipais, para docente em EI, com exigência mínima de nível médio na formação, só favorece a precarização da formação e qualificação profissional.

Por último, gostaríamos de destacar a situação funcional, quanto ao regime de contratação ou tipo de vínculo dos/as docentes que trabalham em creches e pré-escola regular da rede pública. Abaixo apresentamos e discutimos essas informações.

Quadro 7- Número de docentes da creche regular por nível funcional

Região	Concursado/efetivo	Contrato temporário	Terceirizado	Contrato CLT
Brasil	159.932	71.782	2.019	9.706
Pernambuco	2.151	2.513	10	40
Santa Cruz do Capibaribe	51	22		

Fonte: A autora a partir dos dados do Censo de 2022.

De acordo com os dados de 2022(Inep, 2023), existem no Brasil 159.932 docentes efetivos, 71.782 contratos temporários⁹, 2.019 terceirizados¹⁰, 9.706 contratos CLT¹¹, atuando em creches regulares. Segundo a Nota técnica do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos-DIEESE (2017), a Lei nº 13.429/2017 que dispõe acerca do trabalho temporário nas empresas urbanas e sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros, traz maior insegurança, instabilidade e precarização das condições de trabalho. Além disso, ainda segundo a Nota essa lei, altera a própria “estrutura

⁹A CF/88 prevê em seu Artigo 37, inciso IX, a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público.

¹⁰ Súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho [TST] norteou a terceirização no Brasil, que foi regulamentado pela Lei 13.429 de 2017 que trata do trabalho temporário como sendo aquele prestado por uma empresa de trabalho temporário que a coloca à disposição de uma empresa tomadora de serviços, a fim de atender à necessidade de substituição transitória de pessoal permanente ou à demanda complementar de serviços(Dieese, 2017).

¹¹ A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é um conjunto de normas que regulam as relações individuais de trabalho no Brasil.

do mercado de trabalho, aprofundando a heterogeneidade, a rotatividade e as desigualdades já existentes” (Dieese, 2017, p. 11), ampliando, dessa forma, as desigualdades sociais no país.

Percebemos que, em relação ao estado de Pernambuco, o número de docentes com contrato temporário é maior que o número de docentes concursados, visto que compreende o percentual de 53,5% do total de docentes que atuam na creche pública, enquanto a proporção de concursados é de 45,8%.

No que se refere ao município de Santa Cruz do Capibaribe, temos 70% de professores/as concursados em creches públicas e 30% de docentes contratados, aproximadamente. Sobre o número de docentes que atuam na pré-escola regular na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, temos um total de 36 concursados e 23 contratados, perfazendo os percentuais de 61% e 39%, aproximadamente. Observem no quadro 8 a seguir que, diferentemente do que acontece com o vínculo dos docentes que trabalham na creche, em Pernambuco, existem mais docentes concursados atuando, na etapa da pré-escola, porém o número de professores contratados ainda é bem alto, atingindo o percentual de 47%, aproximadamente.

Quadro 8- Número de docentes da pré-escola regular por nível funcional no Censo de 2022.

Região	Concursado/efetivo	Contrato temporário	Terceirizado	Contrato CLT
Brasil	167.799	85.673	1.192	5.676
Pernambuco	3.912	3.514	30	77
Santa Cruz do Capibaribe	36	23		

Fonte: A autora a partir dos dados do Censo de 2022.

Nacionalmente, os percentuais de concursados e contratados nos dos dados do Censo de 2022, foram respectivamente 64,5% e 33%. No âmbito do estado do Pernambuco o percentual de concursando e é fetivo é pouco mais que 50%.

3.3 Carreira e remuneração das professoras da Educação Infantil e a importância do sindicato na luta para a sua efetivação

Os últimos anos vêm sendo marcados por importantes avanços na regulamentação da carreira do magistério no Brasil. Esses avanços são resultados das lutas dos sindicatos e entidades de classe (Abuchaim, 2018). Desde a promulgação da CF/1988, muitas foram as lutas e movimentos em prol da carreira e remuneração docente. Vargas et al (2024, p. 23) afirmam que “na busca pela valorização docente(...) desde o Séc. XIX, os docentes brasileiros começaram a se organizar em associações e sindicatos, tentando auferir melhorias na educação

e nas suas condições de trabalho”. Os autores destacam que, no âmbito local, desde a década de 1980, também vêm ocorrendo lutas pela valorização do magistério, a partir da criação de associações e sindicatos. Assim como Vargas et al (2024) entendemos que o sindicato, historicamente é compreendido como uma associação intrínseca ao proletariado, que luta, em conjunto, por melhores condições de trabalho.

Nesse sentido, “o sindicato representa a voz do trabalhador individual, concentrando sua força no coletivo, articulando suas ações de manifestações coletivas e grevistas” (Vargas et al, 2024, p. 4). No entanto, apesar dos avanços na regulamentação da carreira docente, pela luta dos sindicatos, temos presenciado o aumento da precarização do trabalho docente, e no que concerne ao trabalho das professoras da EI, essa precarização é mais acentuada.

Antes de adentrarmos no debate sobre a carreira e remuneração das professoras da EI, iremos discutir sobre a carreira e a remuneração de forma mais geral, e tratar de questões que são pertinentes para essa discussão.

A carreira e a remuneração são aspectos inerentes à valorização docente. Muitos estudos têm se dedicado em explicar com precisão o conceito de valorização do magistério, e para isso, apresentam e definem elementos como: salário digno; formação inicial e continuada; Plano de carreira; condições adequadas de trabalho, que implica em tempo destinado para o planejamento das aulas, acesso a materiais, número de alunos por turma, etc (Gutierrez et al, 2011).

Gutierrez et al (2011) enfatiza que muitos desses estudos destacam um ou outro aspecto, porém reconhecem, de forma unânime, que a melhoria da educação perpassa pela valorização do professor. Ainda de acordo com os autores, ao considerar os estudos sobre o tema, compreende-se a valorização docente a partir da formação (inicial e continuada), salário digno, Plano de Carreira e condições de trabalho. Para Farias (2014, p. 31), “a carreira e a remuneração docente se constituem instrumentos de valorização do profissional e influenciam diretamente na qualidade do ensino, pois pressupõem desenvolvimento profissional”.

Bollmann (2010) define a carreira como sendo um mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Depreende-se que os docentes inseridos em uma carreira, são profissionais prontos para exercer a profissão, apresentando títulos compatíveis ao nível de ensino em que atuam. Para a autora é preciso que seja vinculado à carreira, “à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade” (Bollmann,

2010, n.p). Ainda segundo a autora, a carreira docente, como a coluna dorsal do processo educativo, desempenha forte influência no nível de aprendizagem dos alunos, em seus diferentes níveis e modalidades.

Ferreira e Gutierrez (2020) afirmam que, como critério de movimentação horizontal na carreira dos professores, a avaliação de desempenho pouco contribui para o processo de valorização do magistério, estando mais associada às exigências de produtividade do modelo gerencialista de gestão educacional, que através da racionalização de recursos, objetiva a minimização de gastos com políticas sociais, do que a uma valorização profissional coerente a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

O debate sobre a carreira do magistério público surge na agenda política em 1822, dada a oportunidade e necessidade de discussão política acerca do ensino, e do salário do professor (Monlevade, 2000), mas é apenas em 1971, a partir da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 36º, que foi estabelecido, a criação de estatuto, em cada sistema de ensino, que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus (Brasil, 1971). É importante destacar também que, em 1966 a recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), já expressava a necessidade de uma remuneração condigna, composição da jornada, formação, etc, (Camargo e Jacomini, 2018). No entanto, é a partir da promulgação da CF/88 e de normativas nacionais (Brasil, 1996, 1997, 2007, 2008, 2009, 2014, 2020), que o debate sobre a importância de se estabelecer uma carreira docente com condições de trabalho adequadas, passa a ser mais enfatizado.

Recentemente, em 16 de janeiro de 2024, foi promulgada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, após tramitar por cinco anos no Congresso Nacional, a Lei nº 14.817, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. O projeto, que deu origem à Lei, é de autoria da senadora Professora Dorinha Seabra (União/TO), e dispõe em linhas gerais, sobre a valorização dos profissionais da educação, a partir do desenvolvimento de uma carreira atrativa. Em seu artigo 3º estabelece que os planos de carreira precisam estimular o desempenho e o desenvolvimento dos profissionais, em proveito da qualidade da educação escolar, assim como formação continuada que propicie atualização permanente dos profissionais, e condições de trabalho, que venha a contribuir com o sucesso do processo educativo, de maneira a assegurar aos educadores o respeito à dignidade profissional e pessoal.

A referida lei em seu artigo 4º dispõe sobre as diretrizes que devem compor os planos de carreira dos profissionais da educação escolar básica pública. As diretrizes contemplam: ingresso na carreira, exclusivamente por concurso de provas e títulos; organização da carreira que considere a progressão funcional periódica ao longo do tempo de serviço ativo do profissional; requisitos para progressão que possam estimular o permanente desenvolvimento profissional e o interstício suficiente para o cumprimento de requisitos de qualidade de exercício profissional para progressão, inclusão, entre os requisitos para a progressão na carreira (titulação, atualização permanente, avaliação de desempenho profissional, experiência profissional e assiduidade).

Ainda sobre as diretrizes, que precisam compor os planos de carreira, a Lei destaca os incentivos à dedicação exclusiva, na mesma rede de ensino; piso remuneratório da carreira definido e atualizado em conformidade com o piso salarial profissional nacional estabelecido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal; a fixação de valores que correspondem ao piso e teto de remuneração na carreira (piso atrativo e progressão estimulante) e garantia de composição da remuneração proporcional da retribuição pecuniária ao cargo.

Outras diretrizes, presentes nesta Lei destacam as peculiaridades pedagógicas da carreira e das características físicas e geoeconômicas das redes de ensino, para que sejam definidos os adicionais e as gratificações; a jornada de trabalho de até 40 (quarenta) horas semanais, da qual, no caso da regência de classe, parte será reservada a estudos, planejamento e avaliação; férias anuais para os profissionais em regência de classe e para os demais profissionais da educação escolar básica pública; o estabelecimento mínimo de 2 (dois) anos para o período de experiência docente, estabelecido como pré-requisito para o exercício de quaisquer funções de magistério, excetuada a de docência, nos termos do § 1º do art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O parágrafo único, do artigo 4º prevê que os critérios usados na organização dos planos, devem assegurar remuneração condigna, integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola, e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Contudo, apesar da importância da aprovação da Lei nº 14.817/2024, não trouxe novidades, em relação às diretrizes, já em vigor (Brasil, 2009), para a valorização desses profissionais, apenas reuniu as diretrizes já existentes, em um ordenamento jurídico.

Outra questão que precisa estar inserida no debate sobre a carreira do magistério, é o conceito de remuneração. Pereira (2010) afirma que a remuneração está relacionada à totalidade de vencimentos que é recebido pelo trabalhador, logo após ter cumprido suas obrigações laborais. O autor enfatiza que “No âmbito do serviço público, o termo remuneração também é utilizado para designar todas as verbas recebidas pelo servidor, inclusos o vencimento básico, as vantagens, os adicionais, as gratificações, dentre outros” (Pereira, 2010, n.p). Assim a remuneração é a soma de todos os benefícios financeiros, vencimento inicial, e acrescidos a este, as vantagens pecuniárias estabelecidas em lei, e as vantagens temporais, como as gratificações.

Meirelles (2004) evidencia que o sistema remuneratório, em sentido amplo, dos servidores públicos, da Administração direta e indireta, compreende as modalidades de subsídio e remuneração. O subsídio foi instituído pela Emenda da Reforma Administrativa, Emenda Constitucional 19, de 1998, sendo entendida como modalidade de remuneração fixa, em parcela única, “paga obrigatoriamente aos detentores de mandato eletivo(...) Ministros de Estado, Secretários Estaduais e Municipais, os membros da Magistratura e do Ministério Público e os Ministros e Conselheiros dos Tribunais de Contas” (p. 455).

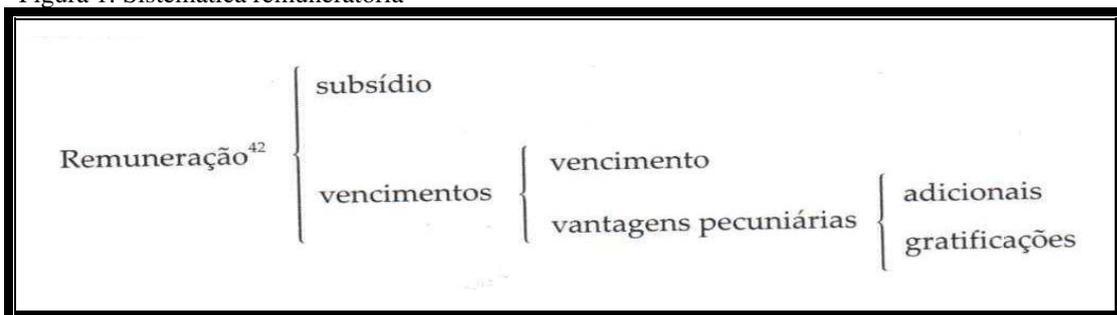
A remuneração, em seu sentido amplo, corresponde ao montante financeiro pago a qualquer título para o servidor pelo desempenho de suas atividades. A remuneração dos professores, repassada pelos sistemas de ensino, é estabelecida pelo vencimento inicial ou básico, que está previsto em lei, e varia de professor para professor, de acordo com a progressão horizontal (por tempo de serviço) e por nível de escolaridade ou titulação, que é a progressão vertical. No entanto, segundo Moura (2015), para além de se considerar apenas o tempo de serviço e a titulação, para a movimentação na carreira do professor, a LDB/96, previu, a partir de um discurso privatista, a avaliação do desempenho, como elemento a ser estabelecido na remuneração do professor, incidindo dessa forma, na política salarial, e promovendo a variação das remunerações dentro da carreira.

Logo, a remuneração passa então a ser considerada tanto elemento fundamental para a valorização, quanto para a desvalorização profissional. A discussão atual é no sentido de buscar formas de pagar os professores, de modo a incentivá-los a produzir mudanças para a superação de baixos índices que se encontram a qualidade do ensino. Para isso, “as estruturas salariais são questionadas e os sistemas de carreira revistos, inserindo-se novas modalidades de pagamento e flexibilizando as remunerações, inserindo-se a perspectiva estratégica do

mérito e/ou o desempenho” (Moura, 2015, p. 109). O autor afirma que esse é o resultado da reforma do aparelho do Estado, a partir das diretrizes neoliberais, e de discursos ressignificados, que mantêm a prática de reajustes de salários na carreira, mas a através de ações pautadas na lógica do mercado, como a desregulamentação e privatização, e sua introdução no trabalho docente, aliada aos princípios da eficiência, eficácia e produtividade.

Justen Filho (2011), afirma que a sistemática de remuneração dos servidores públicos compreende problemas de grandes dificuldades, por não apresentar-se como uma única sistemática remuneratória. “A remuneração dependerá de circunstâncias variáveis em função das atribuições, das condições de exercícios e de características pessoais do exercente. Daí segue a possibilidade de dois sujeitos, titulares de cargos idênticos, receberem remuneração global diversa” (p. 921). O autor esquematiza a sistemática remuneratória da seguinte forma:

Figura 1: Sistemática remuneratória



Fonte: Livro Curso de Direito Administrativo de Justen Filho (2010).

Em seguida, salienta que os vencimentos, correspondem a remuneração que é devida aos servidores públicos, que não se enquadraram nos critérios para recebimento do subsídio, e é composta pelo vencimento básico e por vantagens específicas, que são nomeadas de vantagens pecuniárias, e que correspondem as verbas remuneratórias permanentes ou transitórias (adicionais e gratificações).

Meirelles, 2004, p. 461 esclarece que “As vantagens pecuniárias são acréscimos ao vencimento do servidor, concedidas a título definitivo ou transitório, pela decorrência de tempo de serviço(...), ou pelo desempenho de funções especiais(...), ou em razão das condições anormais em que se realiza o serviço”. O autor também define os adicionais como sendo “vantagens pecuniárias que a Administração concede aos servidores em razão do tempo de exercício(...) ou em face da natureza peculiar da função, que exige conhecimentos especializados ou um regime próprio de trabalho” (p. 464).

Segundo Ferreira (2010) a gratificação diz respeito a um benefício, ou vantagem que é conferida a uma pessoa, por determinação legal, ou por liberalidade de quem a concede, sendo comumente de caráter pecuniário. Ainda de acordo com o autor:

Na Administração Pública e na iniciativa privada, quando instituída, gera acréscimo ao salário para estimular o trabalho, a extraordinária qualificação do servidor público ou do empregado e para recompensar pecuniariamente o exercício de função de chefia, assessoramento e outras destinadas a servidor público ou a empregado em quem se deva confiar determinada tarefa, em razão do destinatário da função possuir reconhecidos atributos geradores de confiança. A gratificação será calculada em percentual do salário pago ou em relação à produtividade. Poderá ser eventual, transitória ou definitiva em conformidade com os objetivos de sua criação. Pode ser instituída também por acordo, quando se tratar de ajustes entre empregados e patrões, para encerrar conflito surgido na relação de trabalho. A gratificação poderá, a qualquer tempo, ser extinta ou modificada, desde que obedecido o mesmo procedimento que a instituiu, principalmente quando for criada por lei (Ferreira, 2010, n.p).

Nesse sentido a gratificação se refere a um percentual pago ao trabalhador em decorrência de uma função exercida (gestor, coordenador, etc), ou pela realização de atribuições em condições particulares, podendo ser de caráter eventual, transitório ou definitivo, dependendo de legislação específica.

As vantagens pecuniárias são concedidas considerando unicamente o tempo de serviço, ou podem estar condicionadas a determinados requisitos de duração, modo e forma de prestação de serviço, denominadas de vantagens modais ou condicionais. A exemplo de vantagens pecuniárias que dependem unicamente do tempo de serviço, temos os adicionais por biênio, triênio, quinquênio, etc., e no que se refere às vantagens condicionais e modais temos; os adicionais de tempo integral, de dedicação plena e universitário, gratificações por risco de vida e saúde, na licença prêmio, conversível em pecúnia, entre outras (Meirelles, 2004). É importante pontuar que as vantagens por tempo se integram ao vencimento, enquanto que as vantagens modais ou condicionais, não se incorporam ao vencimento, excetuando quando for previsto em lei.

Meirelles (2004) chama a atenção para a ausência de técnica e sistematização, presente na legislação federal, estadual e municipal, na denominação das vantagens pecuniárias dos servidores, o que acaba provocando uma confusão quanto a definição de adicionais e gratificações, causando dessa forma dificuldades para o reconhecimento dos direitos dos beneficiários.

Oliveira (2013), aponta que o debate em torno do tema valorização dos profissionais da educação vem aumentando no cenário educacional brasileiro, Questões como as diferentes condições de trabalho, nas diversas redes de ensino, tem causado preocupação para a sociedade. “Os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, a carga de trabalho e problemas de infraestrutura (...)são apontados como fatores preocupantes por pesquisas acadêmicas, pelos sindicatos, pela imprensa e pela sociedade em geral” (Oliveira, 2013, p. 52). A autora afirma que, existe certo entendimento de que a profissão docente, vem passando, há décadas, por um processo de desvalorização, no entanto, é preciso salientar que a depender da rede, em que os professores atuam, etapa ou nível de formação, a desvalorização é mais acentuada.

Nesse sentido, importante ressaltar que, a política de valorização do professor, como desdobramento da política educacional (Grochoska, 2015), requer e acarreta em disputa pelo fundo público. Fernandes *et al* (2022) afirmam que as responsabilidades dos estados nacionais, com a reprodução da força de trabalho docente, requerem gasto público, para que seja garantido remuneração, condições e jornada de trabalho e carreira. Os autores apontam que “a parcela do fundo público liberada para a reprodução da força de trabalho do magistério público ocorre de forma descentralizada, em razão da organização político administrativa da República Federativa, que corresponde, também, a um alto grau de descentralização da política educacional” (p. 5), acarretando um cenário de disputa, em via da remuneração dos professores.

Logo, quando nos reportamos ao fundo público, é preciso destacar que estes financiam as diversas áreas sociais (educação, saúde, segurança, etc), e que se tratando da educação, tivemos a experiência do Fundef (1996), Fundeb (2007), e recentemente a implantação do Fundeb permanente (2020), como já discutido nos capítulos anteriores.

Apesar da garantia da valorização docente, como princípio educacional, presente na CF/88, e por outros dispositivos legais, a materialidade desse princípio fica sob a responsabilidade dos entes federados, segundo suas competências e responsabilidades, sendo mediado pela função de suplência da União, em decorrência das acentuadas desigualdades e das diferentes capacidades de financiamento, dos entes, promovendo dessa forma os embates pelo fundo público (Fernandes *et al*, 2022).

Silva (2020), expõe que, com a aprovação da EC de nº 95(Brasil, 2016), houve uma maior redução das despesas primárias, do congelamento dos investimentos em políticas sociais, de perdas de direito e arrocho salarial, implicando na abertura de espaços aos municípios, para que possam legitimar políticas análogas, ao mesmo tempo que dá possibilidade aos banqueiros

e grandes empresas de obterem vantagens nas decisões locais de alocação dos recursos públicos, comprometendo o financiamento da educação, e conseqüentemente a remuneração dos profissionais do magistério.

É necessário enfatizar que a questão da implementação e efetivação de carreira e remuneração para o magistério público passa pela formulação de políticas públicas de colaboração entre os entes. O artigo 211º da CF/88 dispõe sobre o Regime de Colaboração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), no que tange a elaboração de políticas públicas voltadas à educação. No entanto, o texto só expôs a necessidade de um Regime de Colaboração entre os entes federados (estados e municípios), e entre estes e a União, mas não trouxe indicativo como essas políticas deveriam ser estabelecidas nesse regime (Candido, 2021).

O Estado brasileiro como república federativa, é uma organização política e territorial, que se constitui a partir de diferentes níveis de governos, os quais compartilham regras comuns, e que tem, ou deveria ter, autonomia como fundamento. No entanto, apesar da previsão de um modelo federalista na CF/88, a repartição de poderes de decisão e autonomia, principalmente no que se refere a autonomia financeira, ainda não existe de fato. É importante salientar que o federalismo brasileiro traz em seu bojo a especificidade de um federalismo, que envolve um regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios.

Portanto, a partir do reconhecimento da Constituição, dos municípios como entes federados, estes passaram a se igualar, a União e aos estados, pelo menos em tese, no que tange às questões de autonomia administrativa. Porém, o sentido de regime de colaboração, de divisão de competências e capacidades administrativas e políticas, não ocorreu da forma democrática esperada (Ferreira, 2020). O que presenciamos foi o repasse de recursos para os entes estaduais e municipais, e o descumprimento das responsabilidades da União em assegurar sua função supletiva e redistributiva. “Essa ineficiência no regime de colaboração provoca conflitos entre as esferas de governo, na medida em que estes têm demandas de suas responsabilidades legais, das quais não podem pagar” (Ferreira, 2020, p. 36).

Silva (2020, p. 4) afirma que “A priorização do Poder Público por melhores remunerações dos profissionais do magistério municipal é um processo decisório de natureza política”. As decisões, que dizem respeito à educação, na esfera municipal, precisam estar de acordo com a política nacional. A valorização do profissional do magistério, é compreendida como uma manifestação política do poder público, já que o viés ideológico sobre a concepção

de educação de qualidade, de quem está à frente do poder, é evidenciado na forma como os professores são remunerados. Para o autor, políticas como a de valorização docente, são desdobramentos de disputas por interesses nacionais e locais, em tempos históricos diferentes, e que a partir de certas conjunturas fortalece a luta por melhores condições remuneratórias, ou promove maiores obstáculos (Silva, 2023).

Oliveira (2016) corrobora com essa afirmação, e acrescenta que no que se refere a educação, as concepções de carreira e formas de remuneração, expressam posições de interesses conflitantes, é possível anotar a adoção por alguns municípios e estados brasileiros, de políticas de gestão que consideram o mérito pessoal, a produtividade e a responsabilização dos docentes, pelo seu desenvolvimento profissional, defendendo desta forma pagamentos diferenciados. A autora explicita que essa prática está fundamentada no modelo de Nova Gestão Pública (NGP), que sustenta a ideia de uma modernização das profissões, sendo estas ancoradas nas políticas de accountability, e que se difere das formas tradicionais baseadas na estabilidade, como a progressão, a valorização dos títulos, e da experiência. A autora ainda pontua que “dada a organização federativa do Estado brasileiro e seus desequilíbrios, sobretudo regionais, a organização dos planos de carreira dos profissionais da educação básica na atualidade é bastante dispersa e variada” (Oliveira, 2016, p. 126).

No tocante à valorização das professoras da EI, Bertoni e Martins (2016) apontam para uma precarização do trabalho docente. Para as autoras, apesar dos avanços previstos na legislação: formação mínima, instituição de um piso, planos de carreira, hora atividade, ingresso por concurso público, etc., esses aspectos precisam ser repensados e colocados em prática no âmbito dos municípios. Como já discutido nos capítulos anteriores, as condições precárias de trabalho, que estão sujeitas as professoras da EI, são resultados das condições históricas em que essa profissão foi sendo constituída.

A partir dos estudos, como os de Alves e Pinto (2011) vimos que os menores salários do magistério, são pagos aos docentes da EI. A urgência de uma equiparação dos vencimentos das professoras da EI, e aos demais professores das redes de ensino (Lima, 2015). No que tange à carreira das professoras da EI, pesquisas (Nascimento, 2019; Heck, 2019) apontam que vem ocorrendo a inclusão das professoras na carreira docente das capitais do país, porém foram percebidas diferenças entre essas carreiras, assim como no que se refere especificamente à carreira das professoras de creches, em relação às das demais professoras das redes, quanto à carga horária de trabalho, sua composição e duração. Segundo os estudos de Heck (2019), o

surgimento de diferentes carreiras, no município de Curitiba, se deu pelo resultado da hierarquização das funções do cuidar e educar. Em vista disso, é necessário a superação dessa dicotomia.

Observamos que o investimento na EI é abaixo do necessário para garantir a qualidade, e conseqüentemente há existência de criação de cargos paralelos, para profissionais que atuam nessa etapa, sem considerar o que determina a lei do Piso (Mano, 2018). Assim, embora tenhamos tido avanços quanto à instituição de legislações sobre a valorização do magistério, estes não vêm sendo postos em prática, sendo necessário, a luta incessante dos sindicatos, pela garantia dos direitos dos trabalhadores do magistério. A luta, em defesa de uma escola pública democrática e de qualidade e pela defesa do magistério público é representada nacionalmente e especialmente pela CNTE, que desde 1990, foi criada após a unificação de várias Federações setoriais da educação, que conta atualmente com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados.

Pesquisas (Vargas *et al*, 2024; Nascimento e Fernandes, 2017) apontam que, a despeito das constantes intervenções dos sindicatos dos professores, em diversos municípios, e alguns resultados positivos, “a desvalorização docente ocorre muito frequentemente, pois, muitas vezes, os governos descumprem os direitos dessa categoria” (Vargas *et al*, 2024, p. 24), o que para os autores evidenciam a urgência de continuidade da luta pela valorização do magistério. Destarte, “é indiscutível que a valorização se dá através de investimento público e reconhecimento social do professor e da educação infantil” (Bertonceli e Martins, 2016, p. 24), mas para isso é imprescindível que a carreira e remuneração das professoras da EI sejam colocadas no centro do debate, e nas decisões políticas, quanto a alocação dos recursos pelos entes federados.

