

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tiago Grama de Oliveira

DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Condições de Trabalho e Profissão Docente

Belo Horizonte – MG  
2017

Tiago Grama de Oliveira

**DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Condições de Trabalho e Profissão Docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Livia Maria Fraga Vieira  
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte – MG

2017

O48d  
T

Oliveira, Tiago Grama de, 1989-

Docência e educação infantil : condições de trabalho e profissão docente / Tiago Grama de Oliveira. - Belo Horizonte, 2017.  
173 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador a: Livia Maria Fraga Vieira.

Bibliografia : f. 143-164.

Anexos: f. 165-173.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Professores -- Ambiente de trabalho -- Teses.  
5. Professores -- Condições de trabalho -- Teses. 6. Professores -- Mercado de trabalho -- Teses. 7. Educadores -- Teses. 8. Professores alfabetizadores -- Teses. 9. Professores de educação pré-escolar -- Teses. 10. Professores de ensino de primeiro grau -- Teses. 11. Professores de ensino fundamental -- Teses.

I. Título. II. Vieira, Livia Maria Fraga, 1954-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

Tiago Grama de Oliveira

**Dissertação**

**DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Condições de Trabalho e Profissão Docente**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, aprovada em 06/07/2017, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração**

Políticas Públicas de Educação

**Comissão Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Lívia Maria Fraga Vieira (orientadora)  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Gizele de Souza  
Universidade Federal do Paraná

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Isabel de Oliveira e Silva  
Universidade Federal de Minas Gerais

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha família e às pessoas amigas mais próximas, que sempre me acolheram, me amparam e me motivaram nessa trajetória de desafios, dificuldades, desenvolvimento e transformação.

Agradeço às professoras Gizele de Souza e Isabel de Oliveira e Silva, que participaram da avaliação desta dissertação e contribuíram com importantes sugestões e críticas construtivas sobre a pesquisa, o texto e o meu trabalho como pesquisador.

Em especial, meus agradecimentos à professora Lívia Maria Fraga Vieira, minha orientadora, pelas oportunidades de formação em pesquisa que me foram dadas, pelos conhecimentos compartilhados em encontros formais e conversas descontraídas, pela convivência próxima e descoberta das alegrias e adversidades que envolvem o cotidiano acadêmico, pela sinceridade, pelo apoio dado e disponibilidade de apoio, caso houvesse necessidade, e pela valorização, como pessoa, aprendiz e cientista social.

Muito obrigado, também, colegas e docentes da pós e da graduação, equipe do GESTRADO, FUMP, CNPq e UFMG.

Fica registrada minha infinita e eterna gratidão.

## RESUMO

Esta dissertação parte da concepção relacional do trabalho docente, elaborada por Maurice Tardif e Claude Lessard, para analisar a situação profissional, formação e condições de trabalho, das mulheres que exercem a função docente com crianças pequenas em unidades educacionais brasileiras. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, que se fundamenta no quadro normativo da educação infantil no Brasil e em estudos produzidos por especialistas referências na área, como Moysés Kuhlmann Jr., Tizuko Kishimoto, Sônia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Lívia Fraga Vieira, além de pesquisas empíricas que abordam especificamente a questão do trabalho docente na creche e pré-escola e suas circunstâncias de realização. Num primeiro momento, é apresentada a conceituação de docência que orienta esta dissertação. Em seguida, é traçado um histórico sobre a oferta de atendimento educacional à infância no Brasil, do início do século XX ao ano de 2015, a partir de informações contidas na legislação nacional, em documentos oficiais e em estudos acadêmicos que se referem a atendentes, assistentes, agentes, educadoras, recreadoras, crecheiras, monitoras, cuidadoras, berçaristas, pajens e professoras. Por fim, são examinadas: algumas das principais pesquisas empíricas que relacionam formação, condições de trabalho e profissão docente na educação infantil, selecionadas por um levantamento de artigos, dissertações e teses, publicadas entre 2007 e 2016; os microdados do Censo da Educação Básica; informações de um conjunto de mais de trezentos editais de concursos públicos municipais para cargos efetivos da educação infantil, publicados em 2015; e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Apesar das mudanças nacionais e locais que vêm se desenvolvendo, dos esforços de secretarias municipais de educação e da mobilização política de muitas trabalhadoras, observa-se que, no geral, a situação profissional da docência na educação infantil pública municipal ainda está distante do previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, quanto à escolaridade e formação em magistério, nível médio, e licenciatura em pedagogia, nível superior, e quanto a aspectos que constituem as suas condições de emprego, situação funcional, remuneração, carreira, jornada de trabalho e formação permanente. O exame das fontes estatísticas, documentais e bibliográficas selecionadas evidencia a existência de cargos e funções com atribuição docente não denominados de “professor”, próprios da educação infantil, principalmente da creche, como “auxiliar” e outros equivalentes, que em vários municípios não requerem a formação docente, não estão enquadrados na carreira do magistério, possuem uma carga horária de trabalho mais extensa, salários inferiores e menos oportunidades de formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação infantil, trabalho docente, condições de trabalho, auxiliares

## ABSTRACT

This thesis is based upon the relational conception of teaching work, developed by Maurice Tardif and Claude Lessard, to analyze the professional situation, training and working conditions, of women who teach in Brazilian early childhood educational units. It is a document and bibliographical research, based upon normative framework of children's education in Brazil and studies produced by specialists in the field, such as Moyses Kuhlmann Jr., Tizuko Kishimoto, Sônia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos and Livia Fraga Vieira, in addition to empirical research that specifically addresses the issue of teacher work in daycare and pre-school and its circumstances of achievement. At first, the concept of teaching that guides this thesis will be presented. Next, a historical view on the offer of educational services for children in Brazil, from the beginning of the 20th century to 2015, will be also presented, based upon information from the Brazilian national legislation, official documents and academic studies that refer to attendants, assistants, agents, educators, "recreadoras", "crecheiras", "monitoras", caretakers, baby nurses, "pajens" and teachers. Finally, we will examine: some of the main empirical research that relate education, working conditions to the teaching profession in early childhood education, selected by a survey of papers, theses and dissertations, published between 2007 and 2016; the microdata of the Official Census of Basic Education in Brazil; information from a set of more than three hundred municipal public calls for effective positions in early childhood education, published in 2015; and the Brazilian National Education Plan 2014-2024. In spite of the national and local changes that have been taking place, the efforts of municipal secretaries of education and the political mobilization of many workers, it is possible to observe that, in general, the professional situation of teaching in municipal public infant education is still far away from the Law of Guidelines and Bases of National Education, in terms of teacher education through attending early childhood education programs - called "Pedagogia" - at high school and higher education levels, as well as regards aspects that constitute their working conditions, labor situation, salaries, career, working hours and professional development. The examination of the selected statistical, document and bibliographical data evidences the existence of several positions within teaching not called "teachers", proper to the children's education, mainly of day care, such as "auxiliar" and others, that in several municipalities do not require the teacher education degree, are not in the teaching profession, have a longer workload, lower salaries and fewer opportunities for professional development.