4. CARREIRA E REMUNERAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE

Neste capítulo, discutimos sobre a carreira e remuneração das professoras de Educação Infantil no município de Santa Cruz do Capibaribe. Para isso, destacamos alguns aspectos históricos, políticos, geográficos, socioeconômicos e educacionais do referido município, com o intuito de desvelar elementos essenciais para a apreensão do objeto de estudo, bem como de compreender algumas de suas múltiplas determinações. O capítulo foi dividido em tópicos e subtópicos, o primeiro tópico apresenta a caracterização do município, destacando os indicadores gerais do mesmo, bem como os indicadores educacionais e de valorização docente. No segundo tópico é analisado os planos de carreira do município, com foco no plano atual, e os editais dos últimos concursos públicos abertos no município, a fim de perceber as mudanças que ocorreram na remuneração e carreira das professoras de educação infantil. No terceiro tópico é apresentado, um pouco das lutas do sindicato pela valorização do magistério público. Finalizamos o tópico apresentando uma síntese das análises dos dados.

4.1 Contextualização e Caracterização do Município de Santa Cruz do Capibaribe: indicadores gerais

O município de Santa Cruz do Capibaribe-PE está localizado na mesorregião do agreste, e na microrregião do alto Capibaribe, Pernambuco. Foi criado como distrito pela lei municipal nº 2, de abril de 1892, ficando subordinado ao município de Taquaritinga do Norte. Em 1943, por meio do Decreto-lei estadual nº 952 passou a denominar-se Capibaribe e foi elevado à categoria de município, pela Lei Estadual nº 1.818, de dezembro de 1953, passando a ser denominado de Santa Cruz do Capibaribe. (Santa Cruz do Capibaribe, 2015).

Segundo o Censo Demográfico de 2010, a população era de 87.582 habitantes, 97,73% dessas pessoas residiam na área urbana e 2,27% no meio rural. A população de crianças e jovens era de 23.467 habitantes, 26,8% do total da população. Desses 10.697 eram crianças entre 0 e 6 anos que frequentavam a educação infantil. De acordo com o censo de 2022, o município possuía 98.254 habitantes e a densidade demográfica era de 293,03 habitantes. Os resultados parciais do censo de 2022 ainda não permitem o cálculo da população por faixa etária. Quanto à área urbanizada, Santa Cruz do Capibaribe representou em 2019, o 27º lugar, em relação aos demais municípios do estado. (IBGE, 2019).

O município apresenta 87,6% de habitações com esgotamento sanitário adequado, 79,6% de domicílios urbanos, com arborização, em vias públicas, e apenas 1,1% de domicílios urbanos que apresentam bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio, ou seja, com urbanização adequada. Para Gomes (2019) com o crescimento do comércio no município, e da região que abrange o polo de confecções do agreste, emergiram muitos problemas sociais, que são consequências da ausência de uma maior estruturação (modernização e industrialização), no que se refere ao crescimento acelerado da economia.

O município limita-se ao norte com o estado da Paraíba, ao sul com os municípios de Brejo da Madre de Deus e Jataúba, ao leste com Taquaritinga do Norte, e ao oeste com o Estado da Paraíba. A distância de Santa Cruz do Capibaribe para a capital (Recife) é de 190 km, aproximadamente. O município abrange uma área de 335.309 km² (IBGE, 2022), e tem como principal atividade econômica a confecção.

Dentre os 184 municípios de Pernambuco, Santa Cruz do Capibaribe se destaca como importante polo das confecções do Agreste, juntamente com os municípios de Toritama e Caruaru. O Polo é um importante aglomerado econômico, situado na Região Nordeste, que reúne trabalhadores e compradores de diversas regiões, e promove um grande crescimento da renda e do emprego, e também da própria população (Nóbrega Neto, 2014). No entanto, é importante frisar que as relações de trabalho estão apoiadas na informalidade, o que representa na ausência de direitos trabalhistas, e na precarização das condições de trabalho.

É importante salientar que as origens do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano, remontam aos anos de 1950, quando a economia de Santa Cruz do Capibaribe, baseada na pecuária, algodão e agricultura, passou a sofrer um declínio, em consequência dos longos períodos de estiagem, o que impulsionou a busca por uma nova atividade econômica (Rangel e Cortletti, 2022).

A produção e comercialização da sulanca¹², passou então a fazer parte da vida dos santacruzense. A atividade da confecção da sulanca, acontecia de forma artesanal, com o aproveitamento de retalhos, que eram descartados pelas indústrias têxteis de Recife. Esses retalhos eram trazidos para o município de Santa Cruz do Capibaribe, pelos criadores e pequenos produtores que percorriam a capital pernambucana, a fim de vender produtos como

¹² Segundo Burnett (2014, p. 153) a “Feira da Sulanca é como se denomina o fenômeno de produção e comércio de confecções populares, o qual emergiu na década de 1960, na mesorregião do Agreste de Pernambuco, mais precisamente na microrregião do Alto Capibaribe”.

queijo, carvão, galinhas, etc. Os retalhos trazidos se transformavam em colchas de retalhos, roupas íntimas femininas, e pequenas peças de vestuário, e eram vendidos em feiras livres (Rangel e Cortletti, 2022). Segundo Oliveira e Cabral (2012) as peças de retalhos eram produzidas especialmente pelas mulheres, que faziam da arte de costurar, parte de suas rotinas.

A partir do aumento da produção e do fortalecimento do comércio, em torno da sulanca, os fabricantes de tecidos de Recife começaram a cobrar pelos retalhos. Os sulanqueiros começaram então a pagar pelos retalhos de tecidos, e a trazê-los também de São Paulo, o que resultou em um aumento expressivo da produção da sulanca no município. Para Rangel e Cortletti (2022, p. 5) “teria sido essa origem sulina do material que deu o nome pelo qual passou a ser conhecida a produção do Agreste Pernambucano: sulanca; contração da palavra “helanca” (material dos retalhos) e Sul (origem geográfica)”.

Entre as décadas de 1950 a 1980 houve um grande desenvolvimento da feira da sulanca, de modo que em 1990, os comerciantes começaram a se organizar pela melhoria da atividade da confecção, através de uma reestruturação, regulação e formalização desta atividade. A partir da década de 2000, foi criado o Polo das confecções do Agreste de Pernambuco, que segundo Burnett (2014, p 154) “a criação do Polo, ao mesmo tempo, faz parte das estratégias de marketing dos sulanqueiros, dirigidos pelo Sebrae, para tentar se livrar do estigma que carrega o termo sulanca, significando produto de baixa qualidade, de feira”. Embora a produção da confecção e, a produção vem passando por um processo de aprimoramento, possibilitando a agregação de valores as peças que vêm sendo desenvolvidas Xavier (2020). Cabe ressaltar que a produção e as condições de produção atendem aos interesses de acumulação do grande capital e não as condições das trabalhadoras.

Por isso, é importante destacar que as relações de trabalho, baseadas na informalidade, marcaram a trajetória da sulanca no município, e continuam com a criação do Polo de confecções. Apesar do Polo abranger empresas de pequeno e médio porte, a maioria das unidades produtivas são representadas por fabricos, e facções, que na maioria das vezes são estabelecidos nas próprias residências dos comerciantes. As pequenas empresas do município trabalham na informalidade, e as de porte médio, após formalização, passaram a terceirizar a mão de obra. (Oliveira, 2011). “Através da análise das relações sociais de trabalho presentes no polo, percebe-se que, desde sua origem, verifica-se o uso costumeiro de formas flexíveis de produção, como o recurso à subcontratação e a utilização do trabalho em negociações alheias à norma salarial”. (Oliveira, 2022, p. 16).

Duarte e Fusco (2008) destaca que por consequência do neoliberalismo, a partir da década de 1980, ocorreu a reestruturação produtiva (maior eficiência e produtividade), o que implicou na retirada de algumas tarefas da linha de produção, resultando em sua terceirização, e conseqüentemente na diminuição do quadro de funcionários das médias e grandes empresas. Esse fenômeno no Brasil resultou na redução da carga horária, ou no trabalho sem carteira assinada (trabalho informal). Silva, R. (2017), em pesquisa sobre o trabalho e saúde na perspectiva de analisar o desgaste da força de trabalho como expressão da precarização nos municípios de Toritama e Santa Cruz do Capibaribe constatou que nessa dinâmica,

[...]o trabalhador é submetido constantemente a desgastes – sob as mais variadas condições ergonômicas, ambientais e psíquicas – o ruído excessivo, a posição inadequada, iluminação insuficiente, intensificação do ritmo de trabalho, movimentos repetitivos, pressão constante do contratante para entregar a produção no período determinado. A isso, conjugam-se as exigências abusivas de qualidade, extensão da jornada de trabalho, cansaço, pressão psicológica, sem que direitos e garantias trabalhistas sejam asseguradas. Também chama atenção a auto cobrança dos trabalhadores para dar conta da produção e alcançar uma remuneração que permita a sua reprodução social (Silva, 2017, p. 7).

Silva (2017, p.7) ainda, constatou em sua pesquisa que 71% eram mulheres e 29% eram do sexo masculino, “evidenciando a predominância da força de trabalho das mulheres na cadeia produtiva dos municípios”. Esclareceu ainda que, entre os entrevistados dois tinham o ensino superior, a maioria tinha ensino médio incompleto ou o ensino fundamental. Além disso, mostrou que entre os envolvidos na pesquisa a educação não era considerada importante. Esses aspectos revelam algumas das características estruturais que marcam o município em questão.

Segundo os dados do IBGE, em 2020, Santa Cruz do Capibaribe apresentou PIB *per capita* que correspondia a 14.102,77 mil, ocupando o 3.638º lugar em relação aos municípios do país, e a 40º colocação quanto aos municípios dos estados de Pernambuco. Segundo o Portal da Transparência, em 2022, o município arrecadou R\$ 31.083.737,85, em impostos. A tabela abaixo, mostra a evolução da arrecadação de impostos em Santa Cruz do Capibaribe, no período de 2014 a 2022, anos em que os dados estão disponíveis no Portal.

Tabela 1-Arrecadação de impostos no município de Santa Cruz do Capibaribe de 2014 a 2022(em milhões)

Período	Receitas de impostos
2014	8.524.281,42
2015	9.843.110,80
2016*	
2017	12.387.138,35
2018	13.807.798,33

2019	10.844.822,61
2020	14.698.991,52
2021	26.844.982,61
2022	31.083.737,85

Fonte: Portal da Transparência de Santa Cruz do Capibaribe. Não consta no Portal da transparência informações para esse ano.

Percebam que, com exceção do ano de 2010, o município de Santa Cruz do Capibaribe, teve uma evolução na arrecadação de seus impostos. É importante destacar que, entre os anos de 2020 e 2021, houve um aumento expressivo de R\$ 12.145.991,09.

Em relação ao PIB ocupa a 20° posição no ranking do estado. As finanças públicas empenhadas e realizadas ocupam a 16° posição e em relação ao FPM a 11° posição no estado e a 214° posição nacional, o que indica uma relativa capacidade orçamentária para gerir as políticas municipais. O município de Santa Cruz do Capibaribe, em 2023, apresentou uma receita orçamentária de R\$ 332.201.154,83 (Santa Cruz do Capibaribe, 2023).

Esses dados podem indicar a capacidade do município em financiar a educação municipal, e, por conseguinte, indica possibilidade de oferecer uma carreira e remuneração atrativa e com condições que evidenciam valorização docente. Porém, também pode revelar que o município está inserido numa totalidade mais ampla do processo de acumulação do capital e da regulação do trabalho, o que pode refletir a não valorização e condições de trabalho adequadas, além de revelar contradições.

Por exemplo, no que diz respeito a categoria trabalho e rendimento, o salário médio mensal da população em Santa Cruz do Capibaribe correspondia a 1,5 salários mínimos, e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 16,29%(IBGE, 2021). Quando observamos os rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, Santa Cruz do Capibaribe possuía 31% da população nessas condições, o que revela imensa contradição e desigualdade na distribuição de renda pois o município ficava na posição 183 de 185 dentre as cidades do estado e na posição 4489 de 5570 dentre as cidades do Brasil. Quanto à mortalidade infantil, os índices no município vêm caindo desde meados dos anos 2000. Em 2006, por exemplo, o índice estava em 17,74 óbitos por cada mil nascidos vivos e em 2010 passou para 10,98. Em 2019 chegou a 6,64, mas em 2020 voltou a crescer, atingindo a taxa média de 16,24 para 1.000 nascidos vivos (IBGE, 2022).

4.1.1 Alguns indicadores educacionais de Santa Cruz do Capibaribe

O Conselho Municipal de Educação (CME) do município de Santa Cruz do Capibaribe, órgão normativo, consultivo e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe foi instituído através da Lei nº 1.870/2010 (Santa Cruz do Capibaribe, 2010). Dentre as várias competências do CME, está a de “aprovar e/ou propor planos, programas, projetos e atividades direcionados ao atendimento do direito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sob a responsabilidade do município, cumprindo as determinações da legislação educacional vigente” (Santa Cruz do Capibaribe, 2010, p.1). No entanto, a lei do CME foi criada sem ter sido estabelecida a lei do Sistema Municipal de Ensino (SME). O SME é entendido como uma organização legal que abrange diferentes órgãos como: a Secretaria Municipal de Educação, escolas municipais, o CME, Cacs Fundeb, Conselho Municipal da Alimentação Escolar, instituições de EI criadas pela iniciativa privada, etc., e que em articulação contribuem para o bom funcionamento da educação no município. Para Lima (2018, s/p) “os sistemas municipais de ensino surgem como possibilidade de uma melhor organização do processo educativo, como também para atender a legislação vigente contribuindo para a autonomia necessária ao desenvolvimento e a qualidade da educação.

A necessidade de criação do SME em Santa Cruz do Capibaribe foi mencionada pela Lei nº 2.434/2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME). Segundo a lei do PME, a partir de um ano de sua publicação, a Lei do SME deveria ser instituída, através de lei específica, a qual seria responsável pela efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PME, a partir da articulação entre os sistemas de ensino. No entanto, esta lei não foi criada, ficando o município subordinado ao Sistema Estadual de Ensino.

É importante frisar, que no ano de 2023, foi sancionado a nova lei do Conselho Municipal de Educação (CME) de Santa Cruz do Capibaribe (Lei nº 3.768/2023). Em seu artigo 2º, a Lei estabelece que o CME, é um “órgão colegiado do Sistema Municipal de Ensino, de natureza participativa e representativa da comunidade na gestão da educação, exercerá suas funções de caráter consultivo, normativo e deliberativo sobre a formulação e o planejamento das políticas educacionais”. Mas, como dito anteriormente não existe lei do SME no município.

O município instituiu o seu PME por meio da Lei nº 2.434/2015, com vigência de 2015 a 2025, apresenta 20 metas. As metas 17 e 18 do PME, referem-se, respectivamente, à valorização dos profissionais da educação, a partir da equiparação do seu rendimento médio ao

dos demais profissionais com formação equivalente, e da carreira, tomando como referência o PSPN.

A Meta 17 apresenta dez estratégias e, dentre estas, está a estratégia 17.3, que trata da garantia do cumprimento da lei, em relação ao reajuste salarial, com reposição das perdas e ganho real na data base. (Santa Cruz do Capibaribe, 2015). É importante destacar que no que concerne o rendimento médio dos professores/as da EI, na rede analisada, percebemos que no decorrer dos anos tem aumentado, no entanto essa melhoria está mais atrelada a criação do Plano de Cargos Carreiras e remuneração (PCCR) do município, pela Lei nº 1885, em 2010. A avaliação das metas do PME está disponível no Portal da Prefeitura e, na avaliação da meta 17 consta que:

No que concerne a (*sic*) equiparação de salários dos profissionais do Magistério, é importante destacar que apesar de não termos dados precisos acerca dessa equiparação, considerando a necessidade de assegurar sobre a rede estadual e privada de ensino(*sic*), é possível assegurar que a carreira docente tem, nos últimos anos, se destacado por alcançar níveis de elevação expressivos, em relação à década anterior, bem como destacamos que o município vem cumprindo integralmente o reajuste proposto no ano de 2022 (Portal da Transparência de Santa Cruz do Capibaribe, 2023.)

A avaliação da meta 17, apresentada pela prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe é imprecisa, visto que não elencou informações mais objetivas sobre a equiparação de salários entre os professores e profissionais com a mesma formação, alegando ausência de dados, que a mesma poderia ter produzido. No entanto, ao analisarmos, especificamente, a estratégia 17.3, da Meta 17, percebemos que não vem sendo cumprida, visto que, apesar de o município ter continuado realizando os reajustes, durante os períodos subsequentes ao PME, os percentuais dos reajustes, em alguns anos foram divididos, proporcionando perdas nos vencimentos dos/as professores/as. Um exemplo mais recente foi o parcelamento do reajuste do PSPN de 14,95%, em 2023, que foi dividido em duas vezes, sendo: 7,95% (sete inteiros e noventa e cinco centésimos por cento) para o mês de dezembro de 2023; e 7% (sete por cento) em julho de 2024, com base nos vencimentos de dezembro de 2023 (Santa Cruz do Capibaribe, 2023).

O PME apresenta dois indicadores, para a Meta 18, sendo o 18A e o 18B. O primeiro tratou da criação de um plano de carreira para o magistério da rede municipal, e o segundo especificou sobre a necessidade da criação de um plano de carreira que abrangesse os profissionais da educação, que compõem o sistema estadual de ensino. Observe o que propõe o Indicador 18B; “assegurar, até 2016, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica pública no sistema estadual de ensino no município de Santa Cruz do

Capibaribe”, tendo como referência o PSPN, definido em lei federal e o que dispõe o inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Santa Cruz do Capibaribe, 2015, p. 146-147). A leitura que fazemos desse indicador, em assegurar planos de carreira no Sistema Estadual de Ensino (SEE) nos remete a inexistência de um SME e indica a dependência do município ao SEE.

Queremos chamar a atenção, ainda, para a Meta 1, que trata da universalização da pré-escola (4 e 5 anos), e da ampliação das ofertas em creches, de no mínimo 50%, das crianças até três anos, até o final da vigência deste PME. De acordo com o PME, para alcançar as metas estabelecidas para Educação Infantil, o município adotará estratégias, através de “ações de iniciativa própria e outras em regime de colaboração com o Estado de Pernambuco e a União e em parceria com a iniciativa privada” (Santa Cruz do Capibaribe, 2015, p. 58-59). Nesse sentido, gostaríamos de destacar, três estratégias, das 14 que foram instituídas pelo plano.

- 1.5. Promover a formação inicial e continuada das (dos) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior viabilizando convênios com as universidades, preferencialmente públicas, para oferecimento de cursos de pós-graduação aos Profissionais da Educação;
- 1.6. Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;
- 1.9. Acompanhar, orientar e fiscalizar, sistematicamente, o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em escolas públicas, privadas, confessionais, filantrópicas, do Sistema Municipal de Ensino, a partir da vigência deste Plano, conforme as orientações normativas em vigor (Santa Cruz do Capibaribe, 2015, p.59-60)

A estratégia 1.5 salientou a necessidade de formação inicial e continuada dos/das profissionais da EI, de forma a garantir a estes a formação em nível superior, a partir de convênios com as universidades. Porém, a estratégia abre brecha para que estes convênios possam acontecer também entre o município e faculdades privadas. Sobre essa questão, percebemos que o convênio que vem sendo ofertado aos docentes da rede de ensino de Santa Cruz do Capibaribe, é a oferta de desconto de 20% nas mensalidades dos cursos de Graduação, na instituição privada, denominada Universidade Unopar¹³.

Sobre a estratégia 1.6 e 1.9 que trata da garantia do acesso na EI, vimos que a estratégia 1.6 discorre sobre a necessidade de promover a busca ativa das crianças de EI, a partir da colaboração de órgãos públicos como a assistência social, saúde e etc., no entanto em pesquisa no Portal da Transparência do município não encontramos nenhuma informação mais precisa

¹³ Pesquisa realizada no site <https://www.santacruzdocapibaribe.pe.gov.br/public/files/Convencios.pdf>

sobre o desenvolvimento dessa estratégia. O que identificamos no Portal foi a apresentação de algumas ações, que a prefeitura afirma que está realizando para garantir o cumprimento da Meta 1. Dentre as 18 ações elencamos as seguintes: Inauguração da Creche Matilde Monteiro Vieira, no bairro Cruz Alta; adesão ao Programa Minha Creche, a partir da oferta de matrículas gratuitas em creches, em instituições sem fins lucrativos; distribuição de kits de fardamentos para as crianças da Educação Infantil; aquisição de playgrounds e conjuntos de parques infantis para 13 Unidades de Ensino; oferta de formação continuada para monitores e motoristas do transporte escolar, que atendem o público da EI; quantidade adequada de estudantes por turma, sendo: 10 alunos/turma nas etapas de berçário e maternalzinho, 16 alunos/turma nas etapas de maternal I e II, e 25 alunos/turma nas etapas do infantil I e II.

Outra legislação importante para o município é a Lei nº 2.235/2014, que criou o Regime Próprio de Previdência Social de Santa Cruz do Capibaribe (RPPS). Atualmente, encontram vinculados ao RPPS de Santa Cruz do Capibaribe 1604 servidores ativos, titulares de cargos efetivos. Destes 921 são servidoras, e representam 57%, e 683 são servidores, e representam 43% (Santa Cruz do Capibaribe, 2022).

Os servidores do magistério representam, aproximadamente, um percentual de 35% dos efetivos vinculados ao RPPS, contabilizando 554 indivíduos. O RPPS abrange 179 aposentados, e possui uma folha mensal de benefícios de aposentadoria de R\$ 916.982,72, gerando um valor médio de benefícios de R\$ 5.122,81. A idade média de aposentados, na data da Avaliação atuarial do plano previdenciário (31 de outubro de 2022), era de 63,6 anos. Em relação aos pensionistas, o RPPS compreende um total de 27, sendo sua folha mensal de R\$ 38.739,71, o que implica em um valor médio de benefícios na ordem de R\$ 1.434,80. A idade média dos pensionistas é de 45,6 anos.

O patrimônio da Previdência Própria de Santa Cruz do Capibaribe ultrapassa atualmente os 144 milhões de reais, o que evidencia uma rentabilidade positiva. Os investimentos são distribuídos em renda fixa e variável na Caixa Econômica, Banco do Brasil, Banco do Nordeste e no Bradesco. As alíquotas de contribuição devidas ao RPPS correspondem a: 14,00%, para os servidores efetivos; 14,00%, para os servidores inativos e pensionistas sobre a parcela remuneratória que vier a exceder o teto de remuneração do RGPS; 14,00%, para o ente federativo, além dos 14% devido ao ente, este contribui com uma alíquota, de acordo com a Lei nº 2.359/2014, que instituiu o RPPS.

Em 2015 foi instituído a Lei nº 2.458/2015, que alterou as alíquotas de contribuição previdenciária devidas pelo município de Santa Cruz do Capibaribe ao RPPS. Em 2016, foi criada a Lei nº 2.591/2016, que alterou novamente as alíquotas, e em 2023, através da Lei nº 3.709/2023, foi estabelecido medidas para equacionamento do déficit atuarial do Regime Próprio de Previdência Social do Município de Santa Cruz do Capibaribe – Santa Cruz Prev, como também autorizou a concessão de empréstimos consignados pelo Santa Cruz Prev.

A alíquota de contribuição suplementar devida pelo município em 2023, ficou instituída em 13,21%, em 2024 ela aumenta para 19,15%, em 2025 deverá subir para 22,03% e em 2026, espera-se alcançar um percentual de 24,03%, etir de 2027 passa a decrescer, atingindo em 2057 um percentual de 8,96%. Em pesquisa realizada no Portal da Transparência do Poder Executivo de Santa Cruz do Capibaribe, verificamos que existem 86 professores aposentados, cuja a média de vencimento é de R\$ 9.664,98.

4.1.2 Indicadores educacionais e de valorização docente no Município de Santa Cruz do Capibaribe

O município de Santa Cruz do Capibaribe compreende o total de 52 escolas: sete estaduais, 26 municipais, 19 privadas (sendo 3 privadas sem fins lucrativos). Destas escolas, 48 encontram-se na localidade urbana e quatro na localidade rural (Inep, 2023). O total de matrículas na educação básica no município, em 2022, era de 24.797(Inep, 2023). Desse total 1.539 estavam matriculados na creche e 2.763 na pré-escola. A quantidade de docentes na educação básica, nesse ano, era de 963. O total de matrículas, em 2022, na rede municipal, segundo os dados do Inep (2023), era de 12.948 estudantes. Vejamos abaixo os dados que apresentam o número de matrículas, por etapa e modalidade de ensino, na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

Quadro 9 – Total de matrículas na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe por etapa e modalidade de ensino.

Etapa /Modalidade	Educação Infantil	Ensino fundamental/AI	Ensino fundamental/AF	Educação de Jovens e Adultos
Matrículas	2.112	5.704	4.584	548

Fonte: A autora a partir dos dados do Censo de 2022.

O número de docentes na rede municipal, em 2022, era de 496, sendo 364 efetivos e 143 contratados. Em relação aos docentes da educação infantil, temos 73 atuando na creche, destes

51 são efetivos. Já na pré-escola estão atuando 59 professores/as, sendo que 23 são contratados (Inep, 2023).

A partir de um levantamento no Laboratório de Dados Educacionais (LDE), da Universidade Federal do Paraná, constatamos que existem cinco professores com a formação em ensino fundamental completo, e destes, quatro são efetivos. A rede ainda apresenta um total de 32 professores com ensino médio, 83 com ensino médio na modalidade normal, 177 com curso superior, 163 com especialização, 12 com mestrado e um com doutorado. O LDE só tem disponibilizado, os dados sobre docentes, até 2020. O Quadro 10 apresenta a quantidade de docentes da EI, por nível de formação, que atuam na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

Quadro 10 – Nível de escolaridade e formação acadêmica das professoras da Educação Infantil do município de Santa Cruz do Capibaribe

Ensino Fundamental completo	Ensino Médio	Ensino Médio na modalidade Normal	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
2	19	28	37	31		

Fonte: A autora a partir dos dados do LDE(2020).

Com base nas informações do Quadro 10, notamos que em 2020 trabalhavam, na rede municipal dois docentes com formação em Ensino Fundamental Completo, e 19 com Ensino Médio, o que contraria a própria LDB/96, que estabeleceu como formação mínima, o Ensino Médio na modalidade Normal, para atuar nessa etapa de ensino. Outro dado que nos chama atenção é que não existe professor/professora com formação em nível de mestrado e doutorado na EI.

Ainda, com base nos dados da LDE (2020) vimos que na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe atuam 65 auxiliares docentes, e dessas 60 estão nas creches, e cinco estão atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto à formação das auxiliares docentes, duas têm o ensino fundamental incompleto, 34 têm o ensino médio e apenas seis o ensino superior.

Outro aspecto importante a destacar diz respeito às faixas salariais, e classes das docentes da EI, de acordo com o PCCR. As professoras da EI ingressam na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe na faixa A, classe I, chegando à faixa D, classe IV. Vejamos, no Quadro 11, essas informações, de forma mais detalhada, levando em consideração uma carga horária de 200 horas aulas mensais.

Quadro 11 – Vencimentos dos docentes da EI considerando a classe e a faixa salarial com base no ano de 2022

Tempo de serviço	Classe	Faixa Salarial	Vencimentos
Até 3 anos	I	A	3.847,09
3 anos e 1 dia até 4 anos	I	B	3.962,50
4 anos e 1 dia até 6 anos	I	C	4.081,38
6 anos e 1 dia até 8 anos	I	D	4.203,82
8 anos e 1 dia até 9 anos	II	A	4.708,28
9 anos e 1 dia até 11 anos	II	B	4.849,53
11 anos e 1 dia até 13 anos	II	C	4.995,01
13 anos e 1 dia até 15 anos	II	D	5.144,86
15 anos e 1 dia até 16 anos	III	A	5.762,25
16 anos e 1 dia até 18 anos	III	B	5.935,11
18 anos e 1 dia até 20 anos	III	C	6.113,17
20 anos e 1 dia até 22 anos	III	D	6.296,56
22 anos e 1 dia até 23 anos	IV	A	7.052,15
23 anos e 1 dia até 25 anos	IV	B	7.263,71
25 anos e 1 dia até 27 anos	IV	C	7.481,62
27 anos e 1 dia até 30 anos	IV	D	7.706,07

Fonte: A autora a partir do Plano de Cargos Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE (Lei Nº 1.885)

Percebam que a progressão na carreira das professoras da EI, vai sendo desenvolvida com base nas mudanças de faixa e classe, e que acontecem em um tempo de até 30 anos de trabalho. As faixas representadas pelas letras A, B, C e D e as Classes por números romanos de I a IV. Com base nas informações do Quadro, o vencimento inicial das professoras da EI, em 2022 correspondia a um valor de R\$ 3.847,09. Esse valor estava um pouco acima do valor do PSPN (R\$ 3.845,63), para o ano de 2022.