**KEY WORDS:** early childhood education, teaching work, working conditions, early childhood education positions

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 01. Características da expansão da educação pré-escolar no Brasil (1969-1987). .....  | 62  |
| Tabela 02. Número de matrículas por faixa etária da criança, de estabelecimentos por dependência administrativa e de funções docentes por escolaridade referentes à pré-escola em 1996. ....   | 73  |
| Tabela 03. Número de docentes da pré-escola e classe de alfabetização por dependência administrativa e escolaridade, e média salarial docente por etapa da educação básica, dependência administrativa e escolaridade, em 1997. ....   | 75  |
| Tabela 04. Média e quartis do salário das profissionais do magistério da educação infantil e do ensino fundamental em 2003. ....   | 86  |
| Tabela 05. Média e quartis do valor hora-aula das profissionais do magistério da educação infantil e do ensino fundamental em 2003. ....   | 86  |
| Tabela 06. Número de docentes da educação infantil no Piauí por escolaridade de acordo com o Censo Escolar 2013. ....  | 100 |
| Tabela 07. Perfil geral, em percentuais e valores médios, das trabalhadoras docentes da educação infantil de sete estados federados, entrevistadas na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” de 2009. ....           | 109 |
| Tabela 08. Remuneração média docente, no Brasil, por nível de formação, etapa da educação básica e dependência administrativa de acordo com a PNAD 2009. ....  | 112 |
| Tabela 09. Número de docentes e auxiliares/assistentes da educação infantil que atuavam em unidades educacionais públicas municipais no Brasil, segundo sexo, idade e cor/raça, conforme o Censo da Educação Básica 2015. ....         | 116 |
| Tabela 10. Número de docentes e auxiliares/assistentes da educação infantil que atuavam em unidades educacionais públicas municipais no Brasil, segundo formação inicial e habilitação, conforme o Censo da Educação Básica 2015. .... | 119 |



|   |     |
|---|-----|
| Tabela 11. Número de docentes estatutárias/efetivas/concursadas da educação infantil que atuavam em unidades educacionais públicas municipais no Brasil, segundo formação inicial e habilitação, conforme o Censo da Educação Básica 2015. ....   | 121 |
| Tabela 12. Distribuição dos cargos efetivos da educação infantil publicados em editais de concursos públicos municipais de 2015 segundo a formação mínima exigida. ....   | 124 |
| Tabela 13. Distribuição dos cargos efetivos da educação infantil publicados em editais de concursos públicos municipais de 2015, organizados pelas categorias “docente” e “auxiliar” segundo a jornada de trabalho e o vencimento inicial. ....   | 125 |
| Tabela 14. Estatísticas descritivas da subamostra de cargos efetivos “docente” e “auxiliar”, publicados em editais de concursos públicos municipais de 2015, com titulação mínima de “ensino médio normal / magistério” e carga horária de 40 horas semanais por vencimento inicial. .... | 126 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|         |   |
|---------|---|
| ANPAC   | Associação Nacional de Proteção e Apoio aos Concursos                 |
| BID     | Banco Interamericano de Desenvolvimento                               |
| BM      | Banco Mundial   |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior           |
| CEB     | Câmara de Educação Básica   |
| CENPEC  | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| CFE     | Conselho Federal de Educação  |
| CLT     | Consolidação das Leis do Trabalho                                     |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação   |
| CNM     | Confederação Nacional de Municípios                                   |
| COBES   | Coordenadoria do Bem-Estar Social                                     |
| COEDI   | Coordenação Geral de Educação Infantil                                |
| COEPRE  | Coordenação de Educação Pré-Escolar                                   |
| CONAE   | Conferência Nacional de Educação                                      |
| CONANDA | Conselho Nacional para a Infância e Adolescência                      |
| CONSED  | Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação               |
| CRFB    | Constituição da República Federativa do Brasil                        |
| DNCr    | Departamento Nacional da Criança                                      |
| ECA     | Estatuto da Criança e do Adolescente                                  |
| FABES   | Secretaria Municipal da Família e do Bem-Estar do Menor               |
| FCC     | Fundação Carlos Chagas  |
| FEBEM   | Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor                               |
| FGTS    | Fundo de Garantia por Tempo de Serviço                                |
| FIES    | Fundo de Financiamento Estudantil                                     |
| FMI     | Fundo Monetário Internacional   |

|          |   |
|----------|---|
| FNDE     | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação   |
| FNE      | Fórum Nacional de Educação  |
| FUNABEM  | Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor   |
| 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              |
| GESTRADO | Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente  |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| IES      | Instituição de Ensino Superior  |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”                                |
| IPAI     | Instituto de Proteção e Assistência à Infância  |
| IPEA     | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  |
| LBA      | Legião Brasileira de Assistência  |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| MEC      | Ministério da Educação  |
| MIEIB    | Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil  |
| MLC      | Movimento de Luta por Creches   |
| MOBRAL   | Movimento Brasileiro de Alfabetização   |
| MPAS     | Ministério da Previdência e Assistência Social  |
| MS       | Ministério da Saúde   |
| MTIC     | Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio  |
| OCDE     | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico   |
| OMEP     | Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar   |
| OSCIP    | Organização da Sociedade Civil de Interesse Público   |
| PAR      | Plano de Ações Articuladas  |
| PARFOR   | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  |

|             |  |
|-------------|--|
| PDE         | Plano de Desenvolvimento da Educação   |
| PIBID       | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência   |
| PNAE        | Programa Nacional de Alimentação Escolar   |
| PNBE        | Programa Nacional Biblioteca da Escola   |
| PNE         | Plano Nacional de Educação   |
| Prodocência | Programa de Consolidação das Licenciaturas   |
| Proinfância | Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil |
| Proinfantil | Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil                                  |
| PROUNI      | Programa Universidade para Todos   |
| REUNI       | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais                               |
| SciELO      | Scientific Electronic Library Online   |
| SBPC        | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência   |
| SEA         | Secretaria Executiva Adjunta   |
| SEADE       | Sistema Estadual de Análise de Dados   |
| SEAS        | Secretaria de Estado de Assistência Social   |
| SEEC        | Serviço de Estatística da Educação e Cultura   |
| SESC        | Serviço Social do Comércio   |
| SESI        | Serviço Social da Indústria  |
| UAB         | Universidade Aberta do Brasil  |
| UERJ        | Universidade Estadual do Rio de Janeiro  |
| UFG         | Universidade Federal de Goiás  |
| UNDIME      | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação   |
| UNESCO      | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura   |
| UNICEF      | Fundo das Nações Unidas para a Infância  |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO .....   | 14  |
| 1. DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL .....                                | 17  |
| 2. EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....                                | 26  |
| 2.1. Primeiras experiências.....                                     | 27  |
| 2.2. Primeiras trabalhadoras .....                                   | 32  |
| 2.3. Encarregadas e atendentes, orientadoras e amas-secas .....      | 35  |
| 2.4. Mulheres, cuidado e infância .....                              | 42  |
| 2.5. Educadoras, recreadoras e auxiliares de puericultura .....      | 44  |
| 2.6. Professoras, monitoras e mães crecheiras .....                  | 50  |
| 2.7. Pajens .....  | 56  |
| 2.8. Gênero e educação infantil.....                                 | 61  |
| 3. PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....                           | 66  |
| 3.1. Profissionais da educação infantil.....                         | 67  |
| 3.2. Reforma escolar, creche e pré-escola.....                       | 70  |
| 3.3. Plano Nacional de Educação 2001-2010.....                       | 80  |
| 3.4. Década da Educação.....   | 87  |
| 4. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....        | 95  |
| 4.1. Pesquisas .....   | 96  |
| 4.2. Censo da Educação Básica.....                                   | 114 |
| 4.3. Editais de concursos públicos municipais .....                  | 122 |
| 4.4. Plano Nacional de Educação 2014-2024.....                       | 127 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 134 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                     | 143 |
| EMENDAS CONSTITUCIONAIS, LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES, PARECERES ..... | 155 |
| OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS E FONTES DE PESQUISA .....                | 162 |
| ANEXO.....   | 165 |

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a situação profissional das trabalhadoras docentes da educação infantil brasileira, em particular, a formação inicial e continuada e as condições de emprego, vínculo funcional, carga horária e rendimentos do trabalho.

As referências que a orientam compreendem parte da produção de Maurice Tardif, Claude Lessard, Inês Teixeira, Moysés Kuhlmann Jr., Tizuko Kishimoto, Sônia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Lívia Fraga Vieira, Dalila Oliveira e Silvia Yannoulas.

Este trabalho vem sendo desenvolvido desde 2011, quando me tornei membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como assistente de pesquisa de graduação, durante a minha formação em ciências sociais.

Na iniciação científica, realizei diversas atividades técnicas relacionadas ao tema, como: codificação de questionário, formatação de dado estatístico, transcrição de grupo focal, observação em escola, levantamento documental e bibliográfico, elaboração de relatório e também produção de artigo científico e apresentação de pesquisa.

No decorrer deste período de cinco anos, senti-me sensibilizado com a situação precária de milhares de creches e pré-escolas brasileiras, suas trabalhadoras docentes e crianças, o que me levou a perceber o estágio para além da formação acadêmica, como uma oportunidade de contribuir com a área de políticas públicas de educação e, por conseguinte, com os movimentos sociais que lutam pela realização de direitos trabalhistas e educacionais.

Decidi, então, aproveitar a minha rica experiência no GESTRADO para construir um trabalho de conclusão de curso de mestrado sobre um assunto pouco explorado, mas que, nos

últimos dez anos, tem obtido maior atenção de mestrandas, doutorandas e doutoras em educação.

Ao adotar uma abordagem de caráter mais generalista e apresentar alguns dados de maior abrangência, espera-se que este texto possa se somar às demais pesquisas, servir como uma referência para comparações com novos estudos em profundidade e com novas investigações de alcance nacional relativas a momentos históricos distintos da educação infantil em nosso país.

No capítulo 1 da dissertação, é elucidada a concepção de docência que orienta este estudo documental e bibliográfico sobre a formação e as condições de emprego das trabalhadoras da educação infantil.

Nos capítulos 2 e 3, é traçado um histórico da oferta de atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil, do início do século XX ao ano de 2015, com base na legislação nacional, em outros documentos oficiais e em pesquisas acadêmicas que reportam aos perfis das atendentes, educadoras, recreadoras, crecheiras, monitoras, pajens e professoras da educação na primeira infância.

Por fim, no capítulo 4, é apresentado o levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses, publicadas nos últimos dez anos, entre 2007 e 2016, que abordam especificamente as condições de emprego na educação infantil. São destacados os aspectos que se referem à formação inicial e continuada, ao vínculo empregatício, à jornada de trabalho e à remuneração. Também são analisados os microdados do Censo da Educação Básica e informações sobre cargos efetivos da educação infantil contidas em mais de trezentos editais de concursos públicos municipais, publicados em 2015, tendo como parâmetro o quadro normativo nacional em vigência, especialmente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Os resultados indicam aproximações e distanciamentos relativos a diferentes aspectos da valorização profissional docente, enquanto política pública e direito constitucional.

O mapeamento da produção acadêmica sobre o assunto constata a importância cada vez maior dada por especialistas da área ao conhecimento das circunstâncias, em termos trabalhistas, que condicionam a docência na primeira etapa da educação básica e que constituem a qualidade das atividades pedagógicas de socialização na primeira infância.

Com o exame de dados estatísticos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), foi possível organizar uma tabela que retrata, de forma inédita com determinados percentuais desagregados, as diferenças de escolaridade entre as “docentes” e as “auxiliares/assistentes” que atuavam na creche e pré-escola pública municipal no ano de 2015, levando-se em consideração a formação em magistério, nível médio, a graduação de licenciatura em pedagogia e a situação no curso de ensino superior, concluído ou em andamento.