Segundo os dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), houve um aumento das despesas do Fundeb, com remuneração dos profissionais da educação, no município de Santa Cruz do Capibaribe em 393,4%, considerando os períodos de 2013 e 2022¹⁴. Abaixo temos uma série histórica apresentando essas informações.

¹⁴ As informações referentes aos anos de 2010, 2011 e 2012, não estão disponíveis no SIOPE.

Tabela 2 -Despesas do Fundeb com remuneração dos profissionais da educação na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe de 2013 a 2022(em milhões)*

Período	Despesas
2013	19.461.294,16
2014	24.578.099,74
2015	29.725.868,93
2016	28.770.529,78
2017	29.563.526,74
2018	35.887.931,93
2019	39.005.811,04
2020	41.150.881,79
2021	56.197.847,62
2022	76.566.366,67

Fonte: SIOPE. *Só estão disponibilizados no SIOPE essas informações a partir de 2013.

Notem que de 2013 até 2022 as despesas com a remuneração dos profissionais da educação aumentaram, no entanto houve uma queda no ano de 2016. Cabe lembrar, que o ano de 2016 foi marcado pela instituição da EC/95, que incluiu o teto de gastos na CF/88, e que provocou a diminuição de recursos orçamentários para a educação. Observem também que, de 2020 a 2022, as despesas do Fundeb com remuneração dos profissionais do magistério aumentaram de forma expressiva, sendo R\$ 15.046.965,83, de 2020 e 2021, e R\$ 20.368.519,05, de 2021 e 2022. Esse cenário pode estar associado a expectativa do aumento da complementação da União com o Fundo, visto que com a aprovação do Fundeb Permanente, o percentual passou de 10% para 23%, sendo de forma gradual (12% em 2021; 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025 e 23% em 2026). É importante, dizer que o aumento no quantitativo de docentes, aumento do quantitativo de alunos, elevação das receitas municipais, dentre outros aspectos podem interferir nessa variável. Além disso, o aumento total nem sempre pode representar aumento real. A Tabela seguinte apresenta as despesas com a remuneração dos profissionais da EI.

Tabela 3-Despesas do Fundeb com remuneração dos profissionais da EI na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe de 2013 a 2022(em milhões) *

Período	Despesas
2013	3.693.424,33
2014	4.033.037,68
2015	4.679.638,65
2016	5.066.442,26
2017	6.072.912,47
2018	6.026.826,14
2019	6.721.439,85

2020	5.860.169,51
2021	8.235.759,76
2022	10.561.215,56

Fonte: SIOPE. *Só estão disponibilizados no SIOPE essas informações a partir de 2013.

Vimos que houve uma involução nos anos de 2018 e 2020 de R\$ 46.086,33 e R\$ 861.270,34, respectivamente. Porém, considerando todo o período analisado, constatamos um crescimento de 185,95%, aproximadamente, nas despesas do Fundeb com a remuneração dos profissionais da EI. No que se refere ao percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências vinculadas à educação em MDE, percebemos alguns declínios, em diferentes períodos.

Tabela 4- Percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências vinculadas a educação em MDE na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe de 2010 a 2022

Período	Despesas %
2010	25,33
2011	27,48
2012	31,35
2013	30,35
2014	28,39
2015	31,38
2016	32,87
2017	13,17*
2018	21,38*
2019	11,27*
2020	25,43
2021	25,01
2022	25,38

Fonte: SIOPE. Nesses anos, só foram disponibilizados os percentuais referentes ao primeiro bimestre.

De acordo com a CF/88, o ente precisa investir no mínimo 25% em MDE. Observem que em 2010 o município investiu 25,33% do total das receitas de impostos e transferências em MDE. Com exceção dos anos de 2017, 2018 e 2019, que não consta no SIOPE, as informações completas sobre o percentual aplicado, todos os outros anos foram investido o mínimo exigido na lei. No entanto, percebemos que nos anos de 2012, 2013, 2015 e 2016, foram aplicados um percentual maior em MDE. Merecem atenção, também atenção o percentual dos recursos do Fundeb aplicados na EI, pelo município. Segundo os dados do SIOPE ainda são ínfimas essas aplicações, visto que em 2022 o município aplicou na EI 14,48%, percentual menor que o ano de 2012 que foi de 15,39%. A Tabela 5 especifica melhor esses percentuais.

Tabela 5- Percentual dos recursos do Fundeb aplicados na EI pelo município de Santa Cruz do Capibaribe (2010 a 2022).

Período	Despesas %
2010	0,0
2011	15,39
2012	7,85
2013	3,27
2014	2,87
2015	7,28
2016	6,16
2017	10,04*
2018	11,52*
2019	0,0
2020	12,71
2021	13,69
2022	14,48

Fonte: SIOPE. Nesses anos, só foram disponibilizados os percentuais referentes ao primeiro bimestre.

Podemos notar que no período analisado pouco foi investido na EI, e quando comparamos com o investimento dos recursos do Fundeb no ensino fundamental, nos anos de 2020, 2021 e 2022, percebemos uma grande discrepância, visto que foram investidos no ensino fundamental 87,42%, 81,44% e 87,90%.

Os dados sobre o percentual dos recursos do Fundeb aplicados na EI, nos anos de 2013, 2014 e 2016, revelam uma maior desatenção com essa etapa de ensino pelo governo municipal. É importante mencionar que nesse mesmo período, houve um aumento considerável da receita de aplicação financeira do Fundeb, sendo em 2013 a receita foi de R\$ 42.163,39, em 2014 foi de R\$ 97.817,79 e em 2016 o total da receita R\$ 371.841,76. Também é preciso destacar que houve um pequeno aumento, com o pagamento dos profissionais do magistério da EI, em 2013 na ordem de 3.693.424,33, em 2014, 4.033.037,68 e em 2016 de 5.066.442,26,

Em relação ao investimento educacional por aluno da educação infantil, tomando como referência o sexto bimestre de 2020, 2021 e 2022, vimos que foi investido R\$1.686,12, R\$ 2.831,12 e R\$ 6.596,25, em creche e R\$ 4.351,81, R\$ 6.179,34 e R\$ 7.351,05, em pré-escola. Observamos que de 2021 para 2022 houve um aumento significativo no investimento educacional por aluno da educação infantil da etapa creche, totalizando um percentual de 133% aproximadamente. Isso pode estar associado ao aumento de recursos do Fundeb, por causa do aumento da complementação da União de 12% para 15%, para o ano analisado.

Percebemos que também houve um crescimento no investimento educacional na etapa da pré-escola, visto que se for levar em consideração o ano de 2020 e 2022 o aumento percentual

foi de 89%, aproximadamente (SIOPE, 2023). Quando comparamos o investimento entre os dois segmentos, evidenciamos que a diferença entre o investimento de pré-escola e creche no ano de 2020 era de R\$ 2.662,69. Já no ano de 2021 essa diferença aumentou para R\$ 3.348,22. No entanto, percebemos que no ano de 2022 a diferença foi de apenas R\$ 754, 80, o que não significa uma diminuição de investimento nos dois segmentos, mas que demonstra que no segmento creche esse investimento quase que triplicou.

Quando olhamos para o movimento das matrículas, nesses dois segmentos, constatamos que a rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe pouco avançou na expansão das matrículas, para essa etapa. Entendemos que isso é o resultado das baixas aplicações dos percentuais dos recursos do Fundeb para a EI, como vimos na Tabela 5. Vejamos o movimento das matrículas na EI, por segmento, na Tabela abaixo.

Tabela 6- Número de matrículas na EI na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe (2010 a 2022).

Período	Creche	Pré-escola
2010	245	1.457
2011	254	1.250
2012	483	1.360
2013	446	1.469
2014	622	1.299
2015	653	1.415
2016	629	1.325
2017	631	1.239
2018	552	1.313
2019	600	1.455
2020	555	1.446
2021	496	1.275
2022	652	1.460

Fonte: A autora a partir dos dados do Censo(2010 a 2022).

Notem que o número de matrículas, no segmento creche, durante toda linha histórica sofreu oscilações, e nos anos que houve crescimento, este foi quase irrisório. Entre 2010 e 2012, as matrículas aumentaram em torno de 97%, sofrendo uma redução em 2013, e voltando a crescer em 2014 e 2015, quando voltou a diminuir em 2016. Se compararmos os anos de 2010 e 2022, percebemos que houve um aumento de 407 matrículas, o que equivale a 166,12%. Quando olhamos para a pré-escola, verificamos que houve uma diminuição de matrículas nos anos de 2011, 2014, 2016, 2017, 2020 e 2021. Ao analisarmos os anos de 2010 e 2022, vimos

que o aumento, nesses 12 anos, foi insignificante, visto que aumentaram apenas três matrículas, ou seja um percentual de 0,2%.

Destacamos também alguns dados que dizem respeito a escolarização dos estudantes no município, e a média no IDEB. De acordo com os dados do IBGE (2010) a taxa de escolarização¹⁵, no município de Santa Cruz do Capibaribe, de seis a 14 anos, correspondia a 95,7%. Em relação a nota do IDEB, a média dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública ficou em 4,9 e dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental 4,5, na rede municipal, e 4,9 na rede estadual. Já a nota do ensino médio, ficou 4,8. (IBGE, 2021). Indicadores que merecem atenção, haja vista as características e especificidades do município em tela.

4.2 OS PLANOS DE CARGO CARREIRA E REMUNERAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE

O primeiro Plano de Cargos e Carreiras e Remuneração (PCCR) da Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE, foi instituído pela Lei nº 1.243 em dois de dezembro de 1998, na gestão do prefeito Ernando Silvestre da Silva (PFL). O Plano era constituído apenas de três artigos. O primeiro estabelecia o Plano, denominado de Plano de Cargos e Carreira do Magistério (PCCM) do Sistema Público Municipal de Educação, e indicava os princípios e normas que deveriam ser observados pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes da referida rede, em consonância com a política do Poder Executivo e com a Emenda Constitucional nº 14/1996, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) e a Resolução nº 3 de 1997 do Conselho Nacional de Educação (Santa Cruz do Capibaribe, 1998).

O parágrafo único do artigo primeiro do Plano elencava os profissionais do magistério, que desenvolviam atividades de docência e de suporte pedagógico, como sendo os profissionais a serem abrangidos pelo Plano. Esse parágrafo ainda mencionava que o referido Plano iria dispor sobre a situação dos professores leigos¹⁶.

¹⁵ Esse indicador não foi atualizado no Censo de 2022.

¹⁶ Em seu sentido funcional, professor leigo corresponde àquele que não possui formação específica/mínima para o exercício do magistério (normal médio para lecionar na educação infantil e fundamental I). Para uma maior compreensão desse assunto, ver a dissertação de Vighi (2008).

O objetivo do PCCM, exposto pelo artigo 2º, era a profissionalização e valorização do magistério, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços relacionados às atividades finalísticas, a serem prestadas à população do município, pela Secretaria Municipal de Educação. O 3º e último artigo tratava do estabelecimento da carreira do magistério no serviço público municipal de educação, mediante uma estrutura de cargos que fossem compatíveis com a estrutura organizacional de mecanismos e instrumentos que pudessem regular a progressão funcional e salarial do servidor. É importante mencionar que a Lei nº 1.243/98 instituiu o Plano, mas foi omissa em relação à materialidade do próprio Plano, já que não especificava como ele seria estruturado.

A partir do Projeto de Lei Complementar nº 001/2009, de 13 de maio de 2009 do Executivo Municipal, foi instituída a Lei nº 1.793 de 15 de maio de 2009, que estabelece o Piso Salarial Profissional para os professores do Grupo Ocupacional Magistério, do Quadro Permanente do Sistema Público Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes de Santa Cruz do Capibaribe e reajusta os valores de vencimento-base. Essa Lei municipal foi criada logo após a implementação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o PSPN. A Lei nº 1.793/2009 estava estruturada em 17 artigos e organizada em formato de Plano de Cargos e Carreiras.

O artigo 1º trata do reajuste dos valores do vencimento-base dos cargos integrantes dos grupos ocupacionais, que é referido pela Lei Municipal nº. 1.243/1998. O Parágrafo único desse artigo determina a extinção da gratificação adicional por tempo de serviço, que havia sido instituída pelo inciso III do artigo 4º da Lei Municipal nº. 923 de 23 de novembro de 1990, que trata do Estatuto e Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município, e as alterações, por incorporações dos seus respectivos valores nominais aos vencimentos-base dos grupos ocupacionais referidos neste artigo.

Já o artigo 2º trata da criação do cargo de Professor, em substituição aos cargos de Professor I e Professor II, que haviam sido estabelecidos pela Lei Municipal nº. 1.243/1998.

Esta Lei em seus demais artigos dispõe sobre: a estrutura do provimento dos cargos, de acordo com a formação de cada servidor; a instituição de um piso salarial profissional para os servidores do grupo ocupacional do magistério; as funções que poderão ser exercidas pelos professores; as gratificações a serem recebidas pelos professores em efetivos exercício; a utilização dos recursos para o pagamento do piso profissional municipal dos profissionais do magistério, sempre observando o que foi estabelecido pela Lei Complementar nº. 101/2000 e

pela Lei Federal nº 11.494/2007, e o vencimento dos professores contratados, que deverão serem fixados de acordo com a primeira faixa salarial, e matriz de formação.

O artigo 5º apresenta a forma de enquadramento dos professores, enfatizando que será respeitado o tempo de serviço, titulação e carga horária. No que diz respeito ao artigo 7º, que trata da instituição do piso, observamos que foram estabelecidos dois pisos, de acordo com a formação de cada professor. Aos profissionais com formação no nível médio, o vencimento seria de R\$ 1.068,00 mensais e, para os profissionais com formação no nível superior, o vencimento de R\$ 1.228,00 mensais. De acordo com os parágrafos primeiro e segundo desse artigo, esses valores corresponderiam a uma carga horária de 200 horas mensais, sendo aplicados de forma proporcional a jornadas inferiores.

Em comparação com o PSPN, Lei nº 11.738/2008, o Piso Salarial Profissional Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE apresentou alguns retrocessos. Identificamos dois Pisos diferenciados, de acordo com a formação (normal médio e superior); a não inclusão de um terço das aulas atividades, na jornada de trabalho; a exclusão da expressão “no máximo” (quarenta) horas semanais, ao se referir ao vencimento inicial, vinculando o Piso, unicamente a uma jornada de trabalho de 40 horas, diferentemente do que diz o parágrafo primeiro do artigo segundo da Lei nº 11.738/2008(PSPN), que explica que o Piso corresponde a uma jornada de “no máximo” quarenta horas, gerando a interpretação que este poderá ser pago a jornadas de trabalhos inferiores. A Lei 1.243/1998 foi revogada pela Lei nº 2.061/2012, que foi instituída a fim de acrescentar modificações na Lei nº 1.885 de 27 de maio de 2010, que trata do atual PCCR.

A Lei nº 1.885/2010 dispõe sobre a reformulação da Lei Municipal nº 1.243/1998, e é denominada de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe. Esta Lei foi gerada a partir do Projeto de Lei 012/2010, do Executivo Municipal, com a participação efetiva do SINDUPROM. Na época, o prefeito era Antônio Figueiroa de Siqueira, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Esta Lei encontra-se em vigor e no tópico seguinte, iremos apresentá-la e iniciar as análises, em conjunto com as modificações ocorridas pelas Leis nº 2.061/2012, nº 2.071/2012 e nº 3.624/2023.

Vale reforçar que, conforme a Lei nº 11.738/08, os entes, estaduais e municipais, teriam o prazo até 31 de dezembro de 2009 para estabelecer a integralização do valor do Piso Nacional, que, em 2008, foi estabelecido em R\$950,00, para a formação em nível médio, normal, em uma jornada de trabalho de no máximo 40 horas semanais.

Nesse sentido, destacamos que, em 15 de maio de 2009, o município de Santa Cruz do Capibaribe-PE instituiu o Piso Salarial Profissional para os professores do quadro permanente do Sistema Público Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, tendo como valor inicial para o vencimento dos professores, R\$ 1.068,00, para uma carga horária de 40 horas semanais, e retroagindo os efeitos financeiros a partir de 1º de janeiro de 2009.

Assim, em 2009, o Piso dos professores do município de Santa Cruz do Capibaribe, no que se refere ao Piso Nacional, apresentava um percentual de 12,4% a mais. Essa especificidade do município, aliada a outras como, por exemplo, a reformulação do Plano de Cargos e Carreiras, pela Lei nº 1.885/2010, após um ano do estabelecimento das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério (Resolução nº 2 de 28 de maio de 2009, CNE/CEB), criadas decorrentes da implementação do PSPN, e a criação do Regime Próprio de Previdência Social (RPPS), a partir da Lei nº 2.356/2014, nos impulsionou a investigar sobre o tema da valorização do magistério, especificamente das professoras da EI, na rede pública municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

4.2.1 O Plano de Cargos Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE (Lei nº 1.885/2010)

O atual Plano de Cargos Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE foi instituído pela Lei nº 1.885, em 27 de maio de 2010. Este Plano foi construído através de intensa negociação entre o Sindicato Único dos Profissionais do Magistério Público das Redes Municipais de Ensino no Estado de Pernambuco (SINDUPROM-PE), e representantes do governo, o que resultou no Projeto de Lei 012/2010. Na época da aprovação da Lei nº 1.885/2010, houve uma forte mobilização do sindicato, visto que o novo PCCR, representaria uma melhoria na carreira docente. O Plano dispõe sobre a reformulação da Lei Municipal nº 1.243/1998, que havia instituído o primeiro PCCM.

O atual PCCR está organizado em dez capítulos e quarenta e nove artigos. Estes capítulos, que são resultados de toda uma discussão, que desde a CF/1988, e posteriormente em leis infraconstitucionais, vem ocorrendo sobre a valorização docente, em âmbito nacional, no que se refere ao ingresso na carreira, exclusivamente por concurso público, formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira, etc.

O artigo primeiro apresenta a legislação que disciplina esta Lei: a Constituição Federal/88; a Lei Orgânica Municipal/89; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96); a Lei Federal nº 11.494/07, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a Lei Federal nº 11.738/08, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.; a Resolução nº 002/09 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica.

O artigo segundo define os cargos de provimento efetivo do Professor, que integram o Plano, o qual estão estruturados em níveis e classes, com funções de docência e de apoio pedagógico às atividades de docência, conforme estabelecido no Estatuto do Magistério Público Municipal de Santa Cruz do Capibaribe, Lei Ordinária nº 923/1990(Santa Cruz do Capibaribe, 2020).

Para compreendermos melhor nosso objeto, optamos por analisar no PCCR a carreira e a remuneração das professoras de educação infantil, a partir dos seguintes eixos: estrutura dos cargos, forma de ingresso, forma de progressão na carreira, jornada de trabalho e a composição da remuneração.

4.2.1.1 Estrutura dos Cargos

O Capítulo quatro do PCCR trata dos grupos ocupacionais e da estrutura de cargos, carreira e remuneração. Em relação aos grupos ocupacionais, o artigo 7º do Plano apresenta dois grupos: O Grupo Ocupacional um, do Magistério, e o Grupo Ocupacional dois, de Apoio Científico. O primeiro grupo abrange o cargo de Professor, e o segundo abrange o cargo de Psicólogo Escolar.

O Grupo Ocupacional um é formado por professores efetivos da rede, que exercem diferentes funções: Docente, Diretor escolar, Diretor adjunto, Coordenador pedagógico regional, Coordenador de apoio pedagógico por disciplina, Técnico de apoio pedagógico, Coordenador educacional de biblioteca, Coordenador educacional de central de tecnologia, Técnico de planejamento educacional, Orientador educacional, Inspeção escolar, Técnico em gestão educacional, Técnico em recursos humanos e Coordenador Educacional de Secretaria de Escola).

Os referidos cargos se vinculam às atividades finalísticas da Secretaria Municipal de Educação, e estão estruturados de acordo com o nível de instrução exigido para o ingresso. Desse modo temos cargos de nível médio e superior, para o Grupo Ocupacional um (Professor) e cargo de nível superior para o Grupo Ocupacional dois (Psicólogo Escolar).

No que tange ao Grupo um (Magistério), que é o foco do nosso estudo, o cargo é denominado de professor, sendo requisitos para a investidura: certificado de conclusão do ensino médio com habilitação para o magistério e/ou diploma de licenciatura plena em pedagogia, para atuar em turmas da educação infantil e do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental; diploma de licenciatura plena específica para atuar nas disciplinas do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental; ter no mínimo dezoito anos, e ser aprovado em concurso público.

É importante destacar que esses requisitos estão de acordo com a CF/1988 e com a LDB/1996, em seu artigo 67, que menciona sobre a formação mínima exigida para atuar na docência da educação básica, e o ingresso exclusivamente por concurso público. No entanto, a partir de análises realizadas, por Pinto e Flores (2017, p. 177), em documentos orientadores publicados pelo MEC, entre os anos de 1995 e 2012, apontam “a insuficiência dos conteúdos abordados no curso de ensino médio modalidade normal para uma formação adequada de profissionais da educação infantil”. Para as autoras, a formação inicial e a valorização das professoras da EI estão vinculadas à qualidade do atendimento das crianças até seis anos. “A exigência para que o professor da educação infantil tenha uma formação em nível superior mostra-se como uma condição indispensável para essa qualidade” (p. 264). Logo a urgência de um debate maior acerca da necessidade de legislação específica que declare a urgência de superar o disposto no art.62 da LDB/96, sobre a formação das professoras da EI.

No que se refere à formação das professoras de educação infantil, no Brasil, segundo os dados do Inep (2022) temos um total de 38% de docentes sem formação superior, na área de sua atuação, no geral, mas ao analisar a dependência administrativa municipal, que é a responsável legalmente por essa etapa de ensino, temos um percentual maior de docentes que atuam na educação infantil, com formação em licenciatura, totalizando 66,7%.

Apesar de perceber uma melhoria, no que diz respeito ao quantitativo de professores com formação em nível superior, ainda não é o ideal, visto que o PNE/2014 previa um prazo de um ano para o cumprimento dessa meta, o que não ocorreu, pois 33,3% das professoras de educação infantil não tem licenciatura. No tocante à rede municipal de ensino de Santa Cruz do

Capibaribe, temos um total de 117 professoras atuando na EI, sendo que destas 49 não tem formação em licenciatura, o que equivale a um percentual de 41,8% (LDE, 2020).

Sobre a estrutura dos cargos, estes estão distribuídos em quatro Classes, sendo estas designadas pelos algarismos romanos um, dois, três e quatro, e por cinco Matrizes de vencimento. De acordo com o artigo 11, parágrafo segundo, do PCCR, as matrizes estão distribuídas da seguinte forma:

§ 2º. As matrizes são denominadas da seguinte forma: I. Matriz A: para os professores com formação em Normal Médio ou equivalente; II. Matriz B: para os professores com formação em Licenciatura Plena; III. Matriz C: para os professores com formação em Licenciatura Plena e com Especialização; IV. Matriz D: para os professores com formação em Licenciatura Plena e com Mestrado e V. Matriz E: para os professores com formação em Licenciatura Plena e com Doutorado (Santa Cruz do Capibaribe, 2010).

As Classes abrangem quatro Faixas, que são designadas pelas letras a, b, c e d. As matrizes são denominadas de acordo com a titulação dos docentes. Quanto à jornada de trabalho do professor, estava distribuída em 150 horas/aulas mensais e 200 horas/aulas mensais, porém de acordo com as modificações introduzidas, a partir da Lei nº 2.061/2012, a carga horária passou a ser também de 187.5 horas aulas.

4.2.1.2 Forma de Ingresso

A forma de ingresso na carreira de professor da Rede Pública Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe acontece mediante aprovação em Concurso Público de provas e títulos, de acordo com a legislação vigente. Para isso é necessário que os candidatos às vagas tenham formação ou escolaridade mínima exigida para concorrer ao cargo. Desse modo, para exercer o cargo de professor, e ensinar em turmas de educação infantil e no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, que correspondem às turmas do primeiro ao quinto ano, é exigido o nível médio completo, com habilitação para o magistério e/ou diploma de licenciatura plena em pedagogia.

É importante destacar que em 2012, houve uma alteração na Lei nº 1.885/2010(PCCR), no que se refere ao ingresso das profissionais da educação da EI na carreira docente, pela Lei nº 2.061/2012, onde acrescentou o parágrafo único ao artigo 33, passando a vigorar com a seguinte redação:

Parágrafo único - Os auxiliares de creche já aprovados em concurso público e que estejam em efetivo exercício da função, bem como os auxiliares de serviços gerais concursados em pleno exercício do cargo, que comprovadamente exerçam a função

de auxiliar de creche há pelo menos 05 (cinco) anos, desde que graduados em normal médio ou portadores de licenciatura plena, serão transformados em Professor e passarão, automaticamente, a ingressarem no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal. (Santa Cruz do Capibaribe, 2012, p.2)

Esse parágrafo único, que trata da transformação, ou equiparação do status profissional do cargo de auxiliares de creche e dos auxiliares de serviços gerais em cargo de professores, e sua inclusão no PCCR, a partir da obtenção de formação mínima exigida, e de tempo em efetivo exercício, em creches, foi alvo de polêmica, por se tratar de matéria inconstitucional, entre docentes e administração, o que resultou em uma nova alteração da Lei 1.885/2010, em menos de dois meses, a partir da Lei nº 2.071 de 16 de agosto de 2012, introduzindo o seguinte texto:

Art. 1º - Fica acrescido o parágrafo único ao artigo 33 da Lei nº 1.885/2010, que passará a ter a seguinte redação:

Parágrafo único – Os auxiliares de creche já aprovados em concurso público e que estejam em efetivo exercício da função, desde que graduados em normal médio ou portadores de licenciatura plena, serão transformados em Professor e passarão, automaticamente, a ingressarem no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal. Art. 2º - Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário (Santa Cruz do Capibaribe, 2012, p.1)

Percebemos que, de acordo com a nova redação do artigo 33, a grande polêmica concentrava-se na questão de os auxiliares de serviços gerais serem incluídos no PCCR e no cargo de professores. Notamos que a nova redação excluiu esses auxiliares e retirou o prazo (cinco anos) que os auxiliares de creche teriam que esperar para serem inseridos no PCCR.

O tema é complexo e merece atenção, pois a CF/88 em seu artigo 37 ordena que a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. A LDB/1996 confirma o disposto na CF/1988, e enfatiza em seu artigo 67 que os sistemas de ensino asseguraram ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos. O próprio PCCR, aqui analisado em seu artigo 4º, ressalta que o ingresso nos cargos, deve ser exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Ainda sobre esse assunto a Súmula 685, aplicada pelo Supremo Tribunal Federal, e posteriormente convertida na Súmula Vinculante 43, ao referir sobre essa matéria, tratou como inconstitucional, toda modalidade de provimento que possibilite ao servidor, investir-se, sem prévia aprovação em concurso público, em cargo que não integra a carreira que foi anteriormente investido.

A complexidade desse assunto está relacionada ao próprio processo de integração e

regulamentação das creches e pré-escolas, de forma tardia no âmbito do sistema educacional brasileiro público. A partir da introdução da EI, pela LDB/1996, como primeira etapa da educação básica, constatamos diferentes realidades, sobre as profissionais que atuavam em creches e pré-escolas. Temos profissionais que atuavam antes da LDB/1996, que detinham formação pedagógica, mas eram concursados em cargos do quadro geral da prefeitura. Outras profissionais, que desempenhavam a função docente, eram concursadas em outros cargos, e não possuíam formação, na época, mas posteriormente concluíram o magistério, e ainda temos aqueles profissionais que fizeram concurso, depois da promulgação da LDB/1996, para cargos de auxiliar, monitor, etc., cargos que não exigiam formação, mas que na prática, desempenhavam a função docente.