Os editais de concursos públicos municipais para cargos efetivos da educação infantil e as pesquisas, aqui citadas, que analisam em âmbito local as especificidades das assimetrias entre cargos, principalmente, os exclusivos da creche, como “berçarista”, “atendente” e “cuidadora”, demonstram que as diferenças entre as categorias de “professora” e outras “não professoras”, embora na prática a todas seja atribuída a função docente, vão além da formação inicial, compreendem as condições de trabalho e se revelam como graves irregularidades, no que diz respeito à garantia de direitos constitucionais às trabalhadoras da educação infantil e às próprias crianças, tendo em vista a qualidade do exercício da função de educar.



## **1. DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

O capítulo 1 apresenta, de modo breve e aplicado para a educação infantil, a conceituação de docência presente em *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (2014), de Maurice Tardif e Claude Lessard, e em *Da condição docente: primeiras aproximações teóricas* (2007), de Inês Teixeira.

São definidos alguns aspectos que constituem o ofício e a profissão de educar crianças pequenas em creche e pré-escola, ambiente educativo distinto do familiar, e mencionados exemplos que os ilustram.

O propósito desta explanação inicial é estabelecer um ponto de partida que situe a pesquisa num quadro teórico orientado para o reconhecimento da importância da docência na educação infantil e das condições profissionais que a favorecem.

## Docência e educação infantil

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro. O outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. Da sua existência é a condição. Estamos, pois, nos domínios da alteridade.

Inês Assunção de Castro Teixeira (2007, p. 429)

A docência na educação infantil é um “trabalho interativo”, um processo de dedicação ao outro, de atuação sobre e com o outro, no qual as pessoas são a “matéria-prima”. Sua essência, e singularidade, é a mediação da memória cultural, por meio do compartilhamento de experiências socioeducativas, num ambiente educacional, cujo propósito consiste na promoção do bem-estar, do conhecimento e da autonomia na pequena infância.

O trabalho docente é “material”, “cognitivo” e, sobretudo, “relacional”. Envolve produzir e manusear artefatos, bens móveis, ferramentas, instrumentos, objetos concretos em geral, confeccionados e utilizados com finalidades pedagógicas. Envolve também produzir e operar símbolos; lidar com ideias, informações, conceitos e teorias; assim como observar, analisar, interpretar, refletir e discutir acontecimentos, situações e problemas. Contudo, é o fundamento relacional, o “coração da docência”, que possibilita a compreensão de suas práticas material e intelectual (TARDIF & LESSARD, 2014; TEIXEIRA, 2007).

A “condição docente” na creche e pré-escola, na qualidade de relação entre docente e criança, envolve atitudes como acolher, assistir, mediar, compartilhar, motivar, estimular, conduzir e orientar, em suma, o cuidado e a educação, indissociáveis, e seus desdobramentos em atividades diversas, tecidas pelas linguagens, emoções, valores e saberes em interação.

*A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] Esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 35).*

O trabalho docente pode ser entendido sob dois pontos de vista complementares, “trabalho codificado” e “trabalho flexível”. Por um lado, ao priorizar os aspectos formais, regulares, normativos e burocráticos, que ordenam a prática docente e a enquadram em rituais e rotinas. Por outro, ao enfatizar os aspectos informais, variáveis, contingentes e situacionais, não contemplados plenamente pelos regulamentos e disposições procedimentais da ocupação (TARDIF & LESSARD, 2014).

Três são as suas dimensões fundamentais: a “atividade”, o “*status*” e a “experiência”, que, inclusive, abrangem as grandezas “tempo” e “espaço”. Como atividade, constitui-se enquanto um conjunto de práticas, ambientadas numa unidade educacional, que se realizam por meio de métodos e técnicas, com a manipulação de utensílios e materiais pedagógicos, em favor do amparo, da aprendizagem e da socialização da criança. Como *status*, refere-se à identidade docente e suas representações, tanto na organização do trabalho quanto na organização social. E como experiência, diz respeito à vivência desse ofício e suas atribuições de sentido e significado: o convívio, a troca, a construção de uma trajetória profissional e sua respectiva bagagem de conhecimento, e também os acontecimentos marcantes, que impactam a subjetividade e transformam modos de agir e de pensar (TARDIF & LESSARD, 2014).

Trabalhar sobre e com a infância significa estabelecer vínculos formativos com sujeitos sócio-históricos, de diferentes realidades simbólicas e materiais, imersos em universos geracionais e “temporalidades” diversas. Significa vivenciar experiências com atores socioculturais que apresentam especificidades corpóreas, psíquicas e intelectuais, que requerem prudência e delicadeza, promovem o aprendizado sobre a diferença e provocam

fortes reações emocionais e sentimentais. Trata-se, portanto, da “ordem do político” (TEIXEIRA, 2007).

A assimetria etária é a mais evidente, no entanto, podem existir outras, étnico-racial e de classe, por exemplo. E como todo trabalho interativo ocorre num contexto estruturado em relações de poder, ao ocupar uma posição elevada na hierarquia institucional e exercer a sua autoridade, o sujeito docente está em condições de agir com violência no envolvimento em casos de dominação, dependência, conflito e desentendimento. Tais situações exigem, por parte da pessoa responsável, uma orientação ética profissional, crucial para se evitar riscos de abuso (TARDIF & LESSARD, 2014).

Essa tensão é frequente dado que a prática docente costuma acontecer em ambientes coletivos e a presença e permanência da criança na unidade educacional não necessariamente estão de acordo com a sua própria vontade. O problema da participação do seu “objeto de trabalho” faz com que docentes tenham que enfrentar cotidianamente as dificuldades da “disciplina”, da “ordem” e da “motivação” (TARDIF & LESSARD, 2014), mesmo na educação infantil.

A criança involuntária sempre pode impedir a ação adulta, em especial, no andamento do ensino, já que a realização do processo educativo depende da disposição e do engajamento do próprio sujeito aprendiz. Sob a ameaça constante de ser surpreendida, de ter o inédito despontado em sua atuação, a docente se depara cotidianamente com o desafio de conseguir favorecer a ocorrência de uma adesão subjetiva por parte das crianças àquilo que está sendo proposto ou realizado (TARDIF & LESSARD, 2014; TEIXEIRA, 2007).

Considerada pela ótica do “trabalho codificado”, a docência na educação infantil é socialmente reconhecida como uma profissão, realizada por um grupo de pessoas, via de regra, habilitadas, com formação especializada de licenciatura plena em pedagogia, nível superior, ou de magistério, nível médio, e que atuam num campo relativamente protegido pela

legislação educacional e guardado por coletivos de trabalhadoras, associações de especialistas e entidades sindicais.