Desse modo, o entendimento que os municípios vinham tendo era a adoção da transformação desses cargos, no cargo de magistério. Esse entendimento seguiu o Parecer N°: 21/2008 CNE/CEB, que buscou esclarecer e explicar sobre a situação das profissionais da EI, que exercem a função de professoras, e que realizaram concursos para cargos de monitores e auxiliares.

Nesse sentido, existe um movimento nacional denominado “Somos todas professoras¹⁷”, formado por professoras e professores do segmento creche, de mais de sessenta municípios, no estado de São Paulo, e de municípios de outros estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Mato Grosso, que, em suas redes de ensino, exercem funções de docência, ou relacionadas diretamente à docência, mas que abrangem diferentes nomenclaturas (auxiliares de educação infantil, monitoras, pajens, educadora, recreacionista, etc.) e que estão na luta pelo enquadramento na carreira do magistério. O Movimento pleiteia o cumprimento do princípio da isonomia, pelas funções realizadas de caráter evidentemente pedagógico, que exercem as profissionais da EI, a partir do reconhecimento jurídico das funções realizadas junto a EI, e não uma pretensa burla do concurso público.

Segundo o Movimento, houve uma interpretação completamente equivocada, da Súmula n° 43 do STF, ao tratar como inconstitucional essa matéria. Essa luta vem sendo apoiada pelo vereador de São Paulo, Celso Giannazi (PSOL), pela deputada federal, Luciene Cavalcante

¹⁷ Pesquisa realizada no site <https://sites.google.com/prof.paulinia.sp.gov.br/somos-todas-professoras/in%C3%ADcio?authuser=0>

(PSOL) e pelo deputado federal, Carlos Giannizi (PSOL), os quais vêm reforçando a garantia de carreira, condições de trabalho, Piso, e etc., para os profissionais que atuam na creche, e, com esse intuito, foi criado o Projeto de Lei 2387/23, de autoria da deputada federal, Luciene Cavalcante, que teve o objetivo de alterar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei do piso nacional do magistério para incluir as educadoras infantis como profissionais do magistério.

No entanto, apesar de entendermos a urgência de regulamentar uma carreira para as auxiliares de creche, é importante demarcarmos a questão do direito ao ingresso em cargo público, exclusivamente por concurso público, como uma conquista de lutas passadas, e que não podemos abandonar. Nesse sentido, reiteramos que a LDB/96, em seu artigo 67 deve assegurar a valorização dos profissionais da educação, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, logo deve ser garantido uma carreira para as auxiliares de creche, que contemple um piso salarial, condições de trabalho, formação. Outra discussão, relacionada às auxiliares de creche, e também pertinente, diz respeito ao aumento das contratações, desses profissionais, denominados auxiliares, educadores de apoio, etc, pelos governos municipais, com a finalidade de reduzirem gastos, após a exigência de uma formação mínima para as professoras de educação infantil e ensino fundamental, dada pela LDB/96.

Abuchaim (2018), em estudo sobre “O perfil dos profissionais que atuam em sala na educação infantil”, constatou que essas profissionais, denominadas de docentes e de auxiliares, percebem diferentes salários. As docentes são as profissionais que estão como regente de classe, e as auxiliares, ou assistentes, são aquelas profissionais que desenvolvem um trabalho associado ao trabalho da professora, em contato direto com as crianças. Segundo o Laboratório de Dados Educacionais (2020) existiam 582.852 docentes e 205.986 auxiliares docentes atuando na educação infantil. Todavia, se tratando das auxiliares docentes, não existem políticas de formação inicial e continuada consolidada, planos de carreira atrativos, e uma remuneração condigna, revelando uma maior desvalorização dessas profissionais.

Analisando ainda as formas de ingresso, na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe temos que, para ensinar em turmas do terceiro e quarto ciclo, que correspondem às turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental, é exigido o diploma em licenciatura plena específica. Para exercer qualquer função do magistério, que não à docência (coordenação, direção, inspeção), é exigida experiência docente de no mínimo três anos, podendo ser em qualquer nível ou sistema de ensino público, ser professor efetivo, e já ter cumprido os três anos de

estágio probatório. No entanto, é permitida a contratação de professores, para exercer essas funções, em caráter excepcional, quando não existir professor do quadro efetivo, com a formação exigida.

A comprovação de vagas nas escolas e a indisponibilidade de candidatos aprovados em concursos anteriores, são requisitos para que o Chefe do Poder Executivo, realize um novo concurso, desde que o percentual alcance o patamar de dez por cento, e que existam professores temporários atuando na rede por mais de dois anos. O artigo 85 da LDB/1996 enfatiza que passados seis anos, da realização de concurso público, qualquer cidadão que tenha formação, poderá requerer a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de professor de instituição pública de ensino, que estiver sendo ocupado por um profissional docente não concursado.

Sobre esse assunto, Jacomini e Penna (2016) destacam que em muitos Planos existe a previsão de concurso, no entanto, os governos não estão colocando essa previsão em prática. Para as autoras, a previsão de concurso é necessária, mas para além disso, os Planos precisam definir mecanismos que obriguem os governos a realizarem concurso regularmente e também a convocar os candidatos que foram aprovados. Todavia, é preciso enfatizar que se por um lado a CF/88 prevê o ingresso na carreira por concurso público de provas ou provas e títulos, também permite o ingresso para ocupantes de cargo de comissão de livre nomeação e exoneração, assim como pela necessidade de contratação por necessidade excepcional de interesse público.

A questão da contratação por necessidade excepcional de interesse público foi elencada no artigo 16, inciso um do PCCR, e afirma que esta contratação será sempre em caráter suplementar, e a título precário, após verificação prévia da falta de professores aprovados em concurso público. O inciso dois, aponta que contratando professores, o município automaticamente está obrigado a providenciar abertura de concurso público, no prazo de um ano. Percebemos que este inciso é um mecanismo importante para obrigar o governo a realizar concurso público.

Ainda sobre as contratações, estas só poderão ser realizadas mediante seleção pública simplificada. O tempo da contratação será de um ano, podendo ser prorrogado por mais um ano, se for verificada a insuficiência de profissionais habilitados para exercer a docência. Os professores contratados terão assegurados os seguintes direitos: regime de trabalho de 150 horas/ aulas mensais; Piso Salarial Profissional Mensal, correspondente ao valor padrão básico do profissional da educação; décimo terceiro salário e férias proporcionais ao término do

contrato e inscrição do Regime Geral de Previdência Social (INSS). Em 2020, a rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe tinha um total de 393 docentes efetivos, e 87 docentes contratados. O total de professores efetivos que atuavam na educação infantil eram 95, e de contratados eram 22 (LDE, 2020).

É importante destacar que, em 2017, houve concurso público no município, sendo aprovados 1.482 professores. Desse total, 717 se candidataram para as vagas de docentes da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, e os 765 restantes estavam disputando vagas para atuar na docência no ensino fundamental anos finais, em disciplinas específicas.

Segundo os dados oficiais do Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe, das 87 vagas que haviam sido disponibilizadas (83 ampla concorrência e quatro PcD) no Concurso Público de 2017, foram convocados 89 docentes para o cargo de professor da educação infantil e ensino fundamental I. Percebemos que mesmo o município tendo convocado o quantitativo de docentes de acordo com as vagas disponibilizadas no edital, não foi o suficiente para atender à demanda da rede, visto que passados dois anos da primeira convocação, a rede já apresentava um total de 87 docentes contratados.

Em 2022, a rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe tinha 364 professores concursados e 143 contratados. O percentual de contratados na rede era de aproximadamente 39,3%. No que se refere ao número de docentes concursados, que atuavam em creches, e pré-escolas, em 2022, eram de 51 e 36, respectivamente. Já o número de professoras contratadas, nesses dois segmentos, eram de 22, em creches e 23 em pré-escolas (Inep, 2023). Isso demonstra que houve um descumprimento do artigo 13 do PCCR, já que este artigo indica que é preciso a realização de concurso público para preenchimento de vagas disponíveis, caso a vacância no quadro permanente atinja dez por cento do total de docentes efetivos.

Sabemos que esse processo não é simples, pois tem relação direta com o orçamento público, a capacidade financeira do município, o movimento da economia, o quantitativo de docentes da rede e o próprio PCCR. Ou seja, para compreender e desvendar a questão da remuneração docente, “inclusive para dar sustentação adequada à concepção de um PSPN”, é preciso compreender os múltiplos fatores (externos e internos) que a determinam, e de igual modo, os diversos agentes que estão envolvidos em busca de seus interesses (Camargo *et al*, 2009, p.360).

Apesar de a EC nº 53/2006 em seu artigo 1º, inciso cinco destacar que o ingresso na carreira deve ser exclusivamente por concurso de provas e títulos, o que temos percebido é que

muitos entes estaduais e municipais têm se valido de legislações próprias para promover novas formas de ingresso (contratos temporários). Para Gurgel e Souza Júnior (2018), os contratos temporários são práticas utilizadas pelos dirigentes das instituições públicas, através de seleções simplificadas, em vez da realização de concursos públicos, com o intuito de reduzir gastos, já que a remuneração de um professor contratado é inferior aos docentes do quadro efetivo, sem contar que os contratados também não usufruem de uma carreira, faltando-lhes desta forma estabilidade profissional.

A CF/1988, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, destaca a garantia de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. A LDB/96, reforça essa matéria em seu inciso artigo 67. Nesse sentido, o PCCR do município de Santa Cruz do Capibaribe parece estar em consonância com a legislação vigente. Visto que garante em seu artigo 12º que o ingresso na carreira será através de concurso público. Para Jacomini e Penna (2016, p. 187) “o concurso público garante a impessoalidade e a objetividade, além da estabilidade no emprego”. As autoras ainda afirmam que a existência de concurso público exclui a prática de clientelismo, mediante troca de favores e indicação política.

No entanto, o que estamos presenciando nas redes de ensino é o aumento das contratações de professores, e a morosidade na abertura de concursos públicos. Para além da questão da necessidade de concurso público, é preciso analisar como vem sendo expresso nos editais, questões referentes à valorização do magistério, como: a formação para o ingresso na carreira, a jornada de trabalho e o vencimento inicial. Assim, acreditamos ser pertinente para a compreensão do nosso objeto de estudo, analisar, também, os dois últimos concursos públicos que ocorreram em Santa Cruz do Capibaribe, buscando olhar para as questões referentes à valorização docente, principalmente no que tange a valorização das professoras da EI.

Edital do Concurso Público do município de Santa Cruz do Capibaribe de 2008

O Concurso Público de Provas e Provas e Títulos, realizado em 2008, no município em tela por meio do Edital nº 01/2008, abriu vagas para diferentes cargos como: Agente Comunitário, Professor I e Professor II. Observamos que o edital não ofereceu vagas especificamente para as professoras da EI, o que representou uma negação do direito da criança pequena, visto que a EI é uma etapa que detém singularidades, inclusive no que se refere aos profissionais do magistério que atuam nessa etapa, requerendo, dessa forma, formação específica, e conseqüentemente ingresso na carreira de professor da EI, exclusivamente por

concurso público. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) já indicava que as redes de ensino deveriam ampliar o acesso à carreira desses profissionais, “como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos” (Brasil, 2008, p.41).

Essa atitude e decisão política, expressa no edital, também sugere a possibilidade de usar as professoras do Ensino Fundamental na EI, abrindo margem e argumentos para a contratação, ou mesmo para fragilizar critérios e formação para atuar na EI. Também tem relação direta com o financiamento da EI, ou seja, com os recursos a serem aplicados ou não na EI, haja vista ser um segmento com custo elevado. Isso significa que o edital vai de encontro à própria legislação que estabeleceu a educação da primeira infância como um direito (art.3º da CF/88), e a EI como primeira etapa da educação básica (art. 29º da LDB/96) e que dispõe sobre a responsabilidade legal do município com o provimento. No entanto, entendemos que mesmo sem a abertura de vagas para as professoras da EI, muitas concorreram para as vagas do Professor I. Iremos analisar os aspectos relacionados ao cargo do Professor I.

O edital ofertou 80 vagas para o cargo de Professor I (1ª a 4ª série). Do total das vagas ofertadas, 77 eram para ampla concorrência e três para pessoas com deficiências (PCd). Além dessas, foram oferecidas 97 vagas para cadastro de reserva, em ampla concorrência e três vagas para cadastro de reserva, para PCd.

Como exigência para concorrer às vagas, era preciso ter formação para o magistério em nível médio e/ou Licenciatura Plena com habilitação em magistério, para atuar na educação básica, em turmas de primeira à quarta série, Educação de Jovens e Adultos e educação especial. Percebemos que a educação infantil não foi considerada como etapa da educação básica, e diferentemente da EJA e da Educação Especial, o edital não especificou se os professores aprovados iriam trabalhar nessa etapa de ensino.

Em relação ao vencimento base, o edital destacou que o valor seria de R\$ 481, 62, para uma carga horária de 150 horas aulas. É importante enfatizarmos que o edital foi publicado em 27 de junho de 2008, e o PSPN foi aprovado menos de um mês depois, em 16 de julho de 2008. Outro aspecto a mencionar sobre o vencimento, é que em comparação ao salário mínimo vigente na época (R\$ 415,00), o vencimento dos professores era apenas 16% a mais. No que tange a jornada de trabalho, identificamos uma única carga horária (150 horas aulas), tanto para o cargo de Professor I, quanto para o cargo de Professor II. No total foram aprovados 228 professores, para atuarem como Professor I.

Edital do Concurso Público do município de Santa Cruz do Capibaribe de 2017

Em 20 de dezembro de 2017 foi publicado o Concurso Público para o provimento de cargos efetivos, por meio do Edital nº 01/2017. O concurso ofertou vagas para cargos de nível fundamental, médio e superior. Ao todo foram oferecidas 526 vagas para 79 cargos. Dentre os cargos ofertados estavam o de Auxiliar de creche e de Professor de Educação Infantil e 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental.

A partir da CF/88 e da LDB de 1996, as funções de monitoria auxiliar ou correlatas eram de caráter temporário em virtude de uma profissão que estava nascendo, no que se refere a construção de uma identidade e formação profissional para atuar com a educação e o cuidado das crianças pequenas. As DCNEI e RCNEI, foram fundamentais na construção e consolidação dessa nova etapa da educação. As práticas de cuidar e educar são indissociáveis, e compreendem a ação pedagógica na EI, por isso não deve haver separação entre as atividades exercidas pelos profissionais da área. Tal aspecto reforça o processo de valorização das profissionais da EI e fortalece a luta pelo fim das funções de monitor ou auxiliar de desenvolvimento infantil.

Para o cargo de Professor de Educação Infantil e 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental foram oferecidas 83 vagas para ampla concorrência e quatro para Pcd. A escolaridade mínima exigida para concorrer a vaga era certificado de conclusão do ensino médio com habilitação para o magistério e/ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação para o magistério da EI e dos anos iniciais do ensino fundamental. O vencimento inicial correspondia a R\$ 2.370,75, para uma carga horária de 187,5 horas aulas, de acordo com a matriz de vencimentos do plano de Cargos e carreiras da educação, de acordo com a Lei nº 1.885/2010 e suas alterações.

No que tange à quantidade de vagas ofertadas, percebemos que o edital não contemplou a necessidade de vacância necessária, pois, segundo o Laboratório de Dados Educacionais, em 2017, haviam 107 docentes contratados no município. Nesse sentido, o percentual de vagas ofertadas foi de aproximadamente 81%. No entanto, o que nos chamou mais atenção diz respeito ao percentual de professores convocados. De acordo com os dados oficiais, foram convocados ao todo 200 docentes, aproximadamente. Isso vem revelar que a quantidade de vagas ofertadas no edital não correspondia à real necessidade do município.

Sobre a escolaridade mínima exigida no edital para o cargo de Professor de Educação Infantil e 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental, apesar de estar em consonância com a LDB/1996, demonstra o lugar que historicamente a EI vem ocupando na educação, lugar de inferioridade, e de desigualdade dentre as demais etapas da educação básica. O PNE/2014 enfatizou, na meta 15, a necessidade de garantir uma política nacional de formação dos profissionais da educação, que assegurasse formação específica de nível superior, para todos os professores e professoras da educação básica, na sua área de atuação.

Mesmo com a intensificação do debate, sobre a necessidade de garantir, aos professores da educação básica, formação em nível superior, o município, três anos depois da aprovação do PNE/2014, lança edital exigindo formação mínima em nível médio, com habilitação em magistério, para as professoras da EI. Segundo levantamento realizado sobre o PNE/2014, em 2022, e coordenado pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (2023), apenas 62% das professoras de EI detinha formação superior adequada na área que lecionavam. Isso vem apontar a urgência de um maior debate e luta sobre a qualificação profissional das docentes da EI, e a melhoria da qualidade da EI.

No que se refere ao vencimento inicial previsto no edital, o valor de R\$ 2.370,75 para uma carga horária de 187.5 horas aulas mensais, estava acima do valor do Piso Nacional, o qual foi reajustado para R\$ 2.298,80, em 2017, para uma carga horária de no máximo 200 horas aulas mensais. Alguns estudos (Gatti e Barreto, 2009; Alves e Pinto, 2011; Silva e Brito, 2017) vêm apontando que o rendimento médio das professoras da EI é abaixo dos rendimentos percebidos por professores que atuam em outras etapas da educação básica, e também por profissionais que detêm a mesma formação ou formação inferior. Acreditamos que o valor instituído no edital pode representar um esforço do município em remunerar com mais equidade as professoras da EI, e principalmente é o reflexo da luta pela garantia do direito a EI e a valorização dos seus profissionais, que vem sendo expressa nas legislações (Fundeb/2007, PSPN/2008, PNE/2014, etc.).

O edital ainda destaca que as atribuições das professoras da EI devem ser a de planejar, coordenar e executar atividades pedagógicas, lúdicas e desportivas; planejar e ministrar aulas; participar da elaboração, execução e avaliação do projeto político - pedagógico da escola e do plano municipal de educação; participar da promoção e coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos e outros eventos da escola; executar demais atividades prevista no Plano de Cargos e Carreiras e legislação específica, bem como outras atividades correlatas.

Percebemos que existe uma lacuna nas atribuições das professoras de EI, visto que de todas as atribuições destacadas, nenhuma está relacionada diretamente com o cuidar da criança. Sobre esse assunto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2010) enfatizam que a integralidade da educação, nessa etapa de ensino, corresponde à indissociabilidade do cuidar e o educar. Desse modo, a profissional docente que atua na EI precisa compreender que sua função educativa abrange ações de cuidado. Ainda, é preciso insistir no investimento em uma formação para os profissionais do magistério da EI, que atenda as especificidades dessa etapa, e que rompa com o binômio educar e cuidar.

Azevedo e Schnezler (2005) em levantamento realizado na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), referente a análise de artigos que tratavam sobre a dicotomia cuidar e educar, apontou que os trabalhos de forma geral relacionam essa questão a formação inadequada para o trabalho com crianças pequenas, e salienta que é preciso uma revisão das concepções de criança, educação, professor e EI.

Em relação ao cargo de Auxiliar de Creche, o edital ofertou 28 vagas para ampla concorrência e duas vagas para Pcd. Para atuar como auxiliar de creche o mínimo exigido foi o ensino médio completo. O vencimento inicial desses profissionais era de R\$ 1.000,00, para uma carga horária de 40 horas semanais. A criação de cargos para atuar na EI, como o de auxiliar de creche, reforça a concepção de que qualquer pessoa está apta para o trabalho com as crianças pequenas, a exemplo, aquelas com formação em nível médio.

Para Moreira et al (2020, p. 7) “a urgência em desmistificar tal compreensão e em disseminar a real concepção de que estar com as crianças pequenas em um espaço institucional significa entender a amplitude da ação educativa, considerando a especificidade dessas crianças”. Para as autoras a questão é formar um profissional que tenha a compreensão dessa especificidade, e da necessidade de um fazer pedagógico que seja pertinente às características e singularidades das crianças pequenas.

Observamos que os vencimentos iniciais para o cargo de Auxiliar de creche são bem inferior ao Cargo de Professor da Educação Infantil e 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental, uma diferença de 137 %. No que diz respeito à carga horária de trabalho da auxiliar de creche, percebemos que há um acréscimo de 12,5 horas aulas mensais em relação a carga horária das professoras de EI. De acordo com o edital, as auxiliares de creche teriam como atribuições: executar serviços gerais nas salas, colaborar com aprendizado das crianças pequenas, e fiscalizar todo o processo diário de limpeza e conservação nas dependências da creche. Além

dessas atribuições, teria também que auxiliar as profissionais de ensino a cuidar e auxiliar o aluno nas atividades da creche.

Ademais, as auxiliares de creche ainda teriam que colaborar com a aprendizagem dos alunos, auxiliar os profissionais de ensino nas atividades que envolvem o cuidar e cumprir outras tarefas determinadas pelo superior imediato, como, acompanhar e ajudar a professora nas atividades pedagógicas e a responsabilizar-se, na ausência desta, pelos objetos individuais da criança (bicos, mamadeiras, fraldas e medicamentos), cuidar da higiene pessoal das crianças, realizar as trocas de fraldas, dar banho, auxiliar em passeios e etc.

Muitas são as atribuições previstas no edital para as auxiliares de creche. Atribuições que vão desde o cuidar, até o desenvolvimento de atividades que envolvem o ensino e aprendizagem das crianças. No entanto, percebemos que a maioria das atribuições das auxiliares estão concentradas no cuidar. Existe grande diferenciação no tocante à remuneração, carga horária de trabalho, e as atribuições das auxiliares de creche em relação às professoras da EI. De acordo com o edital, pudemos constatar que as auxiliares de creche, para desenvolver seu trabalho, teriam que trabalhar 40 horas semanais, exercer muitas funções e receber pouco mais que um salário mínimo¹⁸.

Percebemos que em comparação ao Edital nº 01/2008, este representou em parte um certo avanço, já que ofertou vagas para as professoras da EI, porém a abertura de vagas para o cargo de auxiliares de creche representou um retrocesso, no que se refere a luta pela melhoria da qualidade da EI, e pelo reconhecimento das profissionais docentes formadas para atuar no cuidado e também na educação das crianças pequenas, visto que promoveu a fragmentação e desvalorização desses profissionais a partir da lógica da acumulação, da exploração e precarização do trabalho docente.

4.2.1.3 Forma de Progressão na Carreira

A forma de progressão na carreira, dos/as professores/as do Sistema Público Municipal de Educação, da rede Municipal ocorre por meio da progressão vertical e progressão por elevação de nível de profissional. A progressão vertical dar-se-á pela passagem do professor de uma faixa para a seguinte, dentro de uma mesma classe, de acordo com os critérios de tempo de efetiva permanência na faixa ou pela passagem do professor de uma classe para a

¹⁸ O salário mínimo em 2017 era de R\$ 937,00.

imediatamente superior, sendo obedecida os critérios de tempo de serviço.

A progressão por elevação de nível profissional trata-se da passagem do professor de uma matriz de vencimento para outra, conforme a titulação necessária, independente da classe onde ele se encontra. Nesse sentido, a progressão por elevação de nível profissional acontece em qualquer tempo que o professor adquirir a graduação ou a titulação em área relacionada ao desempenho de suas atividades, desde que tenha cumprido o estágio probatório. No entanto, essa progressão só será efetivada mediante o deferimento de requerimento do professor, através da apresentação de certificado ou diploma devidamente instruído, e obedecendo aos requisitos estabelecidos nesta Lei. Abaixo, apresentaremos como foi organizado o enquadramento do professor por tempo de serviço, em relação a classe e a faixa salarial.

Quadro 12- Enquadramento do professor a partir de primeiro de janeiro de 2010

Tempo de serviço	Classe	Faixa Salarial
Até 3 anos	I	A
3 anos e 1 dia até 4 anos	I	B
4 anos e 1 dia até 6 anos	I	C
6 anos e 1 dia até 8 anos	I	D
8 anos e 1 dia até 9 anos	II	A
9 anos e 1 dia até 11 anos	II	B
11 anos e 1 dia até 13 anos	II	C
13 anos e 1 dia até 15 anos	II	D
15 anos e 1 dia até 16 anos	III	A
16 anos e 1 dia até 18 anos	III	B
18 anos e 1 dia até 20 anos	III	C
20 anos e 1 dia até 22 anos	III	D
22 anos e 1 dia até 23 anos	IV	A
23 anos e 1 dia até 25 anos	IV	B
25 anos e 1 dia até 27 anos	IV	C
27 anos e 1 dia até 30 anos	IV	D

Fonte: Plano de Cargos Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE (Lei Nº 1.885)

O Quadro 12 mostra a evolução na carreira docente através da mudança por tempo de serviço. A evolução por tempo de serviço compreende quatro classes (I, II, III e IV) e quatro faixas (a, b, c e d), em cada classe. O percentual de aumento de uma faixa para a seguinte, corresponde a três por cento, e de uma classe para a subsequente é de 12%. A evolução por nível profissional compreende os cursos de Licenciatura Plena, Licenciatura Plena e Especialização, Licenciatura Plena e Mestrado, e Licenciatura Plena e Doutorado. A cada mudança por titulação é acrescido o percentual de 15% na remuneração do docente. Nota-se que a forma de progressão adotada pelo PCCR permite aos docentes ganhos percentuais de 3%, 12% e 15%, em seus vencimentos.

A movimentação da carreira acontece em intervalos de um ano e de dois anos (ver quadro 1), após o professor ter cumprido o estágio probatório (três anos). Essa movimentação representa um aumento de 36% no que se refere às faixas e 36% em relação às classes.

Sobre a progressão por titulação, o ganho percentual corresponde a 60%. Os cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu só serão considerados, para fins de progressão, se forem ministrados por instituição autorizada, pelo Ministério da Educação (MEC), e reconhecidos pelos órgãos competentes, precisando serem revalidados por instituição brasileira, nos casos de instituições estrangeiras, que devem ser credenciadas para esse fim (art. 23º). Cada qualificação, graduação ou titulação só poderá ser contada uma única vez, para efeito de progressão. Ao adquirir uma nova titulação, o professor passará para matriz de vencimento correspondente, mantendo-se na mesma classe e faixa salarial (art.24º).

É importante salientar que a Lei nº 1.885/2010, em seu artigo 37, assegurou afastamento para a realização de Pós-Graduação, no entanto, não estabeleceu critérios mais específicos para esse afastamento. Nesse sentido, a Lei nº 2.061/2012 institui alguns critérios para esse afastamento. Para o curso de mestrado, é garantido o afastamento de até três por cento da categoria de professores da Rede Municipal, por até 24 meses, podendo ser prorrogado por mais seis meses. Após o término do curso, o professor só poderá pedir um novo afastamento depois de decorridos três anos. Para o curso de doutorado, será garantido o afastamento de um por cento dos professores, por um prazo de 48 meses, que pode ser prorrogável por mais seis meses. Ao final do curso, o professor só poderá pedir um novo afastamento depois de decorridos cinco anos(Santa Cruz do Capibaribe, 2012).

A Lei nº 2.061/2012 ainda ressalta que não será concedida exoneração ao servidor beneficiado pela referida licença, ficando este ainda impedido de solicitar nova licença para tratar de interesse particular antes de decorrido o período igual ao do afastamento, exceto em caso de ressarcimento dos valores recebidos pelo professor no período que permaneceu afastado, ou nos casos de fortuito ou por motivo de força maior(Santa Cruz do Capibaribe, 2012).

O texto da referida Lei ainda estabelece alguns documentos que o interessado pelo afastamento terá que apresentar a Secretaria de Educação: requerimento do interessado; comprovante de matrícula do curso, devendo estes ser em universidades reconhecidas pelo MEC; comprovação de correlação entre o curso e a área de atuação do servidor; comprovante de requerimento e a concessão do afastamento, caso o professor pertença a outra instituição

pública e a declaração de que não está matriculado simultaneamente em cursos de Pós-Graduação *strictu sensu*.

Essa nova redação, que exigiu o documento de concessão de outra instituição pública que o professor fosse vinculado, acabou prejudicando alguns professores que tiveram sua licença indeferida. A exemplo disso foram os professores que tinham vínculo com outras redes públicas, as quais não concediam a licença de mestrado e doutorado. Por esse motivo, foi instituída a Lei nº 3.624 de dez de abril de 2023 que altera o artigo 37-A da Lei nº 2.061/2012, que havia acrescentado modificações à Lei Municipal nº 1.885/2010. Essa Lei suprime o item D do parágrafo segundo que exigia a apresentação de requerimento e concessão do afastamento, caso o professor pertencesse a outra instituição pública.

Sobre a movimentação na carreira dos professores, é importante ressaltar que, além dos ganhos percentuais referentes a 36% da mudança de faixa, 36% da mudança de classe, e 60% por titulação, existe o adicional de cinco por cento, a cada cinco anos trabalhados, conhecido como quinquênio, que no decorrer da carreira, perfaz um total de 30%. Esse adicional está previsto no Estatuto dos Servidores Públicos de Santa Cruz do Capibaribe (Lei nº 923/90), sendo extinto pela Lei nº 1.793/09 (Piso municipal), esta que foi revogada posteriormente pela Lei nº 2.061/12.

No entanto, em 2014, foi retirado dos docentes de Santa Cruz do Capibaribe o direito de receber o adicional por tempo de serviço, após uma ação impetrada na justiça pelo prefeito, na época, Edson Vieira (PSDB). Em resposta, o Sindicato Único dos Profissionais do Magistério das Redes Municipais de Ensino no Estado de Pernambuco-SINDUPROM, entrou com uma ação no TJPE, solicitando o restabelecimento do direito do quinquênio. A decisão só veio ser proferida em 2022, sendo favorável ao Sindicato dos Professores. No entanto, como veremos no tópico 4.3, que trata das lutas do SINDUPROM-PE, o prefeito Fábio Aragão (PSD), que se encontra no mandato atual, recorreu da decisão.

4.2.1.4 Jornada de Trabalho

A Lei nº 1.885/2010 apresentou duas jornadas distintas, uma jornada de 150 horas aulas mensais e a outra de 200 horas aulas mensais. O artigo quinto desta lei dispõe sobre o significado de hora aula e hora atividade. A hora aula é o tempo de regência de classe, com a participação dos alunos, podendo ser em sala de aula, ou em lugares que sejam apropriados para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. A hora atividade trata-se do tempo reservado

à elaboração e avaliação do trabalho didático, a participação nas atividades da escola, a cooperação com a gestão da escola, a participação nas reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade, e o aprimoramento profissional, em consonância com a proposta pedagógica de cada escola. A hora aula computada na referida rede de ensino é de 50 minutos, exceto para a jornada de trabalho noturna, que corresponde a 40 minutos (Santa Cruz do Capibaribe, 2010).

No anexo II da referida Lei foi especificado que a jornada de trabalho seria exercida pelo docente em regimes de 30 e 40 horas aulas semanais, e que as aulas atividades estariam incluídas nesse tempo, sendo computados no percentual de 25% (um quarto de aula atividade). No mesmo anexo, é destacado que as aulas atividade seriam distribuídas da seguinte forma: 25% de atividades a serem realizadas de forma coletiva na escola; 25% em formações continuadas, sendo preferencialmente, através da participação em capacitações pedagógicas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e 50% na elaboração de atividades pedagógicas, em espaço físico a critério do professor.

Percebemos que houve um descumprimento no PCCR, em relação à previsão de um terço de aulas atividades, que havia sido prevista pela Lei nº 11.738/2008(PSPN), e na própria Resolução nº 2/2009 do CNE/CEB. Por observância de algumas lacunas no PCCR, no que tange à composição da jornada de trabalho foi instituída a Lei nº 2.061 de 21 de junho de 2012, com o objetivo de acrescentar modificações na Lei nº 1.885/2010.

A nova Lei modificou o parágrafo segundo do artigo 31, ressaltando que a jornada de 30 horas aulas semanais equivalem a 150 horas aulas mensais, e acrescenta a jornada de 37.5 horas aulas semanais, que equivalem a 187.5 horas aulas mensais, sendo estas calculadas proporcionalmente ao valor máximo de 40 horas aulas semanais (200 horas aulas mensais).

O PCCR apresenta três jornadas de trabalho para os professores (150 horas aulas, 187.5 horas aulas e 200 horas aulas), que podem ser exercidas tanto pela professora da educação infantil, quanto pelo professor do ensino fundamental. A escolha da carga horária dependerá da necessidade do professor e da Secretaria de Educação. A Lei nº 2.061/2012 acrescentou os parágrafos 3º e 4º à Lei nº 1885/2010, que tratam do terço de horas aulas para as atividades. De acordo com a nova redação a jornada mínima será de 150 horas aulas mensais e a máxima de 200 horas aulas mensais, respeitando independente da jornada de trabalho exercida, um terço das horas aulas para aulas atividades.

Nesse sentido, o reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, destaca a necessidade de garantir um terço da carga horária para o

desenvolvimento de atividades extra classe, afirmando que os sistemas de ensino têm a liberdade de organizar o tempo e o tempo de composição da jornada de trabalho dos professores, contanto que não exceda o máximo de 40 horas semanais. O Quadro 13 apresenta a composição das três jornadas de trabalho dos professores da educação básica da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

Quadro 13- Composição da jornada de trabalho na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe

Jornada de trabalho	Horas em atividades com os alunos	Horas de atividades extra classe
40 horas aulas semanais	26,67	13,33
37,5 horas aulas semanais	25	12,5
30 horas aulas semanais	20	10

Fonte: Os autores, com base na Lei Nº 2.061/12(Santa Cruz do Capibaribe, 2012)

De acordo com as informações apresentadas no quadro, para cada jornada de trabalho, é garantido um terço de horas atividades. Nesse sentido, a composição da jornada de trabalho do professor no PCCR está em consonância com o que reza a LDB/96, no artigo 67º, inciso quatro, quando destaca que deve ser garantido ao professor, e incluído em sua carga de trabalho, tempo para estudos, planejamento e avaliação. O Piso Nacional, em seu artigo segundo também define a composição da jornada de trabalho, que deve observar o limite máximo de dois terços para o desempenho das atividades de interação com os estudantes, e um terço da jornada para a preparação de aulas e a participação de atividades extra sala.

É importante citar que ficou instituído no PCCR que não será permitido, aos professores, o acúmulo de dois cargos na docência, que extrapolem um total de 375 horas aulas. Sobre esse assunto, a CF/1988 em seu artigo 37 destaca a possibilidade de acúmulo de dois cargos de professor, desde que exista a compatibilidade de horários.

Sobre o acúmulo de cargo, Jacomini e Penna (2016) pontuam que não se trata de uma conquista dos professores, porque “o acúmulo de cargo só se justifica pela baixa remuneração percebida pelos professores” (p.188), além do mais prejudica a qualidade do trabalho dos professores. Compreendemos que, a dupla ou tripla jornada prejudica o desempenho do professor, visto que este terá uma maior sobrecarga de trabalho, comprometendo a qualidade das aulas e acarretando problemas de saúde. Arelaro et al (2018, p. 280) acrescenta que “a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino(...)”.

4.2.1.5 Composição da Remuneração

O artigo 29 da Lei nº 1885/2010 discorre sobre a estrutura de vencimentos, destacando que esta será estabelecida mediante a natureza das atribuições, requisitos de habilitação e qualificação do cargo e através da política salarial do Poder Executivo Municipal. Em seu Parágrafo Único, enfatiza que, para o estabelecimento da estrutura de vencimento, será observado o princípio de igual remuneração para igual habilitação e equivalente desempenho de funções específicas ao cargo.

No artigo 31, essa Lei aborda o valor do Piso Salarial dos professores municipais instituído pela Lei Municipal nº. 1.793/2009, e que correspondia ao valor de R\$ 1.188,00 (um mil, cento e oitenta e oito reais), para os profissionais de nível médio, com jornada de 40 (quarenta) horas/aulas semanais, na Classe I, Faixa Salarial A. De acordo com esse artigo, as tabelas de vencimentos, que constam nessa Lei, deveriam ser reajustadas anualmente em primeiro de janeiro, conforme a Lei Federal nº 11.738/2008. Vejamos abaixo as matrizes de vencimento, de acordo com a carga horária mensal de 150 horas ou 200 horas.

Quadro 14- Matriz de vencimentos do professor com jornada de 150 horas a partir de primeiro de janeiro de 2010*

Séries de Classes com intervalo 12%	Faixas salariais com intervalo de 3%	Matriz de vencimentos, segundo o nível de formação com Intervalo de 15%				
		Formação em Magistério	Licenciatura Plena	Licenciatura Plena + Especialização	Licenciatura Plena + Mestrado	Licenciatura Plena + Doutorado
IV	D	1.784,75	2.052,47	2.360,34	2.714,39	3.121,55
	C	1.732,77	1.992,69	2.291,59	2.635,33	3.030,63
	B	1.682,30	1.934,65	2.224,84	2.558,57	2.942,36
	A	1.633,30	1.878,30	2.160,04	2.484,05	2.856,66
III	D	1.458,31	1.677,05	1.928,61	2.217,90	2.550,59
	C	1.415,83	1.628,21	1.872,44	2.153,30	2.476,30
	B	1.374,59	1.580,78	1.817,90	2.090,59	2.404,17
	A	1.334,56	1.534,74	1.764,95	2.029,69	2.334,15
II	D	1.191,57	1.370,30	1.575,85	1.812,23	2.084,06
	C	1.156,86	1.330,39	1.529,95	1.759,44	2.023,36
	B	1.123,17	1.291,64	1.485,39	1.708,20	1.964,43
	A	1.090,45	1.254,02	1.442,13	1.658,44	1.907,21
I	D	973,62	1.119,66	1.287,61	1.480,75	1.702,87
	C	945,26	1.087,05	1.250,11	1.437,63	1.653,27
	B	917,73	1.055,39	1.213,70	1.395,75	1.605,12
	A	891,00	1.024,65	1.178,35	1.355,10	1.558,36

Fonte: Plano de Cargos Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE (PCCR/1.885) **.

*Integralização do Piso Salarial Profissional do Magistério de 2009, criado pela Lei Federal Nº. 11.738/2008 e regulamentado pela Lei Municipal nº. 1.793/2009.

**Piso salarial municipal de 1.188,00 (um mil, cento e oitenta e oito reais) para jornada de 200 horas mensais implantado na Faixa Salarial A, Classe I da Matriz de Vencimentos Formação em Magistério sendo que a jornada de 150 horas mensais será calculada de forma proporcional.

O Quadro 14 mostra a evolução nos vencimentos, por meio da progressão na carreira dos professores, que têm uma carga horária de 150/horas aulas mensais (30 horas aulas semanais). Os percentuais determinados pela Lei em relação a mudança de faixas, classes e matrizes, são, respectivamente, 3%, 12% e 15%. Percebemos que existe um ganho percentual, nos vencimentos dos professores, a cada mudança de faixa, classe e matriz. O professor que ingressa no PCCR se encontra na classe 1, faixa A. Os vencimentos se diferenciam de acordo com a formação de cada professor. É importante mencionar que a representação ou impacto desses ganhos é relativo, pois é preciso observar a taxa de inflação, dentre outros aspectos locais e nacionais, como também considerar o custo de vida, as condições de trabalho e formação, bem como as necessidades próprias da docência.

O professor do fundamental anos finais que ingressa na carreira fica enquadrado na classe 1, faixa A e na matriz de vencimento em Licenciatura Plena, até o cumprimento do estágio probatório, percebendo vencimento inicial de R\$1.024,65. Já os/as professores/as de EI e ensino fundamental anos iniciais, são enquadrados na classe 1, faixa A e na matriz formação em magistério, mesmo tendo formação em Licenciatura Plena, percebendo vencimento inicial de R\$ 891,00. Esse último aspecto por um lado pode revelar uma equiparação entre os professores da EI e do Ensino Fundamental, por outro pode esconder as especificidades da docência da e na EI, além de permitir movimentação fluida de um segmento para o outro sem considerar os critérios específicos de trata do trabalho pedagógico, as condições do mesmo e os sujeitos da EI.

Quadro 15- Matriz de vencimentos do professor com jornada de 200 horas a partir de primeiro de janeiro de 2010*

Séries de Classes com intervalo 12%	Faixas salariais com intervalo de 3%	Matriz de vencimentos, segundo o nível de formação com Intervalo de 15%				
		Formação em Magistério	Licenciatura Plena	Licenciatura Plena + Especialização	Licenciatura Plena + Mestrado	Licenciatura Plena+ Doutorado
IV	D	2.379,67	2.736,62	3.147,12	3.619,18	4.162,06
	C	2.310,36	2.656,92	3.055,45	3.513,77	4.040,84
	B	2.243,07	2.579,53	2.966,46	3.411,43	3.923,14
	A	2.177,74	2.504,40	2.880,06	3.312,07	3.808,88
III	D	1.944,41	2.236,07	2.571,48	2.957,20	3.400,78
	C	1.887,78	2.170,94	2.496,58	2.871,07	3.301,73
	B	1.832,79	2.107,71	2.423,87	2.787,45	3.205,56
	A	1.779,41	2.046,32	2.353,27	2.706,26	3.112,20
II	D	1.588,76	1.827,07	2.101,13	2.416,30	2.778,75
	C	1.542,48	1.773,86	2.039,93	2.345,92	2.697,81
	B	1.497,56	1.722,19	1.980,52	2.277,60	2.619,24

	A	1.453,94	1.672,03	1.922,83	2.211,26	2.542,95
I	D	1.298,16	1.492,88	1.716,82	1.974,34	2.270,49
	C	1.260,35	1.449,40	1.666,81	1.916,83	2.204,36
	B	1.223,64	1.407,19	1.618,26	1.861,00	2.140,15
	A	1.188,00	1.366,20	1.571,13	1.806,80	2.077,82

Fonte: Plano de Cargos Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE (PCCR/1.885) **.

*Integralização do Piso Salarial Profissional do Magistério de 2009, criado pela Lei Federal Nº. 11.738/2008 e regulamentado pela Lei Municipal nº. 1.793/2009.

**Piso salarial municipal de 1.188,00 (um mil, cento e oitenta e oito reais) para jornada de 200 horas mensais implantado na Faixa Salarial A, Classe I da Matriz de Vencimentos Formação em Magistério sendo que a jornada de 150 horas mensais será calculada de forma proporcional.

O Quadro 15 apresenta a remuneração na carreira dos professores da educação básica pública, da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, em uma jornada de 200 horas aulas mensais (40 horas aulas semanais). O vencimento inicial dos professores do fundamental II é de R\$ 1.366,20. Em comparação com o vencimento inicial dos/as professores/as da EI e ensino fundamental I, existe um ganho real de R\$ 148,20, já que essa categoria de professores ingressa na carreira com um vencimento de R\$ 1.188,00. Desse modo, existe uma perda percentual mensal de 15%, nos vencimentos desses professores, por três anos, que é o tempo de cumprimento do estágio probatório. Os próximos quadros (16, 17 e 18) apresentam a matriz de vencimentos atualizada em 2022, de acordo com a carga horária de 150, 187.5, e 200 horas aulas mensais.

Quadro 16- Matriz de vencimentos do professor com jornada de 150 horas aulas*

Séries de Classes com intervalo 12%	Faixas salariais com intervalo de 3%	Matriz de vencimentos, segundo o nível de formação com Intervalo de 15%				
		Formação em Magistério	Licenciatura Plena	Licenciatura Plena + Especialização	Licenciatura Plena + Mestrado	Licenciatura Plena+ Doutorado
IV	D	5.779,55	6.646,49	7.643,46	8.789,98	10.108,48
	C	5.611,22	6.452,90	7.420,84	8.533,96	9.814,06
	B	5.447,78	6.264,95	7.204,70	8.285,40	9.528,21
	A	5.286,11	6.082,48	6.994,85	8.044,08	9.250,69
III	D	4.722,42	5.430,78	6.245,40	7.182,21	8.259,54
	C	4.584,87	5.272,61	6.063,50	6.973,02	8.018,97
	B	4.451,33	5.119,03	5.886,89	6.769,92	7.785,41
	A	4.321,68	4.969,94	5.715,43	6.572,74	7.558,65
II	D	3.858,65	4.437,44	5.103,06	5.868,52	6.748,80
	C	3.746,26	4.308,20	4.954,43	5.697,59	6.552,23
	B	3.637,14	4.182,72	4.810,12	5.531,64	6.361,39
	A	3.531,21	4.060,89	4.670,02	5.370,53	6.176,10
I	D	3.152,86	3.625,79	4.169,66	4.795,11	5.514,38
	C	3.061,03	3.520,19	4.048,22	4.655,45	5.353,77
	B	2.971,88	3.417,66	3.930,31	4.519,85	5.197,83
	A	2.885,32	3.318,12	3.815,83	4.388,21	5.046,44

Fonte: Arquivos da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

*Matriz de vencimentos do professor com jornada de 150 horas aulas com reajuste de 33%, integralizado em

primeiro de dezembro de 2022.

Quadro 17- Matriz de vencimentos do professor com jornada de 187,5 horas aulas *

Séries de Classes com intervalo 12%	Faixas salariais com intervalo de 3%	Matriz de vencimentos, segundo o nível de formação com Intervalo de 15%				
		Formação em Magistério	Licenciatura Plena	Licenciatura Plena + Especialização	Licenciatura Plena + Mestrado	Licenciatura Plena+ Doutorado
IV	D	7.224,44	8.308,11	9.554,33	10.987,48	12.635,60
	C	7.014,02	8.066,13	9.276,04	10.667,45	12.267,57
	B	6.809,73	7.831,19	9.005,87	10.356,75	11.910,26
	A	6.611,39	7.603,10	8.743,56	10.055,10	11.563,36
III	D	5.903,03	6.788,48	7.806,75	8.977,76	10.324,43
	C	5.731,09	6.590,76	7.579,37	8.716,28	10.023,72
	B	5.564,17	6.398,79	7.358,61	8.462,40	9.731,76
	A	5.402,10	6.212,42	7.144,28	8.215,93	9.448,32
II	D	4.823,31	5.546,80	6.378,82	7.335,65	8.436,00
	C	4.682,82	5.385,25	6.193,03	7.121,99	8.190,29
	B	4.546,43	5.228,39	6.012,65	6.914,55	7.951,74
	A	4.414,01	5.076,11	5.837,53	6.713,16	7.720,13
I	D	3.941,08	4.532,24	5.212,08	5.993,89	6.892,97
	C	3.826,9	4.400,24	5.060,27	5.819,31	6.692,21
	B	3.714,85	4.272,07	4.912,88	5.649,82	6.497,29
	A	3.606,65	4.147,64	4.769,79	5.485,26	6.308,05

Fonte: Arquivos da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

*Matriz de vencimentos do professor com jornada de 187,5 horas aulas com reajuste de 33%, integralizado em primeiro de dezembro de 2022.

Quadro 18- Matriz de vencimentos do professor com jornada de 200 horas aulas *

Séries de Classes com intervalo 12%	Faixas salariais com intervalo de 3%	Matriz de vencimentos, segundo o nível de formação com Intervalo de 15%				
		Formação em Magistério	Licenciatura Plena	Licenciatura Plena + Especialização	Licenciatura Plena + Mestrado	Licenciatura Plena+ Doutorado
IV	D	7.706,07	8.861,98	10.191,28	11.719,97	13.477,97
	C	7.481,62	8.603,87	9.894,45	11.378,62	13.085,41
	B	7.263,71	8.353,27	9.606,26	11.047,20	12.704,28
	A	7.052,15	8.109,97	9.326,47	10.725,44	12.334,25
III	D	6.296,56	7.241,05	8.327,20	9.576,28	11.012,72
	C	6.113,17	7.030,14	8.084,66	9.297,36	10.691,97
	B	5.935,11	6.825,38	7.849,19	9.026,56	10.380,55
	A	5.762,25	6.626,58	7.620,57	8.763,65	10.078,20
II	D	5.144,86	5.916,59	6.804,08	7.824,69	8.998,40
	C	4.995,01	5.744,26	6.605,90	7.596,79	8.736,31
	B	4.849,53	5.576,95	6.413,50	7.375,52	8.481,85
	A	4.708,28	5.414,52	6.226,70	7.160,70	8.234,81
I	D	4.203,82	4.834,39	5.559,55	6.393,48	7.352,51
	C	4.081,38	4.693,58	5.397,62	6.207,27	7.138,36
	B	3.962,50	4.556,88	5.240,41	6.026,47	6.930,44
	A	**3.847,09	4.424,15	5.087,78	5.850,94	6.728,58

Fonte: Arquivos da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

*Matriz de vencimentos do professor com jornada de 200 horas aulas com reajuste de 33%, integralizado em primeiro de dezembro de 2022.

** O valor de R\$ 3.847,09 corresponde no ano de 2022 há um percentual de 297% do valor do salário mínimo

Os Quadros 16, 17 e 18 apresentam as tabelas de vencimentos dos professores após o reajuste de 33% do PSPN, em 2022. É importante destacar que o percentual de reajuste de 33 % foi dividido em três meses, sendo: 10% em abril, 10% em outubro e 13 % em dezembro, após uma intensa luta sindical, resultando em uma greve, que foi julgada irregular pelo TJPE¹⁹.

O quadro que corresponde a jornada de 187.5 horas, que é onde se encontra a maioria das professoras de EI, pode-se observar uma grande dispersão salarial. Um professor de EI e Fundamental I que ingressa na carreira, e se encontra na classe 1 e faixa A, percebe um vencimento inicial de R\$3.606,65, que representa 297,57% do salário mínimo, para o ano de 2022²⁰. No entanto, ao levar em consideração o percentual de inflação, de 5,79%, com base no IPCA/IBGE, para esse ano de 2022, notamos que o valor do vencimento inicial das professoras da EI não representa um ganho real, pois existe uma perda no poder de compra dessas profissionais no valor de R\$ 208,65.

Ao analisar a classe IV e faixa salarial D (27 anos e 1 dia até 30 anos), que indica o topo da carreira, a professora estará recebendo R\$ 12.635,60, o que corresponde a um aumento percentual, ao longo da carreira, de 250%. Em valores essa dispersão corresponde a R\$ 9.028,95.

É importante enfatizar que a matriz de vencimento, não está contemplando o aumento por quinquênio (5% do vencimento), apenas abrange a progressão vertical (tempo de serviço de acordo com as regras do PCCR), e a progressão por elevação de nível profissional. Logo, ao calcularmos o percentual de 30%, que correspondem aos seis quinquênios que o professor tem direito de receber ao longo de sua carreira, a dispersão aumenta para 353%, perfazendo o valor total de R\$ 16.345,28. A dispersão é compreendida como a distância entre a menor e maior remuneração de uma categoria profissional (Minhoto, 2018). A dispersão salarial de 353%, na carreira corresponde a distância entre o menor e o maior vencimento, e é aplicada ao cargo de professor, abrangendo todas as etapas da educação básica (educação infantil, fundamental I e

¹⁹ Para mais informações ver a reportagem “TJPE julga irregular greve dos professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe” no portal de notícias da Globo(G1), no site <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2022/03/24/tjpe-julga-irregular-greve-dos-professores-da-rede-municipal-de-ensino-de-santa-cruz-do-capibaribe.ghtml>

²⁰ O valor do salário mínimo em 2022 era de R\$1.200,00.

fundamental II).

Para Arelaro et al (2018) a dispersão pode significar um vencimento inicial mais baixo, porém ao considerar o total de recursos aplicados durante a carreira, é considerada atrativa, já que o professor tem expectativa de receber uma melhor remuneração no decorrer do tempo de serviço. Todavia, corroborando com Minhoto (2018), entendemos que quanto maior for a diferença entre o vencimento inicial e final na carreira, maior será a dificuldade para o recrutamento de professores com maior qualificação.

Outro aspecto importante a destacar diz respeito à amplitude da carreira, que é a quantidade de anos previstos para o professor alcançar o topo da carreira. O PCCR do município de Santa Cruz do Capibaribe prevê um total de 30 anos de amplitude da carreira, considerando a progressão vertical, progressão por elevação de nível profissional e o adicional por tempo de serviço(quinquênio). De acordo com o Regime Próprio de Previdência Social de Santa Cruz do Capibaribe (RPPS), Lei Nº 2.356/2014, a aposentadoria por idade e tempo de contribuição é de 55 anos de idade e 30 anos de contribuição para o professor e 50 anos de idade e 25 anos de contribuição para a professora. Depreendemos que apenas os professores conseguem chegar ao topo da carreira, no tempo previsto. Já as professoras precisariam trabalhar mais cinco anos para poderem atingir a amplitude da carreira.

Sobre esse assunto, Jacomini e Penna (2014, p. 193) destacam que “a amplitude é um aspecto importante da carreira”, e em conformidade com as autoras, compreendemos que é preciso existir coerência entre o percurso de progressão, e os anos de trabalho exigidos para a aposentadoria. De forma mais geral, percebemos que o Plano expressa uma preocupação com a progressão funcional, visto que, incorpora diferentes ganhos percentuais (3%, 12 %, 15%), além de viabilizar condições para que estes possam progredir na carreira, através da possibilidade de afastamento para formação acadêmica. Minhoto (2018) destaca que em um plano de carreira é necessário possibilitar que boa parte dos professores alcancem as últimas etapas da carreira, de forma gradual, para que isso não ocorra de forma muito rápida, causando desestímulo à vida funcional do professor, ao chegar ao topo da carreira muito cedo.

Além das vantagens pecuniárias descritas, o Plano prevê o pagamento de gratificações para os professores efetivos que estiverem exercendo função de apoio técnico pedagógico e administrativo junto à Secretaria de Educação do município. Caso não tenha profissional efetivo da educação habilitado para exercer a função gratificada, a Secretaria de Educação Municipal poderá indicar um profissional da educação que tenha experiência na área da função gratificada,

mesmo que este não faça parte do quadro efetivo do município (art. 32º, §2º).

Sobre as funções gratificadas, é importante citar que, a partir das modificações dispostas na Lei nº 2.061/2012, foram instituídos valores percentuais destinados a cada função gratificada. A gratificação de diretor de escola toma como base o Piso inicial de 200 horas aulas, de acordo com o quantitativo de alunos da escola: 30% até 300 alunos, 40% de 301 até 600 alunos, 50% de 601 até 1.250 alunos, 60% de 1.250 até 1.750 alunos e 70% acima de 1.750 alunos. Nas creches, a Lei estipula que o número de alunos matriculados seja contado em dobro para fins de gratificações aos professores efetivos que estiverem exercendo as funções gratificadas.

Os percentuais que correspondem as funções gratificadas (vice-diretor, secretário escolar, inspetor escolar, orientador escolar, coordenador educacional) são: gratificação do vice-diretor equivale a 80% da gratificação do diretor; a gratificação do secretário escolar equivale a 60% da gratificação do diretor; e as demais funções gratificadas, como já citadas acima, devem receber 30% sobre o seu vencimento, tendo como base o Piso inicial de 200 horas aulas.

No entanto, é preciso evidenciar que a gratificação paga ao professor por exercer função de diretor, vice-diretor, coordenador, prevista no PCCR, não se refere propriamente a uma gratificação em função da docência, mas trata-se de uma gratificação paga ao professor, em outra função que não à docência, e, por isso, não se integra à composição da remuneração. Como vimos no Capítulo 2, a gratificação está relacionada, a um percentual pago ao/a professor/a, tanto por uma função desempenhada (diretor, coordenador), quanto pela realização de atribuições particulares, como por exemplo, gratificação de professor por aulas noturnas, por ministrar aulas em regime seriado, etc.