Essa ocupação é desempenhada, conforme tempos e espaços demarcados, dentro de um quadro organizacional e de um sistema de ensino relativamente estáveis e uniformes. As unidades que ofertam creche e pré-escola, ainda que distintas entre si, possuem todas uma estrutura semelhante e um modo de funcionamento parecido. E no plano das sequências didáticas e das atividades cotidianas, o trabalho docente segue diretrizes de políticas e programas e se apoia em tradições e abordagens amplamente compartilhadas (TARDIF & LESSARD, 2014).

Existe, pois, uma rede de obrigações e exigências de natureza diversificada, legais e sociais, integrada por um conjunto de padrões e atribuições específicas, que confere a esse ofício uma realidade particular. Há, por esse ângulo, uma racionalidade que regula o exercício da ocupação, mas que, em contrapartida, possibilita, num certo sentido, o controle e o planejamento por parte das próprias docentes, por meio do conhecimento e da execução frequente de competências e normas de funcionamento. São situações, áreas e momentos, de maior autonomia, como “fios de uma rede”, “bem amarrados, bem delimitados” (TARDIF & LESSARD, 2014).

O enfoque no “trabalho flexível”, por sua vez, ressalta as ambiguidades, indeterminações e incertezas que permeiam a dedicação ao cuidado e à educação das crianças pequenas. Os seres humanos não são redutíveis a regras gerais e a modelos preestabelecidos, e na docência há uma grande variedade de tarefas a serem cumpridas, que seguem lógicas distintas e demandam diferentes níveis de engajamento e tipos de habilidades. Nesse sentido, revelam-se importantes as chamadas “margens de manobra”, que conferem aos sujeitos docentes certa autonomia na realização das atividades, na resolução de problemas não

antecipada pelos preceitos e na conduta de resistência às imposições que se apresentam (TARDIF & LESSARD, 2014).

A própria unidade educacional não está fechada em si mesma, mas inserida num contexto sociocultural, que permeia e atravessa suas relações institucionais e as interações entre colegas de trabalho, crianças e comunidade local. Constitui-se por atores sociais que participam e constroem suas identidades também em outras esferas: familiar, religiosa, sindical, acadêmica, esportiva, político-partidária, etc. “[...] uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas” e composta por “representações, muitas vezes, renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização” (TARDIF & LESSARD, 2014, p 44-45), que permitem oportunidades de experimentação e de transformação, especialmente, no decorrer dos improvisos e adaptações que acontecem no dia a dia, no lidar com a diversidade.

Analisada como “atividade”, a docência na educação infantil se apresenta como um conjunto de ações de cuidado e educação que se desenvolve na transmissão e na indagação da memória cultural, seja na consolidação de hábitos de higiene, alimentação e repouso, seja na construção de representações éticas, políticas, estéticas e científicas da realidade, por meio de tarefas, dinâmicas e brincadeiras.

Uma maior atenção pode ser dada tanto às estruturas organizacionais e ao modo como condicionam, planificam, ordenam, segmentam e controlam o ofício em sua execução, quanto às performances e à maneira como se processam os contatos e as negociações e como são mobilizados e reelaborados os saberes na prática. Enfoques que devem sempre ser articulados e entendidos como complementares (TARDIF & LESSARD, 2014).

Já a dimensão do “*status*” não se limita ao regime jurídico da ocupação nem à sua posição no quadro institucional. Abrange a formação das identidades e suas representações no ambiente de trabalho, no sistema educacional e na sociedade em geral. A maneira como as

trabalhadoras da creche e pré-escola se constroem, pessoalmente e coletivamente, sujeitos docentes, se veem e são vistas, avaliadas e valorizadas (TARDIF & LESSARD, 2014). Como, por exemplo, o emprego da palavra “meninas”, usada para fazer referência a elas, presente nas falas de secretárias de educação, diretoras e coordenadoras, o que expressa uma determinada concepção de autoridade, hierarquia e prestígio profissional (KRAMER & NUNES, 2007).

A docência também pode ser abordada em função da “experiência” e entendida sob diferentes perspectivas. A princípio, como um processo de aprendizagem e de composição de um repertório de certezas, crenças e hábitos, que garantem uma certa previsibilidade a respeito das ocorrências frequentes ou similares. Docentes experientes são aquelas pessoas que passaram por diversas situações e, no enfrentamento às adversidades, assimilaram as manhas do ofício e desenvolveram estratégias para solucionar problemas típicos (TARDIF & LESSARD, 2014). É a essa noção de experiência que muitas trabalhadoras da educação infantil se remetem para justificar suas competências e saberes profissionais, em contraste com a formação e o conhecimento acadêmico (CAMPOS *et al.*, 2006).

E para além da sabedoria construída no exercício do magistério, essa dimensão abarca aqueles momentos de surpresa, temor, admiração, afetividade e compaixão, que afetam profundamente a maneira de se relacionar no trabalho, e fora dele, ou, pelo menos, marcam enquanto recordações carregadas de significados. São experiências identitárias, pessoais e sociais, da ordem da vivência, para além dos saberes teórico e prático: autoafirmação, “descoberta de si no trabalho”, superação e satisfação. (TARDIF & LESSARD, 2014).

[...] se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas (o sofrimento diante de um golpe, as alegrias das conquistas, uma situação difícil, etc.) excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 53).

Aquilo que ocorre num evento particular, e que se passa na intimidade do ser, por mais peculiar que seja, é ao mesmo tempo coletivo e público, pois reporta a categorias sociais comuns, com as quais os sujeitos docentes concebem a realidade, interpretam os acontecimentos, atribuem sentido e são sensibilizados de modo semelhante ou equivalente, não obstante a heterogeneidade das reações e dos efeitos (TARDIF & LESSARD, 2014).

É o caso da relação de dependência entre “percepção sobre as condições da unidade educacional” e “satisfação no trabalho”, demonstrada em pesquisa (GESTRADO, 2015, p. 148-152). Apesar de serem pessoais, de foro íntimo, provenientes da interação com a criança e da observação do desenvolvimento dela, as sensações de frustração e de contentamento no exercício da docência são correntemente influenciadas pelas suas circunstâncias materiais de efetuação.

A docência, portanto, acontece mesmo em condições consideradas inadequadas e se realiza mesmo em interações nas quais a pessoa adulta, responsável docente pela criança na creche e pré-escola, não ocupa o cargo de “professora” e/ou não tem a formação necessária e específica para desempenhar essa função com êxito, segundo a legislação.