Verificamos que, no PCCR do município de Santa Cruz do Capibaribe, não existe nenhuma forma de gratificação que esteja associada diretamente à docência, há apenas a previsão de uma gratificação, sobre o vencimento do professor, através da avaliação de desempenho, que, segundo o Plano, para a regulamentação da avaliação de desempenho, seria necessário a criação de Lei específica. Compreendemos que a ausência de gratificações para o/a professor/a, em função da docência, contribui para a melhoria da carreira do magistério público, visto que os professores operam com o vencimento e adicionais por tempo de serviço, e não por vantagens modais ou condicionais, que só incorporam ao vencimento, se forem previstas em lei.

4.3 A Luta do Sindicato Único dos Profissionais do Magistério das Redes Municipais de Ensino no Estado de Pernambuco-SINDUPROM pela valorização do magistério no município de Santa Cruz do Capibaribe

O SINDUPROM foi fundado em dezembro de 2008, por profissionais do magistério da rede pública municipal de Pernambuco, em assembleia geral no município de Caruaru-PE, e abrangia na época mais de 90 municípios, sob a bandeira da CUT e da CNTE²¹. Em 2015, foi reformulado seu Estatuto Social, e só, em 2017, foi publicada no Diário Oficial da União sua carta sindical²². O Estatuto do SINDUPROM, em seu artigo 1º apresenta o sindicato como uma entidade autônoma, desvinculada do Estado, sem fins lucrativos e que representa os trabalhadores da categoria, independente dos ideais políticos, partidários e religiosos (Sinduprom, 2015). No artigo 2º, explica quem são considerados os profissionais que o estatuto abrange.

[...] abrange os professores públicos municipais que desempenham as atividades da docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção os administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, das redes públicas municipais de ensino, em suas diversas etapas e modalidades, abrangendo servidores públicos concursados e os profissionais contratados sob a forma temporária, aposentados e pensionistas(Art. 2º. Sinduprom, 2015, p.s/p).

A entidade tem como finalidade: unir e organizar os trabalhadores do magistério público na luta em defesa direitos imediatos e futuros; intervir com ações junto aos órgãos (instituições públicas e privadas), com intuito de buscar soluções para os problemas da categoria, apoiar as iniciativas populares progressistas, que buscam pela melhoria das condições de vida do trabalhador brasileiro; lutar em defesa de uma educação pública, universal, laica, gratuita e de boa qualidade. O parágrafo 1º do artigo 6º do Estatuto trata da garantia do direito de se associar ao sindicato, destacando que para isso é preciso o preenchimento de formulário de sindicalização e a contribuição de um percentual estabelecido em Assembleia Geral em nível intermunicipal. (Sinduprom, p. 2015).

De acordo com informações no site oficial do sindicato, em 2023 a entidade abrangia um total de 84 municípios de Pernambuco²³ e sua sede funciona no município de Santa Cruz

²¹ Informações obtidas no site oficial do SINDUPROM-PE <http://www.sinduprom-pe.org.br/>

²² Consultar no site <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=64&data=07/06/2017>

²³ Sendo eles: Afogados Da Ingazeira, Águas Belas, Alagoinha, Aliança, Angelim, Araripina, Barra De Guabiraba, Belém Do São Francisco, Bezerros, Brejão, Brejinho, Brejo Da Madre De Deus, Cachoeirinha, Caetés, Calumbi, Camutanga, Canhotinho, Carnaíba, Carnaubeira Da Penha, Caruaru, Casinhas, Chã De Alegria, Chã Grande, Correntes, Custódia, Flores, Floresta, Frei Miguelinho, Garanhuns, Gravatá, Iati, Ibimirim, Iguaracy, Inajá, Ingazeira, Itapetim, Itaquitanga, Jataúba, Jatobá, Jucati,

do Capibaribe. O total de filiados ao sindicato em 2023 era de 4.500, sendo 421 docentes no município em análise.

O sindicato é administrado por uma Diretoria Executiva, composta de 13 diretores titulares, escolhidos pelos votos a cada quatro anos, nos seguintes cargos: Coordenador Geral, Primeiro e Segundo Vice Coordenador Geral, Secretário Geral e o Primeiro Vice Secretário Geral, Secretário de Finanças e Primeiro Vice Secretário de Finanças, Secretário de Política Sindical, Secretário de Organização Sindical, Secretário de Assuntos Jurídicos, Secretário de Formação de Política Sindical, Secretário de Imprensa e Comunicação Social e Secretário de Saúde do Professor. A Diretoria Executiva abrange Comissões Sindicais de Base, que são órgãos consultivo político, que a constituem. De acordo com o parágrafo 1º do artigo 46 “A Comissão Sindical de Base será eleita no âmbito de cada Município que compõem a base territorial do SINDUPROM e suas atribuições serão limitadas àquele Município.” (Sinduprom, 2008, s/p). Santa Cruz do Capibaribe tem como diretor titular o professor João Paulo Procópio da Silva, que atua nos municípios de Santa Cruz do Capibaribe, Brejo da Madre de Deus, Taquaritinga do Norte, Vertentes, Jataúba e Santa Maria do Cambucá.

No período que demarcamos para nosso estudo e análise (2010 a 2022) notamos que foram realizados muitos movimentos de luta pelo sindicato que resultaram em algumas melhorias para as condições de trabalho dos/as professores/as da rede municipal. Destacamos a aprovação da Lei nº 1.885/2010, que criou o PCCR, que está em vigor, a garantia das horas-aula atividades. As lutas sindicais foram acontecendo ano após ano, sempre tendo como reivindicações principais o cumprimento do reajuste salarial, a melhoria das condições de trabalho nas escolas da rede a defesa da carreira do magistério. Outras mobilizações do sindicato aconteceram pela luta dos precatórios do Fundef²⁴ e pela garantia dos 10% do valor do PIB no

Jurema, Lagoa Do Ouro, Lagoa Dos Gatos, Limoeiro, Manari, Maraial, Mirandiba, Ouricuri, Panelas, Paranatama, Passira, Paudalho, Petrolândia, Poção, Pombos, Quipapá, Quixaba, Riacho Das Almas, Ribeirão, Sairé, Saloá, Sanharó, Santa Cruz Da Baixa Verde, Santa Cruz Do Capibaribe, Santa Maria Do Cambucá, Santa Terezinha, São Benedito Do Sul, São Caetano, São José Do Egito, São Lourenço Da Mata, Sertânia, Solidão, Surubim, Tabira, Tacaimbó, Tacaratu, Taquaritinga Do Norte, Tracunhaém, Trindade, Triunfo, Venturosa, Verdejante, Vertente Do Lério e Vertentes.

²⁴ Os precatórios do Fundef são valores oriundos de decisão judicial, que deverão ser pagos pela União, em virtude de erros que ocorreram no repasse das verbas do Fundef, em alguns municípios, no período de 1998 a 2006.

PNE/2014, como mostram as figuras abaixo.



Fonte: Página do Sinduprom-PE no Facebook

É importante destacarmos que, a depender do governo que estava no poder no município, a negação da educação e a desvalorização do magistério aumentava, assim como as lutas do sindicato eram mais intensas. Essa afirmação corrobora com Vieira (2013, p. 71), quando ela afirma que “as concepções sobre o direito à educação têm a ver com o papel que os sujeitos e as classes sociais desempenham no projeto de sociedade assumido pelos partidos políticos”.

Os prefeitos que estiveram na administração do município de Santa Cruz do Capibaribe,

no período analisado, foram: Antônio Figueiroa de Siqueira (2009 a 2012), filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)); Edson de Souza Vieira (2013 a 2016 e 2017 a 2020), filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Fábio Queiroz Aragão (2021 a atualmente), anteriormente filiado ao Partido Progressista (PP), e a partir de 2024, filiado ao Partido Social Democrático (PSD).

O governo de Antônio Figueiroa de Siqueira (PTB) foi marcado pela aprovação da Lei nº 1.793/2009, que instituiu o Piso Salarial para o município, e pela aprovação da Lei nº 1.885/2010, que criou o PCCR, e que está em vigor no município. A Lei que estabeleceu o Piso foi fortemente combatida pelo sindicato, pois, para além de trazer algumas contradições, como a instituição de dois Pisos para os professores, de acordo com a sua formação, não incluiu um terço das aulas atividades na jornada de trabalho, retirou a gratificação adicional por tempo de serviço, que havia sido instituída pela Lei Municipal nº. 923/1990. Após muitas discussões entre governo e sindicato, foi aprovado o PCCR, em 2010, que trouxe alguns benefícios para os professores, principalmente, após as modificações dispostas pela Lei nº 2.061/2012, que estabeleceu um terço das aulas atividades, na jornada de trabalho, e excluiu a Lei nº 1.793/2009(Piso municipal).

Figura 5: Mobilização de rua pela garantia das aulas atividades, na jornada de trabalho



Fonte: Página do Sinduprom-PE no Facebook

No entanto, mesmo revogada, a Lei nº 1.793/2009 vem sendo alvo de litígio, pois os prefeitos subsequentes entraram com ação na justiça, para o não pagamento do adicional por tempo de serviço. O prefeito Edson de Souza Vieira (PSDB), foi quem iniciou esse processo, pois em 2014, entrou com uma ação no Tribunal de Justiça de Pernambuco, em desfavor dos/as professores/as, para que não fosse mais pago o adicional, ao docente que completasse cinco anos de trabalho efetivo. Outras iniciativas de desvalorização docente promovidas pelo prefeito Edson Vieira são reveladas nas lutas do sindicato pelos reajustes do PSPN, durante todo o seu

governo. Além do mais, houve também muitas disputas para o recebimento dos precatórios do Fundef, em sua gestão, como mostram as figuras abaixo.

Figura 6: Mobilização de rua pela garantia dos Precatórios do Fundef



Fonte: Página do Sinduprom-PE no Facebook

Figura 7: Nota de convocatória do Sinduprom-PE aos professores sobre os Precatórios do Fundef



SINDUPROM-PE

(Sindicato Único dos Profissionais do Magistério Público das Redes Municipais de Ensino no Estado de Pernambuco)

Novembro / 2016



CONVOCATÓRIA AOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE

Como todos são sabedores, o município de Santa Cruz do Capibaribe-PE receberá este ano, um Precatório Judicial da União, referente a valores não repassados entre 2002 a 2006, da diferença do valor aluno ano e que será pago agora no dia 12/12/2016, sendo os valores estipulados entre 14 a 17 milhões de reais, acrescentando os juros e correção monetária.

Esses valores são verbas vinculadas a Lei Federal n.9.424/96, que instituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), no seu artigo 7, assegura que no mínimo, 60% desses recursos, serão destinados para a remuneração do Magistério do período.

O SINDUPROM-PE, Sindicato dos Professores Municipais legalmente constituído, convocou a categoria e em assembleia, decidiu lutar para assegurar o ressarcimento da categoria, que foi prejudicada no período que se refere o Precatório Judicial, com congelamento de salários; atraso no pagamento do salário; remuneração para os professores, abaixo do salário mínimo; o município não oferecia transporte escolar e difícil acesso para os professores; muitos dormiam nas imediações das escolas rurais, pois não tinham como voltar pra casa; faltava material didático pedagógico, tendo os professores que comprar o material com seus recursos; péssimas condições de trabalho, com escolas sem estrutura e sucateadas; professores sem valorização na carreira profissional; falta de merenda e fardamento escolar; desvio de recursos da educação; entre tantos outros problemas.

Por esses e tantos outros motivos, os professores são merecedores de uma compensação financeira, para amenizar tamanhas injustiças, exploração a mão de obra e trabalho precarização e insalubre.

O Sr. Prefeito defende que essa verba é de caráter indenizatório para o município e os professores não poderão ser beneficiados, além de não fazerem jus pela atual discussão jurídica.

Diante da falta de boa vontade política do atual Prefeito, sendo míope em relação ao que passamos, nós iremos correr atrás dos nossos direitos, pois esses recursos são vinculados ao FUNDEF e a sua maior parte pertence a nós professores O Prefeito não era professor do município e não sabe o que é humilhação, sofrimento e injustiça profissional.

Todos juntos nessa luta! Neste dia 01/12/2016, próxima quinta-feira, às 08:00, na Câmara Municipal de Vereadores de Santa Cruz do Capibaribe, estaremos reunidos em Assembleia Geral da categoria, para juntos, irmos até a Prefeitura cobrar do Prefeito responsabilidade e justiça no trato com a nossa categoria e que o mesmo encaminhe para a votação dos Vereadores, um Projeto de Lei que assegure a divisão dos 60% entre os professores do período.

Não sendo aceito a nossa proposta, iremos para a luta em defesa do que nos pertence por direito.

TODOS À ASSEMBLEIA GERAL DOS PROFESSORES!
SINDICATO É PRA LUTAR!

ASSEMBLÉIA GERAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO
DIA 01 /12 /2016 - QUINTA-FEIRA - ÀS 08:00
LOCAL: CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE

Fonte: Página do Sinduprom-PE no Facebook

Não poderíamos deixar de frisar que no último ano de seu governo, Edson Vieira não

deu o reajuste aos professores, que havia sido instituído pelo MEC, no percentual de 12,84%, impactando de forma negativa na remuneração e carreira dos docentes. Abaixo, apresentamos a Figura 8 que traz um histórico dos reajustes do PSPN no município de Santa Cruz do Capibaribe.

Figura 8: Histórico dos reajustes concedidos aos professores (2007 a 2022)

2007- 10% retroagindo a agosto e setembro.	2016- 11,26% retroagindo a janeiro.
2008- 12% retroagindo a maio.	2017- 7,64% retroagindo a janeiro.
2010- PLANO DE CARGOS E CARREIRA.	2018- 6,81% retroagindo a janeiro.
2011- 15% retroagindo a julho.	2019- 4,17% retroagindo a julho.
2012- 16,23% retroagindo a janeiro e maio.	2020 e 2021 não houve reajuste.
2013- 8% retroagindo a maio.	2022- 33,24% dividido em três vezes
2014- 8,32% retroagindo a janeiro.	
2015- 13,01% retroagindo a março.	

Fonte: Arquivo Sinduprom

É importante tratar do papel e movimento do sindicato na luta por valorização, carreira e remuneração, pois, apesar dos limites e contradições dessa entidade, podemos inferir que um sindicato forte e atuante pode produzir resultados e sínteses para melhoria e valorização do trabalho docente. Para Frigotto (2013), o sindicato é um espaço onde cada trabalhador poderá construir a consciência de pertencimento de classe e, dessa forma avançar de forma organizada na defesa dos interesses da categoria. Assim, “a classe trabalhadora busca em seus sindicatos, quando estes de fato defendem seus interesses, a solidariedade e a união de forças para contrapor-se a todas as formas de exploração, a começar de sua força de trabalho” (Frigotto, 2013, s/p).

Logo, é importante evidenciar os embates que o sindicato vem travando com o governo do prefeito Fábio Aragão, sem deixar de mencionar que seu governo começa ainda em um contexto pandêmico²⁵, de muitas incertezas e dificuldades, e que os/as professores/as tiveram a sensibilidade de compreender, sem perder o senso de justiça e luta.

As disputas entre sindicato e governo começaram a se efetivar no final de 2021, com a chegada de mais recursos do Fundeb Permanente, devido ao aumento da complementação da

²⁵ O contexto pandêmico aqui refere-se a pandemia da COVID-19, que abrangeu o período de 11 de março de 2020 a 5 de maio de 2023.

União. O sindicato passou a lutar pela garantia do rateio²⁶, alegando que os professores tiveram muitos dispêndios, no tempo da pandemia, com a compra de celulares, notebook, computadores, etc., para atender os alunos nas aulas remotas. No entanto, o prefeito negou o rateio, e como “prêmio de consolação”, instituiu um Bônus Tecnológico, para aquele momento, a partir da Lei nº 3.378/2021.

Em 2022, o MEC por meio da Portaria 67/2022, estabeleceu o reajuste de 33,24% do PSPN, totalizando o valor em R\$ 3.845,63. Diante disso, foram ocorrendo disputas, e divergências, entre sindicato e governo, resultando no parcelamento do reajuste em três vezes.

Apesar do ano de 2023, não compreender o recorte temporal da pesquisa, iremos enfatizar algumas lutas do sindicato, por estarem diretamente associadas às questões que surgiram no estudo, no tocante do Piso e da Carreira. A partir da publicação da Portaria do MEC, Portaria nº 17/2023, sobre o reajuste de 2023 em 14,95%, e totalizando o valor de a R\$ 4.420,36, começaram as lutas e embates entre sindicato e governo. Contudo, esse ano de 2023 foi marcado pela negação do direito de greve (CF/88), a partir do ingresso na justiça, pelo prefeito, para o seu cancelamento²⁷. Ver figuras 9 e 10:

Figura 9: Protesto dos professores após decisão judicial decretar ilegalidade de greve



Figura 10: Sinduprom organiza coletiva de imprensa para apresentar erros na utilização de recursos do Fundeb e no pagamento de gratificações



Fonte: Blog da Polo Fonte: Blog da Polo²³

Muitas foram as polêmicas e denúncias feitas pelo sindicato, contra a gestão, como a farra das gratificações, e o uso indevido dos recursos do Fundeb, para cobrir déficit atuarial, do

²⁶ O rateio se refere as sobras dos recursos do Fundeb.

²⁷ Para mais informações ver notícia no site <https://blogdapolo.com.br/greve-professores-de-santa-cruz-do-capibaribe-decidem-suspender-greve-iniciada-ontem/>

Regime Próprio de Previdência Social (RPPS), etc.

Sobre o uso indevido dos recursos do Fundeb, para cobrir déficit atuarial, do Regime Próprio de Previdência Social (RPPS), o SINDUPROM-PE, se manifestou publicamente, vejamos a nota na íntegra.

Figura 11: Nota do SINDUPROM-PE sobre os desvios dos recursos do Fundeb pelo governo de Fábio Aragão

Na manhã desta segunda-feira, 05/06/2023, durante a coletiva de imprensa, foi admitido publicamente pelos representantes da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe, que *os recursos da Educação são desviados para a suplementação da Previdência*. Essa prática, que é ilegal, inconstitucional, infratora de diversas leis educacionais, foi admitida publicamente durante coletiva de imprensa.

Para se ter uma ideia do absurdo cometido na gestão de Fábio Aragão, na cidade de Conceição das Alagoas (MG), o Tribunal de Contas de Minas Gerais (TCE-MG) mandou aquele município devolver todos os valores desviados do FUNDEB para a suplementação da previdência.

Em nosso caso, o Ministério Público apenas recomendou que a Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe não mantenha essa prática ilegal. Uma ação branda, em comparação com o município citado de Minas Gerais.

Sindicato é pra lutar!

Fonte: Página do Sinduprom-PE no Instagram

Abaixo temos a recomendação do Ministério Público de Pernambuco, instruindo o prefeito de Santa Cruz do Capibaribe, a não utilizar os recursos do Fundeb para cobrir déficit atuarial do RPPS.

Figura 12: Recomendação do Ministério Público de Pernambuco ao Prefeito de Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: Arquivo do SINDUPROM-PE

Além dessas questões que foram alvo de denúncia pelos/as professores/as, outras geraram revolta e uma maior indignação e movimentação do sindicato, como por exemplo a ação judicial, impetrada pelo município contra a Portaria nº 17/2023 do MEC, que estabeleceu o reajuste do PSPN de 14,95%, em 2023, todavia no dia nove de agosto de 2023, o desembargador Urbano Leal Berquió Neto (TRF 1), confirmou a legalidade da atualização do PSPN²⁸.

Para além de todas as lutas que o sindicato vem travando, durante seus 15 anos de existência, a retirada dos quinquênios tem sido alvo de muito esforço. É importante demarcarmos que, se no governo do prefeito Edson Vieira, foi deixado de conceder esse adicional para os/as professores/as, foi na gestão de Fábio Aragão que foi retirado em sua totalidade dos salários dos docentes. Em Nota, publicada no dia 26 de outubro de 2023, no Portal da Prefeitura, o prefeito Fábio Aragão afirmou sobre a decisão do TJPE, que desobrigou o ente a pagar os quinquênios aos profissionais do magistério, após a promulgação da Lei do Piso municipal (Lei nº 1.793/2009)²⁹.

Em Nota divulgada na imprensa³⁰, o sindicato desmentiu a gestão, quando esta, fez alguns pronunciamentos, alegando que a retirada dos quinquênios, pela Lei nº 1.793/2009, foi em comum acordo com o sindicato. O sindicato rebateu as acusações, solicitando que o prefeito apresentasse provas deste acordo, e destacou que a justiça que concedeu a retirada dos quinquênios foi a mesma que concedeu esse direito aos professores, inclusive, com o direito de receber com efeitos retroativos. O SINDUPROM-PE concluiu a nota afirmando que o jurídico já entrou com um Mandado de Segurança, e que o prefeito Fábio Aragão entrou para história sendo o primeiro prefeito, de Santa Cruz do Capibaribe, a retirar direitos dos professores.

Buscamos neste tópico, evidenciar alguns acontecimentos que marcaram a luta pela valorização dos/as professores/as do magistério, que tiveram como atores principais os/as professores da educação pública da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe. Pudemos perceber que a mobilização social, luta e resistência dos/as professores/as ocorreram durante

²⁸ Para ver a notícia na íntegra <https://blogdobrunomuniz.com.br/2023/08/tribunal-regional-federal-suspende-liminar-da-prefeitura-de-santa-cruz-do-capibaribe-sobre-reajuste-salarial-dos-professores.html>

²⁹ Notícia publicada no Portal da Prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe <https://www.santacruzdocapibaribe.pe.gov.br/artigos/noticia/id/4346>

³⁰ Consulta a matéria completa em <https://blogdapolo.com.br/sinduprom-envia-nota-rebatendo-informacao-de-acordo-por-parte-da-prefeitura-de-santa-cruz-do-capibaribe/>

todo o período analisado, mas que tornou-se mais intenso, em governos de caráter menos democrático. No próximo tópico, iremos apresentar a síntese dos resultados, considerando os dados que elencamos e as reflexões sobre o nosso objeto de estudo, que foram sendo construídas, a partir das lentes do MHD.

4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Nossas análises sobre a carreira e remuneração das professoras da EI iniciam a partir da implementação do PSPN, em 2010, o mesmo ano que foi instituído no município o PCCR, que se encontra vigente. Com base nas informações da Tabela 6, pudemos constatar que o PCCR do município de Santa Cruz do Capibaribe, ao ser criado em 2010, cumpriu com o que foi estabelecido pela Lei nº 11.738/2008, que instituiu o PSPN, onde determinou um valor mínimo para ser pago aos docentes, ao ingressar na carreira do magistério. No ano de 2010, o valor estabelecido pelo PSPN foi de R\$1.024,67, para uma carga horária de 40 horas semanais. Abaixo apresentaremos informações sobre a evolução do PSPN no Brasil e em Santa Cruz do Capibaribe.

Tabela 7: Evolução do Piso Salarial Nacional no Brasil e em Santa Cruz do Capibaribe (2010 a 2022)

	Brasil		Santa Cruz do Capibaribe	
Ano	PSPN	Variação		Reajuste
2010	1.024,67	7,86%	1.188,00	PCCR
2011	1.187,14	15,84%	1.366,20	15 %
2012	1.451,00	22,22%	1.597,18	16,23%
2013	1.567,00	7,97%	1.724,95	8%
2014	1.697,00	8,32%	1.868,47	8,32%
2015	1.917,78	13,01%	2.111,55	13,01%
2016	2.135,64	11,36%	2.349,31	11,26%
2017	2.298,80	7,64%	2.528,80	7,64%
2018	2.455,35	6,81%	2.701,01	6,81%
2019	2.557,74	4,27%	2.813,64	4,17%
2020	2.886,24	12,84%		
2021	2.886,24	0,0%		
2022	3.845,63	33,24%	3.847,09	33,24%

Fonte: A autora com base nas informações do MEC/FNDE, da Prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe-PE e do arquivo do SINDUPROM-PE

Em Santa Cruz do Capibaribe, o PCCR definiu o valor de R\$ 1.188,00, para 40 horas semanais, sendo R\$ 163,33 acima do que havia sido estipulado pelo PSPN. Notem que durante

toda linha histórica analisada, o valor pago aos docentes no município esteve acima do valor instituído pelo PSPN, com exceção, do ano de 2022, que ficou equiparado, apresentando uma diferença de apenas R\$1,46. Isso reflete a questão de o município não ter pago o reajuste no ano de 2020, causando dessa forma perdas no salário dos/as professores/as.

Entendemos que, o fato de o município pagar o Piso, é um aspecto positivo, haja vista que muitos municípios do Brasil ainda não estão pagando, no entanto o PSPN não representa por si só, uma melhoria na remuneração e carreira do magistério, como podemos perceber na tabela seguinte.

Tabela 8: Valores do Piso Salarial Nacional em Santa Cruz do Capibaribe corrigido com base o IPCA/IBGE (2010 a 2022)

Ano	Santa Cruz do Capibaribe Valor do PSPN em R\$*	Reajuste	Varição Acumulada IPCA/IBGE	Santa Cruz do Capibaribe Valor corrigido de acordo com IPCA/IBGE em R\$
2010	1.188,00	PCCR	5,91%	1.258,20
2011	1.366,20	15 %	6,50%	1.455,05
2012	1.597,18	16,23%	5,84%	1.690,43
2013	1.724,95	8%	5,91%	1.826,91
2014	1.868,47	8,32%	6,41%	1.988,19
2015	2.111,55	13,01%	10,67%	2.336,92
2016	2.349,31	11,26%	6,29%	2.497,03
2017	2.528,80	7,64%	2,95%	2.603,33
2018	2.701,01	6,81%	3,75%	2.802,18
2019	2.813,64	4,17%	4,31%	2.934,80
2020	2.813,64	-	4,52%	2.940,74
2021	2.813,64	-	10,06%	3.096,72
2022	3.847,09	33,24%	5,79%	4.069,65

Fonte: A autora com base nas informações da Prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe-PE e do arquivo do SINDUPROM-PE.

(1)Valores definidos para aqueles professores que possuem formação em magistério (nível médio) e jornada de trabalho de 40 horas.

* Valores corrigidos, ano a ano, pela deflação acumulada, com base no IPCA/IBGE, computado por meio da calculadora IPCA, no site do IBGE.

A Tabela 8 mostra que os valores do PSPN, reajustados a cada ano, não correspondem a um ganho real nos salários dos professores, visto que ao considerarmos o percentual de inflação, de acordo com IPCA/IBGE, percebemos uma perda no poder aquisitivo dos docentes. Tomando como referência o ano de 2022, após o reajuste de 33,24%, os professores passaram a receber o valor de R\$ 3.847,09, no entanto com a inflação acumulada de 5,79%, os docentes tiveram um déficit em seu poder de compra, o que necessitaria, que o valor de seu vencimento em dezembro de 2022 fosse de R\$ 4.069,65.

Contudo, é preciso frisar que o PSPN representa um marco para a valorização docente no Brasil, mas se estiver dissociado de um plano de carreira é incapaz de ampliar os vencimentos dos docentes. Isso implica em dizer que o PSPN, assim como o Piso Municipal, não pode se tornar teto, nem serem usados para o achatamento da carreira, como já constatado em algumas pesquisas (Thomazini, 2018; Braga et al, 2018), que tem demonstrado que em vez de melhorar os níveis e valores de progressões, há municípios que diminuíram os percentuais de progressão em detrimento do argumento de pagar o Piso.

O artigo 6º, da Lei nº 11.738/2008 expõe a necessidade de que todos os entes federados elaborem ou adequem os seus planos de carreira, considerando o cumprimento da lei do piso, para os profissionais do magistério público da educação básica. Desse modo, abaixo apresentamos nossos principais achados, no que se refere aos seguintes eixos do PCCR, do município analisado: estrutura dos cargos, forma de ingresso, progressão na carreira, jornada de trabalho e a composição da remuneração.