Ou seja, o trabalho docente pode existir malgrado a sua situação adversa, o seu desempenho aquém do esperado e a sua ineficácia em termos de resultados. Afinal, a realidade da docência está na relação instaurada, no envolvimento educacional com as crianças. O que varia não é a existência ou não do processo pedagógico, mas a sua qualidade, a sua intencionalidade e os seus efeitos imediatos e posteriores.

Esse entendimento é aqui particularmente importante para a compreensão da educação infantil ao longo de sua história, quando realizada por “amas secas” e “crecheiras”, malvistas e malquistas, até o presente momento, por “auxiliares” e “professoras”, sujeitos em construção permanente de suas identidades docente e profissional.



Ao longo dos últimos trinta anos, a docência na primeira infância vem sendo regulamentada e aperfeiçoada, principalmente, por influência do esforço acadêmico e ativista de especialistas de universidades e institutos de pesquisa e de professoras que atuam na educação básica, organizadas em sindicatos e outros coletivos de militância.

E tem sido um de seus maiores desafios lidar com o fato de que a formação docente para trabalhar com bebês e crianças pequenas abrange toda a trajetória de vida da pessoa, não somente o período de capacitação profissional em cursos de magistério. Os saberes relacionados à creche e pré-escola vão além do conhecimento pedagógico, são frequentemente associados à maternagem e ao trabalho doméstico, e estão intimamente ligados à formação da personalidade e das identidades.

Como afirmam Maurice Tardif e Danielle Raymond:

Esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social [...]. Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 218-219).

Várias aptidões, competências, habilidades e atitudes mobilizadas no exercício profissional da docência são incitadas, adquiridas, desenvolvidas e dominadas fora do contexto profissionalizante, em situações vivenciadas antes, durante e depois da formação em magistério no ensino médio ou superior. Isso, de certa maneira, aparece como dificuldade no reconhecimento da população em geral, inclusive, por parte de familiares da criança e de gestores/as das secretarias de ensino, a respeito do caráter profissional e de especialidade vindicado pelas docentes da educação infantil. Em particular, tendo em vista o conjunto de tarefas desempenhado pelas auxiliares, assistentes e monitoras de creche, trabalhadoras que de fato atuam como professoras, não obstante as controvérsias que envolvem seus cargos.

## **2. EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

O capítulo 2 apresenta um histórico que compreende o período entre o final do século XIX, quando começaram a surgir as primeiras instituições de educação infantil no Brasil, e o ano de 1988, data da promulgação da Constituição Cidadã e determinação do atendimento educacional das crianças de zero a seis anos de idade como dever do Estado e da assistência gratuita em creche e pré-escola como direito constitucional das famílias.

As trabalhadoras da educação infantil são aqui retratadas por algumas orientações oficiais de órgãos do governo federal, sob diferentes administrações, e por algumas pesquisas realizadas majoritariamente na década de 1980 e publicadas em forma de artigo na revista científica *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas.

O intuito desta seção é, por um lado, demonstrar a continuidade e permanência de certas concepções e determinados problemas e, por outro, pontuar algumas mudanças importantes que nos auxiliam a entender a situação atual.

A história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, onde o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história.

Moysés Kuhlmann Júnior (1992, p. 18)

## 2.1. Primeiras experiências

As primeiras instituições de cuidado e educação das crianças pequenas no Brasil, em regime de externato, datavam da segunda metade do século XIX (BRASIL, MEC, 2013; KUHLMANN, JR. 1991). Esta fase inicial da educação infantil brasileira, que avançou ao longo do século XX, foi caracterizada por um reduzido número de unidades de acolhimento e uma pluralidade de modalidades de atendimento, creches, escolas maternais e jardins de infância, além de asilos e parques infantis. Com as crianças atuavam trabalhadoras de diferentes perfis e variadas denominações ocupacionais: amas, pajens, cuidadoras, jardineiras, instrutoras, crecheiras, educadoras, e muitas outras.

Cada estabelecimento se destinava a um certo grupo social, tinha regras e objetivos próprios, rotinas e práticas diferenciadas. As ações eram descentralizadas, assistenciais, médicas e/ou pedagógicas, formais ou informais, promovidas por empreendimentos filantrópicos, confessionais, particulares, estatais e parcerias público-privadas (KUHLMANN JR., 1991; 2011).

Uns se dedicavam mais à guarda e aos cuidados de higiene e alimentação. Outros investiam, especialmente, em atividades de instrução, lazer e produção artística. Uns atendiam a filhas e filhos de trabalhadoras, sobretudo empregadas domésticas e operárias da indústria. Outros, em projetos educativos especiais, recebiam exclusivamente crianças de famílias abastadas (FARIA; 1995; KISHIMOTO, 1986; 1988; KUHLMANN JR., 1991; 2011; MELLO, 2008).

Essa variedade de iniciativas compõe um momento histórico do Brasil marcado pela: abolição da escravidão; transição entre os regimes imperial e republicano; urbanização e industrialização das grandes cidades; imigração, especialmente, europeia; participação, relativamente, expressiva das mulheres no mercado de trabalho; e implantação de políticas e ações sanitárias e assistencialistas, voltadas para o controle da população em situação de pobreza nos centros urbanos (MELLO, 2008).

Também envolve um contexto de experimentação de projetos socioeducativos inovadores, inspirados em iniciativas, modelos, estudos e eventos de divulgação científica estrangeiros; mudanças na concepção de criança e de infância na academia e no imaginário social; discussões e controvérsias a respeito da necessidade e da importância de ambientes coletivos, complementares ou suplementares à família, direcionados à proteção e ao desenvolvimento das crianças pequenas; e omissão, ou ausência, de órgãos públicos nacionais, regionais e locais que seriam, ou poderiam ser, responsáveis efetivamente por induzir e regular esse tipo de serviço (KISHIMOTO, 1986; KUHLMANN JR., 1991).

Moysés Kuhlmann Jr. (1991; 2011) denomina de “assistência científica” a concepção predominante no Brasil, e similarmente nos EUA e na Europa, que norteou as ações de saúde, alimentação, higiene, tutela, disciplina e instrução voltadas ao atendimento das crianças pequenas das camadas populares e suas famílias. O autor identifica três eixos desse projeto de amparo à “infância desvalida”: o Estado como supervisor de iniciativas promovidas e implementadas por entidades privadas; o público-alvo como “merecedor da dádiva dos filantropos”, não como sujeito de direitos; e a intenção disciplinar, de controle comportamental e orientação moral, com o intuito de apaziguar conflitos sociais e de evitar levantes e revoltas (KUHLMANN JR., 1991; 2011).

A definição de “merecedor” não se restringia apenas à condição socioeconômica. Muitas vezes a seleção incluía a avaliação da disposição dos responsáveis pela criança em

seguir as regras e prescrições do estabelecimento, como contrapartida pelo “benefício”, no âmbito trabalhista, ou pelo “favor”, no âmbito assistencialista. O perfil familiar dos beneficiários, ou favorecidos, era objeto de escrutínio por parte dos dirigentes encarregados pela oferta de vagas nas creches e escolas maternas: “não eram vistos como direitos do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrassem mais subservientes” (KUHLMANN JR., 1991, p. 24).

Segundo Kuhlmann Jr., a origem da assistência à infância no Brasil foi resultado de “uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa” (KUHLMANN JR., 1991, p. 18). Essa multiplicidade de influências se expressava na diversidade de modalidades de atendimento e de estabelecimentos.

Apesar da considerável importância dada, na época, à pediatria e à puericultura, o autor, diferentemente de outras referências (CIVILETTI, 1988; KISHIMOTO, 1986; KRAMER, 1982a), não considera que houvesse um monopólio nem mesmo uma influência hegemônica exercida por profissionais da área da saúde e, inclusive, evita retratar esse período como se existisse uma polarização entre as abordagens assistencial e educacional. No entanto, reconhece que havia finalidades distintas (KUHLMANN JR., 1991; 2011).

O tratamento médico-higienista tinha como propósito favorecer as condições iniciais de vida e sobrevivência das crianças em situação de carência e, conseqüentemente, reduzir a taxa de mortalidade infantil. Já a concepção jurídico-policial, que se manifestava nas discussões de leis trabalhistas e criminais, revelava uma preocupação com a chamada “infância moralmente abandonada” e seu suposto maior risco futuro de “desvio à delinquência”, assim como a abordagem religiosa demonstrava apreço pela “resignação pacífica” do povo excluído e se dedicava à instrução e educação moral. Existiam, portanto,

uma “acomodação de interesses” e “uma perspectiva educacional coerente com as proposições de ‘assistência científica’, claramente dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares” (KUHLMANN JR., 1991, p. 24).

A oposição ao cuidado da infância fora do ambiente familiar igualmente se baseava nessas proposições, como a defesa médica da amamentação e a defesa jurista do não abandono de menores (KUHLMANN JR., 1991). Por esse ângulo, a creche, “única substituta da mãe”, era vista como um “mal necessário” (VIEIRA, 1988), a opção para famílias, e genitoras solteiras, viúvas, negras, pobres, que não tinham alternativas além de abandonar o recém-nascido para futura adoção ou permanência em orfanatos e abrigos. Ou então deixá-lo sob a guarda de amas-secas, conhecidas como “criadeiras” (ANDRADE FILHO & RIBEIRO, 1952; ANDRADE FILHO *et al.*, 1956; VIEIRA, 1988) e “mães mercenárias” (MELLO, 2008), rótulo dado devido ao alto índice de mortalidade infantil a elas relacionado, envolvendo desnutrição, doenças infectocontagiosas, acidentes domésticos e agressões.

Salvo as controvérsias em torno do papel materno, a guarda, o cuidado e a educação, em creches e escolas maternais, em período parcial, sob orientação de especialistas, tinham como serventia reconhecida, justamente, possibilitar a participação da mãe no desenvolvimento da criança pequena (MELLO, 2008).

Havia nesse contexto pequenas iniciativas, filantrópicas e comunitárias, promovidas por igrejas, fábricas e pessoas voluntárias, e grandes projetos beneficentes, de alcance regional e até nacional, implementados por entidades que se articulavam com estabelecimentos e ações locais e recebiam apoio de profissionais liberais, médicos, juristas, empresários, políticos e religiosos influentes, além de professoras, irmãs de caridade e *socialites*, “mulheres pertencentes à alta sociedade”.

Merecem destaque o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), fundado, em 1899, no Rio de Janeiro, pelo médico Arthur Moncorvo Filho, com filiais em municípios

de diferentes estados, e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, criada, em 1901, em São Paulo, e dirigida pela professora espírita Anália Emília Franco, com escolas maternais, creches e asilos infantis na capital e no interior do estado paulista (KISHIMOTO, 1986; KUHLMANN JR., 1991; MELLO, 2008).

Ademais, nesse período, foram criados jardins de infância nos centros urbanos, em geral, voltados às classes média e alta, concebidos por inspiração em modelos elaborados por pedagogistas europeus e estadunidenses, como Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi, Jean-Ovide Decroly, Maria Montessori e John Dewey (BRASIL, MEC, 2013). Eram desenvolvidas atividades de artesanato, religiosas, corporais, de observação e interação com a natureza, de canto e poesia, passeios e excursões, com o propósito de estimular o “desenvolvimento integral” da criança, suas dimensões intelectual, física, emocional, social, religiosa e moral (KISHIMOTO, 1986; 1988).

Em São Paulo, o primeiro jardim de infância estadual, inaugurado em 1896, um “centro de treinamento para futuras professoras”, anexo a uma escola normal, tinha a expectativa de “atender o grande número de crianças confiadas a governantas” (KISHIMOTO, 1986, p. 60). E, de fato, suas vagas eram disputadas, exclusivamente, por membros da elite paulistana, privilégio que se estendeu por anos, mesmo contestado por alguns parlamentares.

As ideias e posições sobre o jardim de infância eram as mais variadas. Havia, por exemplo, a opinião de que se tratava de “artigo de luxo”, logo dispensável, um excesso de “países avançados” e um concorrente do lar, considerado o ambiente ideal para a formação infantil. Em contrapartida, existia o entendimento de que a sua concepção educativa poderia estar presente em todos os estabelecimentos, independentemente de origem social (KISHIMOTO, 1986; 1988)

Instituições assistenciais, creches e escolas maternas, destinadas às camadas populares, também aplicavam em suas rotinas, com maior ou menor frequência, métodos e técnicas de orientação pedagógica (KISHIMOTO, 1986; 1988). Contudo, o acesso, a organização, a estrutura, o investimento, o tratamento e parte das atividades eram diferenciados, pois o projeto político desses estabelecimentos era outro, direcionado a isolar as crianças dos “meios que pudessem corrompê-las” e a mitigar o “sofrimento derivado da pobreza”, ao mesmo tempo em que, segundo Kuhlmann Jr. (1991; 2011), reforçava a resignação a uma condição social de subalternidade, uma “pedagogia da submissão”.