Sobre a estrutura dos cargos, vimos que de acordo com a Lei nº 1.885/2010, as professoras da EI, assim como os demais docentes estão incluídos em um único cargo (Professor), que se distingue, em relação a sua atuação, se professor da EI e ensino fundamental, anos iniciais, ou ensino fundamental, anos finais, e no tocante a formação mínima exigida para atuação, que no caso das professoras da EI, o mínimo exigido é o Normal Médio, ou a Licenciatura em Pedagogia, como mostra o quadro abaixo.

Quadro19- Estrutura dos cargos no PCCR do município de Santa Cruz do Capibaribe

Cargo	Atuação	Habilitação
Professor	Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Normal Médio ou Licenciatura em Pedagogia
	Anos finais do ensino fundamental	Licenciatura na área em que atua

Fonte: A autora

Esse fato não é exclusivo do município de Santa Cruz do Capibaribe, como pontuado em pesquisa de Gouveia, Fernandes e Ferraz (2022) “muitas redes municipais fazem o mesmo concurso para professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental e podem ter regras que permitem aos professores transitarem por entre essas etapas”. Que como já pontuam podem ferir as especialidades da docência na EI, bem como implicar a utilização movimentação dos professores dentro da rede com meio de critérios subjetivos.

Notem que a estrutura de cargos no PCCR de Santa Cruz do Capibaribe é organizada de acordo com a atuação do professor e sua habilitação. Entendemos que da forma que está organizada, reforça a ideia de que para atuar com crianças pequenas não é preciso ter uma formação em curso superior. Esse aspecto aparece fortemente em outras pesquisas sobre o tema, como em Gatti e Barreto, 2009; Vieira e Souza, 2010; Alves e Pinto, 2011; Oliveira, (2016) e Brito, (2020) e tem relação direta com precarização, desvalorização e baixos salários. Há situações como em Belo Horizonte, por exemplo, “o salário inicial das ocupantes do cargo de educador infantil equivale a pouco mais de 50% dos vencimentos do professor municipal” mesmo que “na prática, as atribuições da educadora infantil são semelhantes às das professoras”, que a maior parte dessas educadoras possuam o ensino superior, ou que atuem na mesma etapa da educação básica. Elas possuem vencimentos diferentes e carreiras diferentes (Pinto, Duarte e Vieira, 2012, p. 617).

Sabemos que a LDB/96 dispõe sobre a legalidade dessa questão, no entanto, o PNE/2014, em sua meta 15, estabelece a instituição de política nacional de formação dos profissionais da educação, de modo que todos/as professores/as da educação básica possam ter assegurados formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Vimos que o PCCR, sofreu três alterações, no decorrer do período analisado (Lei nº 2.061/2012, Lei nº 2.071/2012 e Lei nº 3.624/2023), no entanto, nenhuma trouxe a questão da necessidade de formação em licenciatura, como requisito mínimo para atuar na EI.

De acordo com o PCCR, o cargo professor, se encontra distribuídos em quatro Classes (I, II, III e IV), que abrangem quatro faixas (a, b, c e d) e cinco matrizes de vencimentos (Formação em Magistério, Licenciatura Plena, Licenciatura Plena mais Especialização, Licenciatura Plena mais Mestrado, Licenciatura Plena mais doutorado).

Quanto a forma de ingresso, as professoras da EI ingressam na carreira do magistério, no município de Santa Cruz do Capibaribe, através de concurso público de provas e títulos. No

entanto, com a alteração do PCCR, pela Lei nº 2.071/2012, possibilitou o ingresso na carreira das auxiliares de creche, a partir da transformação de cargos. Como vimos anteriormente, essa questão está relacionada à luta das profissionais do magistério, que atuam em creches, e que lutam pelo direito de ter uma carreira, com remuneração condigna, condições de trabalho, etc. Porém, a partir da Súmula Vinculante 43, o entendimento do STF foi que é inconstitucional, toda forma de provimento, que permita ao servidor público, ingressar na carreira, sem aprovação em concurso público. Desse modo, acreditamos que o município seguiu o entendimento do STF, no entanto, seria preciso uma investigação maior para compreender com clareza como se deu todo esse processo, e as implicações para a vida profissional das auxiliares de creche.

É importante frisar que o tema das auxiliares da educação infantil precisa ser enfrentado com seriedade, pois trata-se da manutenção de uma carreira subalterna, utilizada pelos municípios, num viés economicista de acumulação do capital, como forma de maximizar resultado e minimizar custos, às custas da precarização docente. A permissão dessa situação impacta de sobremaneira a valorização, profissionalização e carreira docente na educação infantil como um todo. Pois para além de fragmentar e dividir impede ou justifica o não fortalecimento de uma carreira docente única a EI. Pesquisa realizada por Coutinho, Coco e Alvez (2023) a partir do Censo Escolar de 2019 identificou 162,2 mil auxiliares na creche e 45,9 mil na pré-escola, no Brasil, um crescimento de 66,5% em comparação ao ano de 2008. “Os resultados evidenciam a manutenção de uma carreira subalterna para as auxiliares, realidade que expressa problematizações vinculadas às metas de qualificação da Educação Infantil implicadas com o desenvolvimento profissional” (2023, p. 130)”. Outra forma de ingresso das professoras da EI, na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe acontece através de contratos temporários. Vejamos o quadro seguinte.

Quadro 20- Número de docentes da educação infantil por nível funcional

Etapa	Concursado/efetivo	Contrato temporário
Creche	51	22
Pré-escola	36	23

Fonte: A autora a partir dos dados do Censo de 2022.

De acordo com as informações do Quadro, temos um total de 73 docentes atuando na creche, e 59 na pré-escola, no entanto dos docentes que atuam na creche e pré-escola, temos um total de 45 contratados, o que equivale a um percentual de 34,1 % docentes contratados na EI, aproximadamente. Essas contratações têm como objetivo a redução de gastos pelo município. Em pesquisa realizada no SIOPE (2022), constatamos que as professoras de EI

contratadas, em Santa Cruz do Capibaribe, recebiam em 2022 um vencimento de R\$ 2.705,85. Notem que esse valor está bem abaixo do piso, para esse ano, cujo total era de R\$ 3.847,09, uma diferença de R\$ 1.141,00, 24. O município ao usar dessa forma de contratação, para reduzir os gastos, não está cumprindo com a lei do piso, pois esta não fez distinção entre professores efetivos e contratados, sendo direito de todo docente, que atua na educação básica, o recebimento do piso.

No entanto, o uso de mecanismos pelos entes municipais, para a redução de gastos com pessoal, é recorrente. Esse problema está relacionado não apenas com a ausência de vontade política, mas sobretudo é reflexo da baixa arrecadação e o aumento da responsabilização dos municípios, com o atendimento educacional, assim como a falta de um maior investimento, da União, no financiamento da educação pública municipal. Desse modo, é preciso frisar que a EI possui custos elevados, fatores de ponderação no Fundeb e mesmo no Novo Fundeb são baixos e insuficientes para financiar a EI e que grande parte dos municípios possuem baixa arrecadação (Pinto, 2014; Santos, 2020, 2021). Porém, no que tange o município de Santa Cruz do Capibaribe, vimos que este tem uma boa arrecadação de imposto, assim como uma importante receita.

Tabela 9-Receitas total realizadas de 2010 a 2022(em milhões)

Período	Milhões
2010	65.255.792,35
2011	79.819.554,33
2012	88.854.765,12
2013	107.552.514,93
2014	136.136.347,37
2015	131.977.030,91
2016	161.322.275,34
2017	157.366.925,10
2018	172.645.145,79
2019	207.131.545,18
2020	216.728398,70
2021	254.366.446,85
2022	335.614.383,88

Fonte: SIOPE

Observando as informações sobre as receitas do município de Santa Cruz do Capibaribe, notamos que houve uma involução entre os anos de 2014 e 2015, e 2016 e 2017, na ordem de 3% e 2,5%, respectivamente, nos demais anos, houve um aumento da receita do município. Considerando os anos de 2010 e 2022, vimos que o aumento foi de R\$ 270.358.591,53, o que representa um percentual de 414%. Podemos depreender então que, o município analisado

dispõe de uma expressiva receita, o que lhe permite desenvolver políticas sociais, como por exemplo, políticas de valorização ao magistério.

Em relação à progressão na carreira, das professoras da EI, ocorre através de progressão vertical (mudança de faixa e classe), e por elevação de nível profissional, conforme a titulação de cada professora. Os ganhos percentuais na progressão na carreira das professoras, é de 3%, 12% e 15%, a cada mudança de faixa, classe ou titulação apresentada, representando um ganho total na carreira de 36%, 36% e 60%, respectivamente. Percebemos que a progressão na carreira, aliada ao cumprimento do PSPN, representa ganhos importantes para as professoras da EI, no município de Santa Cruz do Capibaribe, visto que cada percentual dado é incorporado ao vencimento das professoras, repercutindo de forma positiva na sua carreira e remuneração.

A princípio o PCCR estabeleceu duas jornadas de trabalho para os docentes, a de 150 horas aulas mensais e 200 horas aulas mensais. Estas contemplavam apenas um quarto das aulas, para o desenvolvimento de aulas atividades, descumprindo dessa forma, o que já preconizava a lei do piso, que os planos de carreira deveriam observar dois terços para o desempenho das atividades de interação com os educandos e um terço para aulas atividades.

Após a alteração no PCCR, pela Lei nº 2.061/2012, houve a inclusão da jornada de 187,5 horas aulas semanais, e o cumprimento de um terço para o desenvolvimento das aulas atividades, em todas as cargas horárias. Essa alteração possibilitou uma melhoria para a carreira das professoras da EI, visto que estas teriam o direito garantido para o desenvolvimento de atividades de planejamento, tempo para dedicar a estudos, etc.

Sobre a estrutura da composição da remuneração das professoras da EI, o artigo 29 do PCCR rege que deve ser praticada a partir da natureza das atribuições, requisitos de habilitação e qualificação do cargo, e para isso deve ser observado o princípio de igual remuneração, para igual habilitação, de forma equivalente às funções específicas ao cargo. A composição da remuneração é formada a partir de percentuais determinados pela Lei em relação a mudança de faixas, classes e matrizes. Até o final de 2023, as professoras da EI contavam com o adicional por tempo de serviço (quinqüênio), no entanto no dia do funcionário público, 28 de outubro de 2023, o prefeito Fábio Aragão, retirou o adicional da composição da remuneração dos professores, sem prévia comunicação, repercutindo de forma negativa nos vencimentos dos docentes da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, sendo hoje objeto de litígio na justiça, entre governo e sindicato.

Analisando a composição da carreira das professoras da EI em comparação aos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, vimos que estas têm uma perda em seus vencimentos, pois ao ingressarem na carreira, precisam passar três anos, tempo do estágio probatório, na classe 1, faixa A e na matriz formação em magistério, mesmo tendo formação em Licenciatura Plena, enquanto os demais docentes são enquadrados na classe 1, faixa A e na matriz de vencimento em Licenciatura Plena, até o cumprimento do estágio probatório. Observando a tabela de vencimentos de 2022, vimos que esses vencimentos corresponderiam para professoras da EI, R\$ 3.606,65 e R\$ 4.147,64, para os/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, respeitando uma carga horária de 187,5 horas aulas mensais. É importante salientar que os vencimentos dos/as professores/as não correspondem ao valor real, visto que considerando os percentuais de inflação do IPCA/IBGE, existe uma perda no poder aquisitivo dos docentes.

Outra questão ao analisar a carreira das professoras da EI diz respeito a grande dispersão salarial, pois ao chegar ao topo da carreira, na classe IV e faixa salarial D (27 anos e 1 dia até 30 anos), estas professoras estarão recebendo R\$ 12.635,60, o que corresponde a um aumento percentual, de 250 %, ao longo da carreira.

A amplitude da carreira, também é um aspecto importante a considerar ao analisar a carreira, e trata da quantidade de anos previstos para o/a professor/a alcançar o topo da carreira. O PCCR prevê um total de 30 anos de amplitude da carreira, levando em consideração a progressão vertical, progressão por elevação de nível profissional e o quinquênio, no entanto, segundo o Regime Próprio de Previdência Social de Santa Cruz do Capibaribe (RPPS), as professoras da EI se aposentam com 50 anos de idade e 25 anos de contribuição, o que nos leva a deprender que essas profissionais só conseguiriam atingir o topo da carreira, se trabalhassem por mais cinco anos.

O PCCR prevê também gratificações para as professoras de EI que estiverem exercendo funções de direção, coordenação, supervisão, etc. Porém é importante evidenciar que a gratificação, para o exercício dessas funções, não consiste propriamente em gratificação em função da docência, mas se refere a uma gratificação paga ao professor, por estar atuando em outra função que não à docência, e por isso não se integra a composição da remuneração. É preciso destacar também que o PCCR apresentou a avaliação por desempenho, como forma de gratificação, que seria disciplinada por lei específica, mas conforme pesquisa realizada no

Portal da Câmara de Vereadores, de Santa Cruz do Capibaribe, não encontramos nenhuma lei, que se refere a avaliação de desempenho.

Compreendemos que a não instituição de gratificações, como a gratificação por desempenho, favoreceu a melhoria da carreira do magistério público, na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, pois, as professoras da EI operando com o vencimento, e não com gratificações, tiveram uma melhoria em sua remuneração. Isso é consequência da composição da carreira, considerando apenas o vencimento e da forma de progressão, que apresenta ganhos percentuais de 3%, 12%, 15%, assim como o cumprimento do PSPN, no município, a partir das lutas do sindicato dos professores.

Os resultados estão relacionados com aos demais estudos sobre o tema, citados nesta pesquisa, evidenciando a necessidade de uma melhor definição da identidade e profissionalidade da docência da EI. É preciso diminuir até extinguir a função de auxiliar de EI, em suas múltiplas definições, haja vista que estas profissionais exercem a função docente, no entanto por estarem enquadradas como auxiliares, não recebem um piso salarial, e não possuem plano de carreiras. Nossa pesquisa aponta para grande discrepância entre os investimentos do Fundeb na EI e no ensino fundamental, com forte concentração no ensino fundamental 87,42%, 81,44% e 87,90%.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a carreira e remuneração das profissionais do magistério da EI, da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE, a partir da implementação do PSPN. Para podermos atingir o nosso objetivo, utilizamos como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico dialético (MHD), o qual contribuiu para revelar as contradições que estão presentes no Estado capitalista, e que implicam diretamente sobre a precarização da educação no Brasil, e a (des)valorização das professoras da EI.

Inicialmente discutimos sobre o Estado capitalista, as políticas de financiamento da educação no Brasil, como as políticas de fundo, que estão relacionadas com a subvinculação de recursos para a valorização dos profissionais da educação e para a manutenção do desenvolvimento do ensino. Vimos que a partir dos anos 90, houve uma diminuição e anulação de direitos sociais, em consequência das políticas neoliberais que foram sendo ampliadas, no governo de FHC, e pelos governos subsequentes. Dentre os efeitos danosos dessas políticas, está a precarização do trabalho docente, a partir de uma maior responsabilização e intensificação do trabalho.

Ao olharmos, na literatura para a valorização dos profissionais do magistério, percebemos algumas conquistas como a instituição do PSPN, o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, que foram o resultado de lutas e disputas travadas entre sindicatos e governos. Não obstante, algumas políticas de valorização não estão sendo cumpridas pelos entes federados, a exemplo disso temos a não efetivação do PCCR, em muitos municípios, considerando a lei do piso, e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração.

Sobre o PSPN, vimos que trata de uma luta de quase dois séculos, e que ao ser aprovado pela Lei nº 11.738/2008, passou a sofrer contestações, junto ao Supremo Tribunal Federal (ADIN nº 4.167), pelos governadores de diversos estados do Brasil, os quais argumentaram que a referida lei feria o pacto federativo, e causaria um impacto financeiro negativo nas contas dos estados e municípios. Apesar da derrota dos governadores, após o STF declarar a constitucionalidade da lei (2011 e 2020), muitas greves e mobilizações vêm sendo realizadas em todo o país, com o propósito de garantir a aplicabilidade da lei do piso.

O PSPN representa uma política importante de valorização do magistério, por causa da sua relevância e abrangência. Antes do PSPN os docentes recebiam salários muito baixos, e as

diferenças salariais entre regiões eram bem mais acentuadas. Apesar do piso não ter provocado muitas mudanças no salário dos professores, assegurou um parâmetro, uma base legal, ao estabelecer um valor mínimo, para o pagamento dos vencimentos iniciais dos professores. Porém, isso não é o suficiente para causar uma mudança efetiva na melhoria de vida das profissionais do magistério, já que não reflete a necessidade real das professoras.

Assim, o Piso, por si só, não se traduz em aumento dos vencimentos básicos dos professores, para isso é necessário que esteja associado aspectos importantes da valorização, como por exemplo, a carreira, que possibilite a progressão por tempo de serviço, e escolaridade; ingresso por concurso público, e a capacidade de financiamento pelos entes.

Desse modo, com o intuito de compreender as implicações do PSPN para a carreira e remuneração das professoras de EI, buscamos entender também quem são essas profissionais do magistério. Considerando que este grupo abrange as professoras, supervisoras, diretoras que atuam diretamente com crianças pequenas, como todos os profissionais que atuam na EI, exercendo a função docente, sejam eles auxiliares, monitores, etc., elegemos como foco analisar a carreira e remuneração das professoras da EI, contudo debatendo algumas questões que foram aparecendo, sobre os demais profissionais do magistério da EI.

A partir da literatura, percebemos que o surgimento dessas profissionais está relacionado à própria história da EI. História que foi marcada pela subalternidade, por consequência da ausência do Estado com o seu provimento, e como profissão feminizada, já que surge no campo doméstico. Assim, essa profissão já nasce desvalorizada. A partir da CF/88, a EI passou a ser compreendida como um direito, e com a aprovação da LDB/96, definida como primeira etapa da educação básica. Apesar desses avanços legais, vimos que passado quase três décadas da aprovação da LDB/96, ainda temos 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos que precisam ser incluídas, em creches e cerca de 300 mil crianças em pré-escola, para que possamos atingir a Meta 1, do PNE/2014.

Nossa pesquisa partiu do pressuposto que a remuneração é um dos aspectos fundamentais para a valorização do magistério, e que a carreira é um instrumento de consolidação dessa valorização. Nesse sentido, analisamos o PCCR do município de Santa Cruz do Capibaribe, a partir da implementação do PSPN, a fim de verificar se os elementos próprios do plano de cargos e carreira, como progressão e composição da carreira, por exemplo, expressam efetivamente a valorização.

No que se refere à implementação do PSPN no município de Santa Cruz do Capibaribe, percebemos que durante o recorte temporal analisado (2010 a 2022), o município estava pagando um valor a mais, em relação ao que foi estabelecido nacionalmente, no entanto esse valor foi equiparado no ano de 2020, quando, na época, o prefeito Edson Vieira, não pagou o reajuste aos professores. É preciso enfatizar que o pagamento dos reajustes, em sua maioria, não se deu de forma automática, mas foi o resultado de lutas, através de mobilizações e greves do SINDUPROM-PE.

Em relação ao PCCR, organizamos as análises, a partir dos seguintes eixos: estrutura dos cargos, forma de ingresso, progressão na carreira, jornada de trabalho e a composição da remuneração. A Lei nº 1.885/2010, que instituiu o PCCR do município de Santa Cruz do Capibaribe, incluiu todos os docentes do município no cargo de professor, este se diferenciando apenas em relação à atuação e formação mínima exigida. Dessa forma, as professoras da EI, juntamente com os professores dos anos iniciais do fundamental I, estão agrupados no cargo de professor do nível médio. Essa questão reflete diretamente nos vencimentos iniciais das professoras da EI, já que de acordo com o PCCR, quem ingressa no cargo de professor do nível médio, recebe um valor inferior ao que ingressa no cargo de professor de nível superior.

De acordo com o PCCR o ingresso na carreira do magistério, no município de Santa Cruz do Capibaribe, deve ser através de concurso público de provas e títulos. No entanto, a partir de pesquisa realizada (Inep, 2022), vimos que em 2022 estavam atuando no município 22 professoras contratadas em creches e 23 na pré-escola, que corresponde a um percentual de 34,1% docentes contratados na EI, aproximadamente. Essa prática de contratação é constante nas diferentes redes de ensino, sendo usada como forma de redução de gastos, visto que ao contratar professores, as prefeituras e estados, pagam abaixo do piso. A justificativa usada pelos entes, para as contratações, sempre é a baixa arrecadação, o aumento da responsabilização dos municípios, com o atendimento educacional e a ausência de uma maior participação da União com o provimento de recursos para a educação básica, todavia observamos no Portal da Transparência que o município de Santa Cruz do Capibaribe, detém de uma boa arrecadação de impostos, e apresenta receitas expressivas, a exemplo em 2022, o total de receitas realizadas era de R\$ 335.614.383,88.

Sobre a progressão na carreira percebemos ganhos percentuais de 3%, 12% e 15%, a cada mudança de faixa, classe ou titulação apresentada, e se configura em um ganho total na carreira de 36%, 36% e 60%, respectivamente. Com o cumprimento do piso no município, isso

representa em uma melhoria salarial para as professoras da EI, cada percentual dado é incorporado ao vencimento das professoras, repercutindo de forma positiva na sua carreira e remuneração. Já em relação a jornada de trabalho, percebemos que o PCCR está em conformidade com a Lei do Piso, visto que todas as cargas horárias presentes no PCCR de Santa Cruz do Capibaribe, compreende um terço para o desenvolvimento das aulas atividades.

No que tange à composição da remuneração no PCCR, percebemos que é composta apenas de vencimentos, e isso se traduz em melhorias para a remuneração e carreira das professoras da EI. No entanto, notamos que por causa da diferenciação, no ingresso da carreira, entre os valores recebidos pelas professoras da EI, em comparação aos professores do ensino fundamental anos finais, pelos condicionantes relativos ao cargo (atuação e formação mínima), existe uma perda salarial para as docentes da EI, assim como existe uma perda também no poder aquisitivo dessas profissionais, devido as taxas de inflação acumuladas ao ano. Contudo, depreendemos que a não instituição de gratificações na composição da carreira, a forma de progressão, e o cumprimento do PSPN, aliado ao PCCR, representam conquistas importantes para a valorização das professoras da EI.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. **Piso Salarial Constitucional, legítimo, fundamental**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 67-80, jan./dez. 2008
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Panorama-das-pol%C3%ADticas-de-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-no-Brasil.pdf> Acesso em: 04 de abr de 2023.
- ABREU, Mariza. **Carreira do Professor**. Revista Técnica CNM, 2013. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/Links/06102016_Carreira_do_Professor_1.pdf Acesso em: 05 de dez. 2022.
- ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P. ; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional**. Dossiê: "Políticas educacionais" . Educ. Soc. 22 (75) . Ago 2001
- ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges et al. **A Aplicação da Lei nº 11.738/2008 no Estado do Piauí de 2018 a 2022**. Anais – X Encontro Anual da FINEDUCA (2022)
- ALVES, Fádyla Késsia Rocha de Araújo; SANTOS, Daniel Lucas Melo dos Santos; SOUZA, Joycieide Vivia Soares de; MONTEIRO, Maria Beatriz da Costa. **Valorização docente: do conceito a política pública**. VII. CONEDU. 2021.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qGStKnvmJS4Xc63sqfcYt5j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de dez.2022.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: EMIR, S.; GENTILI, P. G. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANES, R. R. M; BERNARDES, C. A. de A; FERREIRA, I. M. S. (2016). **A Categoria Historicidade nas Pesquisas sobre Professores no Centro-Oeste**. InterMeio: Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Educação - UFMS, 18(36). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2376#:~:text=Neste%20artigo%20busca%2Dse%20analisar,no%20campo%20das%20pesquisas%20educacionais>. Acesso em: 12 de nov.2022.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Neoliberalismo, reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, Ano 11, Nº 2 e Ano 111, Nº 3 - 2001-2002

ARAÚJO, Júlio Ferreira de. **História de Santa Cruz do Capibaribe**. 2º ed. Gráfica Agreste.

ARAÚJO FILHO, Heleno Manoel Gomes de. **As lutas e a agenda sindical para a valorização do magistério na perspectiva da CNTE**: Qual a contribuição do Novo Plano Nacional de Educação. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 575-587, set.-dez., 2015.

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. **Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte**: carreira e remuneração (2009-2015).2017. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Natal, RN, 2017.

ARELARO, Lisete Gomes et al. Valorização do magistério no plano de carreira da rede municipal de São Paulo.In. CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. (Orgs.). **Valorização docente na educação básica: análise de planos de carreira**.Curitiba: Appris, 2018.

ARELARO, Lisete Gomes; GIL, Juca. Política de Fundos na Educação: duas posições. IN. ARELARO, Lisete Gomes (Org). **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

AUGUSTO, Maria Helena. **A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização**: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set.-dez., 2015.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de ; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus professores**. Disponível em :<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-binomio-cuidar-educar-na-educacao-infantil-e-formacao-inicial-de-seus> Acesso em: 16 de ago de 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia. **O Novo Fundeb e a Educação Infantil**: da política de consenso neoliberal à práxis política emancipatória. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 12, n. 10, 2022.

BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ROLIM, Rosana Maria Gemaque (Organizadores). **Remuneração de professores da educação básica pública sob a ótica dos pesquisadores e pesquisadoras em formação**: volume 3 1. ed. – Curitiba : Appris, 2018. 271 p

BELMIRO, Claudiane Mara Braga; LUCENA, Carlos. As formas de exploração e submissão do trabalhador no capitalismo: uma tentativa de entender a realidade do mundo do trabalhador sob a égide do modelo toyotista. In. França, Robson Luiz. (org.) **Trabalho, educação e reestruturação produtiva** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BERTONCELI, Mariane. **Trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e valorização profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

BERTONCELI, Mariane; MARTINS, Suely Aparecida. A valorização ou precarização do trabalho docente na educação infantil. A valorização ou precarização do trabalho docente na educação infantil. X Seminário Nacional do HISTEDBR. Unicamp, 2016.

BONETTI, Nilda. **A especificidade na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9.394/1996**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. **Carreira docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRAGA, Daniel Santos et al. Piso ou teto? Os efeitos da Lei do Piso nas redes públicas de educação de Minas Gerais e Belo Horizonte(2006-2014). In. Marcos Edgar Bassi, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Rosana Maria Gemaque Rolim (Organizadores). **Remuneração de professores da educação básica pública sob a ótica dos pesquisadores e pesquisadoras em formação**: volume 3 1. ed. – Curitiba : Appris, 2018. 271 p

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico] — Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. eBook (264 p.)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Consolidação das leis do trabalho – CLT e normas correlatas**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 189 p.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 11 nov. 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras

providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso: 05 de dez. 2022.

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). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.htm>

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-Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em 05 de dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do Inciso III do caput do o art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. [jusbrasil.com. br. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997.** Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.005, 25 de junho de 2014.** Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 de jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de Monitoramento do 1º Ciclo das Metas no Plano Nacional de Educação:** biênio 2014-2016, Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+>

CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%8ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1. Acesso em: 29 de mar. de 2022.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2019 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14817-16-janeiro-2024-795254-publicacaooriginal-170860-pl.html#:~:text=Estabelece%20diretrizes%20para%20a%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20profissionais%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20b%C3%A1sica%20p%C3%BAblica>. Acesso em: 29 de mar. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** – Brasília, DF : Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planos de carreira e remuneração:** contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública / Organizado por Sérgio Roberto Gomes de Souza. -- Brasília : MEC/SASE, 2016. 88 p

BURNETT, Annahid. **O “ponto de mutação” da Sulanca no Agreste de Pernambuco.** Disponível em: 408-Texto do artigo-1321-1-10-20141229.pdf Acesso em 23 de ago de 2023.

Caderno Virtual CONAPE 2022. Abril 2021. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/02/caderno_virtual_conape_2022_final.pdf. Acesso em 09 de jul. 2022.

Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Capibaribe-PE. Disponível em <https://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/historico.htm> Acesso em: 05 de dez. 2022.

CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica**: algumas demarcações legais. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 129–167, 2011. DOI: 10.24934/eef.v14i17.106. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/106>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Valorização docente na Educação Básica**: Análise de planos de carreira. -1.ed.- Curitiba, Appris, 2018.

CAMARGO, Rubens Barbosa; GOUVEIA, Andrea Barbosa, GIL, Juca; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Financiamento da educação e remuneração docente**: um começo de conversa em tempos de piso salarial. RBPAAE – v.25, n.2, p. 341-363, mai./ago. 2009

CAMARGO, Rubens Barbosa. **Estudo sobre os vencimentos de professores da rede estadual de São Paulo (1996-2014)**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 185–203, 2017. DOI: 10.21573/vol33n12017.72837. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/72837>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação 2023**. Disponível em : <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf> Acesso em: 21 de jul de 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. In: **Cadernos de Pesquisas** nº 82. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1992, p. 5- 20.

CANDIDO, Renato Alexandre Oliveira. **O Regime de Colaboração na Constituição e nas Legislações entre 1988 e 2020**. *Revista Administração Educacional* - CE - UFPE Recife-PE, V.12 N. 2 p.216-231, jul/dez 2021

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988. [pp. 19-62

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade. São Paulo: Global, 2007.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da educação**: do FUNDEF ao FUNDEB – repercussões da política de fundos na valorização docente da Rede Estadual de Ensino do Pará – 1996 a 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

CASTRO, Franscilene Santos; CASTRO, Sylvania Uchôa de. **Estatutos e Planos de carreira do magistério público da rede estadual do Piauí**: rumo à valorização docente no estado? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CERISARA, Ana Beatriz. **Construção da identidade dos profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. . Acesso em: 15 fev. 2024.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Piso e Carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública**. Outubro, 2015. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/publicacoes/cartilha_piso_e_carreira_andam_juntos.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2022.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. **Trabalho docente na educação infantil de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, 2010.

COUTINHO, Angela Scalabrin. **As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.19-28

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; CÔCO, Valdete; ALVES, Thiago. **Auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino**. Cadernos CEDES (UNICAMP) Impresso, v. 43, p. 130-143, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1985.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Neoliberalismo e subjetivação capitalista**. *Revista O Olho da História*: N. 22, Abril, 2016.

DAVIES, Niclolas. **Fundeb: a Redenção da Educação Básica?** Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

DAVIES, Nicholas. **Fundeb: uma avaliação**. *Revista Educação e Políticas em Debate* –v. 10, n. 1, p. 100-115, jan./abr. 2021 -ISSN 2238-8346. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57601/31139>. Acesso em: 07 de dez.2022.

DE MELO, N. Q.; RODRIGUES, M. M. **Estado regulador e mercado educador: raízes burguesas da mercantilização da educação**. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 13(3), 220–237.

DIEESE. **Nota Técnica**. Impactos da Lei 13.429/2017 (antigo PL 4.302/1998) para os trabalhadores: contrato de trabalho temporário e terceirização. Número 175, Abril 2017.

DUARTE, R.; FUSCO, W. **Migrações e emprego precário na atividade de confecção em dois contextos distintos: São Paulo (SP) e Toritama (PE).** Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/TPD/article/view/947/668> Acesso em: 6 de ago.2023.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz. **A carreira docente na rede municipal de ensino de Belém-Pará sob a ótica dos professores.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Em tempos de valorização dos profissionais da educação.** Jornal de políticas educacionais. Nº 16. Julho-dezembro, 2014.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola et al. **Remuneração Docente no Brasil sob a Ótica da Disputa pelo Fundo Público (2008 A 2020).** Arquivos de Análíticos de Políticas Educativas, Vol. 30 No. 48 DOSSIE

FERNANDES, F. S.; KUHLMANN JR., M. **Políticas de Formação Docente para a Educação Infantil.** *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 9, n. 27, p. 10–22, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v9i27.12608. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12608>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FERREIRA, Tatiana Aparecida Pezetta. **Análise comparativa das políticas de financiamento da educação infantil em três municípios do interior paulista no contexto do Fundeb (2007-2017).** Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP Ribeirão Preto, 2020.

FERREIRA, Arley Gomes de Lagos. **Gratificação.** In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Rubens da Costa; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **Valorização ou mérito: o que dizem os planos de carreira docente.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/4/3013-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 06 de dez. 2022.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **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). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

FINEDUCA. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **A Política de Educação Infantil no Brasil: das garantias legais ao financiamento do atendimento público.** Nota Técnica. São Paulo, 2021. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/20210611_NT_Fineduca_EI.pdf. Acesso em: 07 de dez. 2022.

FINEDUCA. **Fundeb**: Ponderar com mais racionalidade para redistribuir com mais equidade! Nota Técnica. São Paulo, dez. 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nt_ponderacoes_novofundeb_09.12.2020versao_final_1.pdf. Acesso em: 28/02/2024

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Garantia do direito à educação infantil no Brasil: histórico do campo, conquistas e desafios atuais**, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/garantiadodireitoaeducacaoinfantilnobrahistorico.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; LUTZ, Diego. **Para Além do Acesso**: o direito à educação infantil de qualidade exige financiamento adequado. FINEDUCA – *Revista de Financiamento da Educação*, v. 12, n. 11, 2022

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**-11. ed. -São Paulo, Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, sociedade e o papel dos sindicatos num contexto de “vingança do capital” contra os direitos e organizações dos trabalhadores, (2013). Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/2013/09/>. Acesso em: 18 de mai.de 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GUTIERRES, D. V. G.; FARIAS, L. de M.; TERTO, D. C. **Financiamento da educação no contexto do federalismo**: limites e possibilidades do regime de colaboração. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 46–62, 2021.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da, OLIVEIRA, João Ferreira de; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

GOUVEIA, Andrea Barbosa. **Valorização do magistério e o novo Fundeb**: desafios no contexto de austeridade fiscal. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 33, p. 751-766, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola. **Agenda Sindical de Professores da Educação Básica**: desafios postos a partir do Piso Salarial Profissional Nacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 84-98, jan./abr. 2019

GOUVEIA, Andréa Barbosa & FERRAZ, Marcos A. S. A valorização do magistério como uma dimensão da qualidade da educação: uma mirada sobre o debate sindical. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 109, p. 133- 148, 2020

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. **O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais**. *Políticas Educativas*, Santatta maria, v.10, n.1p. 64-78, 2016.

GROCHOSKA, Marcia Andréia. **Políticas Educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2015).

GROCHOSKA, Marcia Andréia; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Professores e qualidade de vida**: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica. *Educ. Pesquisa.*, São Paulo, v. 46, e219060, 2020.

GOMES, Monique Pereira. **Direito à educação e trabalho infantil no município de Santa Cruz do Capibaribe/PE**: uma análise da atuação da Secretaria Municipal de Educação (2013-2018). Dissertação de Mestrado(Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

GURGEL, Rogério Fernandes; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. In: CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. (Orgs.). **Valorização docente na educação básica**: análise de planos de carreira. Curitiba: Appris, 2018.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **Política de Municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Pará na década de 1990 e suas Relações com a Reforma do Estado**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2005.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional**. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães et al. **A carreira dos profissionais do magistério do sistema municipal de educação de Belém (PA)**: o dito e o feito. *JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS*. Nº 10. Agosto-Dezembro de 2011 PP. 46–56

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães et al. **Valorização do magistério e plano de carreira**: análise comparativa das carreiras da Rede Estadual de Ensino do Pará e da Rede Municipal de Ensino de Belém. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, [S. l.], v. 4, 2014.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/66316>. Acesso em: 25 mar. 2024.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães et al. **Financiamento da educação no contexto do federalismo**: limites e possibilidades do regime de colaboração. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 10, n. 1, p. 46-62, jan./abr. 2021.

HARVEY, David. O Neoliberalismo: história e implicações. Trad. Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HECK, B. T. M.. Os Dilemas da Carreira Docente na Educação Infantil. In: Educere, XII **Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE): formação de professores, complexidade do trabalho docente; III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação- SIRSSE, V Seminário Internacional ENAEH. Curitiba: SIBI/ PUCPR, 2015. p. 39746-39763.

HECK, Beatriz Terezinha Muraski. **Carreira de trabalhadoras docentes da educação infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional. 2019**. Tese(doutorado)- Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2019.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. Cedes 21.v, 55.n, Campinas, novembro de 2001.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M.. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. [E-book]. São Leopoldo: Oikos, 2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Calculadora IPCA: Correção de valores de 2010 a 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/inflacao.php> Acesso em: 29.mai.2014.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Santa Cruz do Capibaribe. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/santa-cruz-do-capibaribe/panorama>. Acesso: 05 de dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO T EIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 14. 03. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira docente e valorização do magistério**: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Proposições, Campinas, v. 27, n. 2, maio/ago. 2016

JACOMINI, Márcia A; MINHOTO, Maria A.P; CAMARGO, Rubens B. de. **Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica**: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v.2, n.10, 2012

JUNIOR, Adhemar F.D et al. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público**: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. FUNDESCOLA, MEC, s/d.

KISHIMOTO, Tizuko. M. **Política de formação profissional para a Educação Infantil**: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.68, p. 61-79, 1999. Ed. Especial.

KRAMER, Sonia. **Subsídios para uma política de formação do profissional de Educação Infantil - Relatório**. In: *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922)*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 78, ago. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1027>. Acesso em: 16 dez. 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, UFPR; UFG. Curitiba; Goiânia, 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso em: 05 de dez.2022.

LEHER, Roberto. **Valorização do Magistério**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010

LIMA, Ezequiel. **Efeitos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb na Educação Infantil de Medianeira – PARANÁ**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

LIMA, Nathália Potiguara de Moraes. **A carreira docente na rede estadual do RN: O PCCR-Progressão e Promoção**.

LIBÂNIO, José Carlos et al. **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. 10 ed. rev e ampl. -São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Márcia Fernanda De. **Implantação dos sistemas municipais de ensino no agreste pernambucano: em busca da construção da autonomia**. *Anais V CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47601>. Acesso em: 27/04/2024 03:15

LOCATELLI, Arinalda da Silva; VIEIRA, Livia Fraga. **Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil**: os desafios da profissionalização e da valorização docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 263-281, nov./dez. 2019.

LOCATELLI, A. S. . **Trabalho docente na Educação Infantil**: desafios enfrentados no campo da valorização objetiva.. 2019. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

LOCATELLI, Arinalda da Silva; NUNES, K. de C. S.. **Políticas públicas e educação infantil**: perspectivas e desafios no norte do Tocantins. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 7(19), 329–344. 2016.

LOCATELLI, Arinalda Silva. **A emergência da educação infantil e o trabalho docente**: um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins. Tese (Doutorado). Belo Horizonte, 2018.

LOCATELLI, Arinalda Silva ; VIEIRA, Livia Maria Fraga . **Docência na educação infantil**: reflexões sobre aspectos subjetivos da profissão. *Educação*, Santa Maria, v. 47, 2022.

MANO, Júlia Miranda. **Implementação do PSPN e suas relações com a qualidade da Educação Infantil**: o caso de um município no interior paulista.2018. Dissertação(mestrado)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. São Paulo, 2018. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2015.

LUZ, Silvia Letícia D_oliveira da. **Sindicalismo e educação no estado do Pará**: as repercussões da luta sindical sobre o trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESESILVIA.pd>

MEDEIROS, S. da S; RODRIGUESs, M. M. (2014). **O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil**. *Revista Educação Em Questão*, 48(34), 216–240.

MENDES, D. C. de B. .; GUTIERRES, D. V. G. . **Financiamento da Educação Básica no Brasil**: a federação em perspectiva. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 222–242, 2021.

MILANÊS, Renata Bezerra. **“Todo mundo aqui quer ser patrão”**:pernambucanizando o empreendedorismo no Polo de Confecções de Roupas do Agreste / Renata Bezerra Milanês. Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, 2020.

MINHOTO, Maria Angélica. **Plano de cargos, carreira e remuneração em Boa Vista(RR)**: análise da valorização do trabalho docente. In: CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. (Orgs.). *Valorização docente na educação básica: análise de planos de carreira*.Curitiba: Appris, 2018.

MONLEVADE, João. Valorização Salarial dos Professores: **O Papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

MOURA, Assis de Souza de. **Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba**: (des) valorização profissional? Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2015.

MOREIRA, Jani Alves da Silva et al. **Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil?** “novas” e “velhas” representações do professor. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-15, jan./dez. 2020.

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

NASCIMENTO, A. B.; FERNANDES, M. D. E. **Luta sindical para valorização docente na rede estadual de educação básica em Rondônia [2006 a 2016]**. In: OLIVEIRA, R. T. C. de; CONDE, E. Í. L. M.; CONDE, F. M. (org.) Seminários Regionais da ANPAE, Campo Grande, MS, n. 3, 2018, p. 1-11.

NETO, Henrique Lanza. **Vencimento**. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. -1.ed.-São Paulo: Expressão Popular, 2011.64p.

NÓBREGA NETO, Urbano Cabral da. **O novo espaço de comercialização de Santa Cruz do Capibaribe**: o caso do Moda Center. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Letras e Ciências Humanas, Recife, 2014.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde; TAVARES, Darlyng Maria Gomes. **A relação conflituosa entre a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Emenda Constitucional 95/2016**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 34, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/93645-Texto%20do%20artigo-449324-2-10-20201223.pdf>. Acesso em: 05 de dez. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?** *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 46, n. 32, 2013.

OLIVEIRA, Mônica Vicky Medeiros. **A expansão das atividades de confecção em áreas rurais no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE: o caso da Vila Magana.** Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural) -Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2011.

OLIVEIRA, Mônica Vicky Medeiros; CABRAL, Romilson Marques Cabral. **A Expansão das Atividades de Confecção em Áreas Rurais no Município de Santa Cruz do Capibaribe, PE: o caso da Vila Magana.** Editora Unijuí. ano 10 n. 20. maio/ago, 2012.

PEREIRA, Leandro Ferraz; CARVALHO, Carlos Henrique de. **O Piso Salarial Profissional nacional e o Plano de Carreira da educação básica.** PREVITALI, F. S. (Org.). Trabalho e educação na reestruturação produtiva do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

PEREIRA, Luciano Ricardo de Magalhães. **Remuneração.**In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PEREIRA, Marcos Antonio Lima. **O financiamento no contexto das “parcerias público privadas com as organizações da sociedade civil -OSCs: repercussões no direito a educação infantil em Uberlândia-MG.** 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia,2023.

PEREIRA, Sueli Menezes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. **Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real.** *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016.

PEIXOTO FILHO, José Pereira; SOUZA, Eliana Batista. **O trabalho docente na educação infantil: valorização, profissionalização, identidade e a relação entre o público e o privado.** n: IX Encontro Brasileiro da Redestrado - Rede latino-americana de estudos sobre trabalho docente: trabalho docente no século XXI: conjunturas e construção de resistências, 2017, Campinas. Anais. Campinas: Red Estrado, 2017.

PINTO, A. F. E.; FLORES, M. L. R. . Formação inicial e valorização das professoras na educação infantil.In: Simone Santos de Albuquerque; Jane Felipe; Luciana Velhinho Corso. (Org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil.** 1ªed.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, v. , p. 263-280.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha et al. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte.** *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Remuneração adequada do professor Desafio à educação brasileira.** Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101/290>. Acesso em: 05 de dez.2022.

PINTO, J. M. R.. **Qual o custo da qualidade?** Por que os/as professores/as devem se apropriar da discussão do CAQ. Retratos Da Escola, 15(33), 689–712, 2021.

RANGEL, F.; CORTELETTI, R. **O polo de confecções do agreste pernambucano:** origens e configurações atuais. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 27, n.00, e022013, jan./dez. 2022.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú. Valorização dos profissionais da educação básica no Brasil. IN: RIBEIRO, Josete Maria Cangussú; FIGUEIREDO, Geni Conceição(org.) **Valorização dos profissionais da educação no contexto do Fundeb e do PSPN:** Estudo de caso do Estado de Mato Grosso. Vol.02. Tangará da Serra-MT: Editora Unemat, 2020.

RIBEIRO, Maria Alice Ferreira de Sousa. **A docência na educação infantil de Tocantinópolis:** um olhar a partir da categoria da feminização do magistério. 2021. 42 f. Monografia (Graduação) Fundação Universidade Federal do Tocantins, Curso de Pedagogia, Campus de Tocantinópolis-TO.

ROCHA, Francilene Macedo; MELO, Savana Diniz Gomes. **Carreira, remuneração e piso salarial docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte.** Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 45, e194440, 2019.

RODRIGUES, M. M. Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 128–140, 2015.

RODRIGUES, Margarita Victória; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; SEVERINO, Jorismary Lescano. **Critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica em doze capitais brasileiras.** RBPAE - v. 34, n. 2, p. 479 - 499, mai./ago. 2018.

ROLIM, Rosana Maria Gemaque. **A Política de Fundos no financiamento da Educação Básica – considerações acerca do fortalecimento do projeto de educação pública de qualidade.** *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 10, n. 1, p. 63-83, jan./abr. 2021.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21–30, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BARRETO, Angela Maria Rabelo (Org.) **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, p. 51-63, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei Ordinária nº 923, de 23 de novembro de 1990.** Institui o estatuto dos servidores públicos do Município de Santa Cruz do Capibaribe e estabelece o Regime Jurídico Único destes Servidores, consoante o Art. 39 da Constituição da

Republica, o Art. 98 da constituição do Estado e Art. 63 da Lei Orgânica do Município. Santa Cruz do Capibaribe, 1990. Disponível em: <http://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/Leis%20Aprovadas/1990/LEI%20N-923-1990.pdf> Acesso em: 10 de mar de 2023.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 1243, de 2 de dezembro de 1998.** Institui o Plano de Cargos e Carreira do Magistério-PCCM do Sistema Público Municipal de Educação, nos termos da Lei, que consolida os princípios e normas a serem observados pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Santa Cruz do Capibaribe, 1998. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Documents/Pasta%20documentos%20sobre%20Santa%20Cruz%20do%20Capibaribe/LEI%](file:///C:/Users/User/Documents/Pasta%20documentos%20sobre%20Santa%20Cruz%20do%20Capibaribe/LEI%201243-1998.pdf) Acesso em: 10 de mar de 2023.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 1.793, de 15 de maio de 2009.** Institui o Piso Salarial Profissional para os Professores do Grupo Ocupacional Magistério, do Quadro Permanente do Sistema Público Municipal de Ensino da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Santa Cruz do Capibaribe. Santa Cruz do Capibaribe, 2009. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/pe/santacruzdocapibaribe/categorias/educacao> Acesso em: 10 de mar de 2023.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 1.885/2010, de 27 de maio de 2010.** Dispõe sobre reformulação da Lei Municipal N°. 1.243/1998, denominada de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe, 2010. Disponível em: <http://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/Leis%20Aprovadas/2010/Lei%201.885-2010.pdf> Acesso em; 10 de mar de 2023.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 1.870/2010, de 26 de março de 2020.** Cria o Conselho Municipal de Educação CME e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe, 2010. Disponível em: <http://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/Leis%20Aprovadas/2010/Lei%201.870-2010.pdf>

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 2.061, de 21 de junho de 2012.** Acrescentam modificações na Lei Municipal nº 1.885, de 15 de junho de 2010 (que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE), e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe, 2012. Disponível em: <http://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/Leis%20Aprovadas/2012/Lei%202.061-2012.pdf> Acesso em: 10 de mar de 2023

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 2.071, de 16 de agosto de 2012.** Acrescenta o parágrafo único ao artigo 33 da Lei Municipal nº 1.885, de 15 de junho de 2010 (que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE) e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe, 2012. Disponível em: <http://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/Leis%20Aprovadas/2012/Lei%202.071-2012.pdf> Acesso em: 10 de mar de 2023.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 2.356/2014, de 10 de junho de 2014.** Cria o Regime Próprio de Previdência Social de Santa Cruz do Capibaribe - RPPS e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe, 2014. Disponível em: <https://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/Leis%20Aprovadas/2014/Lei%202.356-2014.pdf>

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 2.458/2015, de 6 de novembro de 2015.** Altera as alíquotas de contribuição previdenciária devidas pelo município de Santa Cruz do Capibaribe, ao Regime Próprio de Previdência Social-RPPS. Santa Cruz do Capibaribe, 2015. Disponível em: <https://santacruzprev.pe.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/LEI-2458-2015.pdf>

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 2.591/2016, de 22 de dezembro de 2016.** Altera as alíquotas de contribuição previdenciária devidas pelo município de Santa Cruz do Capibaribe, ao Regime Próprio de Previdência Social-RPPS. Santa Cruz do Capibaribe, 2016. Disponível em: <https://santacruzprev.pe.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/LEI-2591-2016.pdf>

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 3.372/2012, de 28 de dezembro de 2021.** Institui o Regime de Previdência Complementar no âmbito do Município de Santa Cruz do Capibaribe. Santa Cruz do Capibaribe, 2021. Disponível em: <https://santacruzprev.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/Lei-3.372-2021-previd%C3%Aancia-complementar.pdf>

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 3.624, de 10 de abril de 2023.** Altera o Art.37-A da Lei nº 2.061/2012 que “Acrescenta modificações na Lei Municipal nº 1.885, de 15 de junho de 2010 (que institui o Plano de Cargos e Carreiras e Remunerações do Magistério de Santa Cruz do Capibaribe/PE) e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe, 2023. Disponível em: <https://sapl.santacruzdocapibaribe.pe.leg.br/ta/697/text?> Acesso em 12 de maio de 2023.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 3.709/2023, de 14 de julho de 2023.** Dispõe sobre medidas para equacionamento do déficit atuarial do Regime Próprio de Previdência Social do Município de Santa Cruz do Capibaribe – Santa Cruz PREV, autoriza a concessão de empréstimos consignados pelo Santa Cruz Prev. Santa Cruz do Capibaribe, 2023. Disponível em: <https://santacruzprev.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/LEI-N%C2%B0-3709-2023.pdf>

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Edital do Concurso Público de Santa Cruz do Capibaribe, Nº 01/2017, de 20 de dezembro de 2017.** Santa Cruz do Capibaribe, 2017. Disponível em: <https://admtec.org.br/concursos>

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Edital do Concurso Público de Santa Cruz do Capibaribe, N.º 01/2008, de 27 de junho de 2008.** Santa Cruz do Capibaribe, 2008. Disponível em: https://jconcursos.com.br/media/uploads/anexos/2008/s_c_do_capibaribe_edital_11390.pdf

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Avaliação Atuarial Anual 2023 Plano Previdenciário Santa Cruz Prev NTA nº 2021.000675.1** Santa Cruz do Capibaribe – PE. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Capitulo%205%20caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20de%](file:///C:/Users/User/Downloads/Capitulo%205%20caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20)

20Santa%20Cruz/0030-Item_30_-Avaliacao_Atuarial_Escrita_2023_-_SANTA_CRUZ_DO_CAPIBARIBE_compressed.pdf Acesso em: 18 de ago de 2023.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 3.768/2023, de 28 de dezembro de 2023.** Dispõe sobre o funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe - PE, e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.santacruzdocapibaribe.pe.leg.br/norma/6257>. Acesso em: 27 de abr de 2024.

SANTOS, Joedson Brito do. **O FUNDEB e a educação infantil no município de Itabuna.** 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

SANTOS, Joedson Brito do. **O Fundeb e a Educação Infantil.** - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2015.

SANTOS, Joedson Brito dos. **Expansão, qualidade e financiamento da educação infantil: avanços, retrocessos e desafios.** Journal of Research & Method in Education, v 10, nov.-dec.2020, pp 03-11.

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUSA JUNIOR, L. de.. **Os Recursos Direcionados às Crianças de 0 a 5 Anos de Idade no Contexto do Fundeb em João Pessoa/PB.** *FINEDUCA* – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 1, 2021 .

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

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional no Brasil após a ditadura militar.** Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Certidão de Julgamento Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.167,** 27 abr. 2011. Brasília, DF: STF, 2011a.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Em resposta ao recurso extraordinário nº 936.790, 29 de maio de 2020.** Brasília, DF: STF, 2020. Inteiro Teor do Acórdão - Página 1 de 47.

SILVA, Fabio Cesarini da. **Vencimento e carreira docente na educação estadual pernambucana à luz do gasto com pessoal da LRF (2005-2015).** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2019.

SILVA, Franceline Rodrigues. **Educação Infantil não é brincadeira: Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015),** 2017. Dissertação(mestrado) Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Franceline Rodrigues; BRITO, José Eustáquio de. **Financiamento e valorização docente na educação infantil.** *Revista Contemporânea de Educação*, vol.12, n.24, mai/ago de 2017

SILVA, Marcus Quintanilha da. **A remuneração de professores municipais no Brasil entre 2008 e 2016**: um estudo a partir da RAIS. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 9 n. 18 Pub. contínua 2020 p. 1-18

SILVA, Marcus Quintanilha da. **Austeridade fiscal e remuneração docente no município de Curitiba/PR**: desvalorização em curso. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ. - v. 39, n. 01 e 122416 – 2023.

SILVA, Marcus Quintanilha da. **A Desvalorização da Remuneração Docente na Disputa pelo Fundo Público Municipal**: o caso de Curitiba-PR. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 1, 2020.

SILVA, Rafaela Miranda da. **Saúde do trabalhador no arranjo produtivo local de confecções do agreste de Pernambuco: o desgaste da força de trabalho como expressão da precarização do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2017.

SILVA, Samara de Oliveira. **O impacto do Fundef/Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí**. NUPPEGE/UFPI, 2010.

SINDUPROM, SINDICATO ÚNICO DOS PROFISSIONAIS DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO NO ESTADO DE PERNAMBUCO-. **Estatutos Sociais do SINDUPROM- PE**. Santa Cruz do Capibaribe, 2015. Arquivo do Sindicato.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Claudio Pinto. **O Piso Salarial Nacional no Contexto do Financiamento da Educação no Brasil**: limites e possibilidades do seu cumprimento. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 9, n. 22, 2019.

TELES, G. **As contribuições da categoria da totalidade para a análise dos movimentos sociais**. Alamedas, [S. l.], v. 6, n. 2, 2018. DOI: 10.48075/ra.v6i2.19001. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/19001>. Acesso em: 12 nov. 2022

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva ; NUNES, Claudio Pinto Nunes. **O Piso Salarial Nacional no Contexto do Financiamento da Educação no Brasil**: limites e possibilidades do seu cumprimento. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 9, n. 22, 2019.

VARGAS, Soraya de Nazaré; REBELO, Joyce Cordeiro; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A remuneração dos professores de Marabá/PA no contexto do PSPN**. *Revista Educação Básica em Foco*, v.3, n.2, abril a junho de 2022.

VARGAS, S. de N. C.; NASCIMENTO, R. A. do; GUTIERRES, D. V. G. **Os movimentos da organização docente**: a importância do sindicato para a valorização do professor nos municípios do Pará. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e58/1–31, 2024.

VERHINE, R.E. **Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições de oferta para um ensino de qualidade.** Brasília: INEP, 2006. VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?** Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIEIRA, L. M. F. V.; OLIVEIRA, D. A. **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 (GESTRADO), 2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga VIEIRA. **Uma história da política de creches no Brasil: o projeto Casulo da LBA (1977-1985).** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 34-66, jan./jun., 2022.

WEFFORT, Francisco C. Marx: política e revolução. IN: WEFFORT, F. C.(org). **Os clássicos da política:** Burke, Kant, Hegel, Tocqueille, Stuart, Mill, Marx. 2ª ed.Sao Paulo: Editora Ática, 1990.

XAVIER, Twane Maria Cordeiro. **Polo de Confecções do Agreste de Pernambuco:** Formação de aglomerado produtivo e suas dinâmicas espaciais. Revista Caminhos de Geografia Uberlândia - MG v. 21, n. 73 Mar/2020 p. 429–444