## **2.2. Primeiras trabalhadoras**

O Decreto nº 5884/1933, que instituiu o “Código de Educação” no estado de São Paulo, estabeleceu pela primeira vez o nível pré-escolar no sistema educacional paulista. Oficialmente, a chamada “educação pré-primária” ficou assim definida: criança de dois a quatro anos de idade em “escolas maternas” e criança de quatro a sete anos em “jardins de infância” (SÃO PAULO, 1933).

Porém, em outros itens do mesmo documento, essa norma etária era desconsiderada, pois associava o acolhimento em escolas maternas a “filhos de operários”, a despeito da crítica de educadoras que denunciavam a desigualdade em termos de acesso, concepção, práticas e condições, e a generalizada falta de coerência quanto à denominação das modalidades de atendimento e suas finalidades: creche tida como reformatório ou orfanato, jardim de infância reduzido à assistência social, escola maternal designada “asilo infantil” etc. (KISHIMOTO, 1986).

O Código de Educação previa a implementação de cursos para especializar “professoras” na “técnica da educação pré-primária” (SÃO PAULO, 1933). Porém, da mesma



forma que divergiam as concepções e a importância dada à educação na pequena infância em ambientes coletivos fora do lar, variavam os perfis e as atribuições das trabalhadoras responsáveis por essa função. Dependendo do projeto político-pedagógico da instituição e das necessidades da criança acolhida, na percepção de médicos, juristas, religiosos e educadores, os critérios de admissão, características e qualificações, eram diferentes.

Em determinadas creches e escolas maternas, trabalhavam enfermeiras, auxiliares e “educadoras sanitárias”, encarregadas do “serviço de saúde escolar” – orientação, prevenção, inspeção, nutrição, higienização, acompanhamento e tratamento das crianças enfermas ou em circunstâncias de risco (MELLO, 2008).

Freiras e diaconisas, brasileiras ou estrangeiras, com habilitação em enfermagem e/ou em magistério, ou apenas com estrita formação religiosa, eram figuras presentes tanto em projetos assistenciais, destinados à população em situação de vulnerabilidade social, “carências materiais, afetivas e morais”, quanto em iniciativas declaradas “pré-escolares”, direcionadas ao fomento das potencialidades intelectuais, artísticas e espirituais infantis e à preparação para o ensino primário (BATISTA, 2013).

A divisão do trabalho variava de unidade para unidade, mas, de um modo geral, se enquadrava num certo padrão hierárquico, conforme sexo e titulação. O cargo de direção e membro do conselho diretor costumava ser ocupado por homens ou mulheres, brasileiros, estadunidenses ou europeus, médicos, padres ou missionários, assim como professoras ou devotas, católicas ou protestantes, dependendo do tipo de estabelecimento e serviço prestado (KUHLMANN JR., 1991; 2011).

Subordinadas à direção, as funções de coordenação e supervisão eram desempenhadas, sobretudo, por enfermeiras ou docentes diplomadas, que prescreviam e monitoravam as atividades realizadas por mulheres voluntárias ou contratadas como atendentes, assistentes e ajudantes, habilitadas ou não em curso de puericultura ou outro do gênero, muitos de curta

duração, para trabalhar com crianças ou executar, exclusivamente, os afazeres da cozinha, lavanderia e manutenção da limpeza (BATISTA, 2013; KISHIMOTO, 1986; MELLO, 2008).

Certas instituições e seus dirigentes exigiam ou, pelo menos, consideravam importante o certificado de magistério e algumas creches, escolas maternais e jardins de infância foram instalados proposadamente anexos ou próximos a escolas normais e institutos, particulares ou estatais, que ofertavam cursos de formação docente, com o objetivo de propiciar oportunidades de estágio e de experimentação pedagógica (KISHIMOTO, 1986).

Essa exigência de qualificação era mais comum para professoras “jardineiras”, incumbidas de “semear”, “regar”, “adubar”, “podar”, proteger e assim favorecer o “desabrochar” e o “florecer” na pequena infância. Parlamentares, admirados por certos exemplos de outros países, em especial, o *Kindergarten* de origem alemã, reconheciam publicamente a relevância do tema (KISHIMOTO, 1986; MELLO, 2008).

Entretanto, na falta de diretrizes e regulamentos, os cursos de capacitação para a docência na educação infantil também eram muito diferentes entre si: abordagem pediátrica, caráter confessional, ênfase em certos métodos e técnicas de ensino ou num determinado modelo de instrução, objetivo profissionalizante, bem como proposta de “economia doméstica”, voltada ao aperfeiçoamento de “habilidades femininas”, consideradas fundamentais para o desempenho com êxito de tarefas típicas do ambiente familiar, como cuidar de bebês e crianças pequenas (BATISTA, 2013; KISHIMOTO, 1986; MELLO, 2008; VENZKE, 2010).

Em 1937, foi promovido pelo Departamento de Cultura do município de São Paulo o primeiro processo seletivo para a contratação de educadora de parque infantil (MINHOTO *et al.*, 2011). Como esta instituição pública, não escolar, recebia em suas unidades crianças das camadas populares, com diferentes idades, a função docente foi desmembrada em recreação e saúde. A “instrutora” era responsável por desenvolver atividades lúdicas, jogos e brincadeiras,

enquanto a “educadora sanitária” se dedicava a tarefas relacionadas à higiene e ao bem-estar físico das crianças. A efetivação nos cargos para atuação nos parques infantis se dava por meio de concurso de provas e títulos, sendo exigidos diploma de normalista e certificado de especialização em “pré-primário” ou “educação sanitária” (FARIA, 1995).

Por outro lado, eram comuns os casos de creches e escolas maternais onde as crianças ficavam sob a guarda de mulheres não habilitadas em educação infantil, contratadas com vínculo precário, que dividiam o tempo, por exemplo, entre serviços administrativos e “cuidar da rouparia ou portaria”, banhar, alimentar e vigiar as crianças, além de conduzir “canto de hinos e exercícios rudimentares de alfabetização” (KISHIMOTO, 1986, p. 267).

### **2.3. Encarregadas e atendentes, orientadoras e amas-secas**

Esse quadro heterogêneo e desigual se manteve ao longo do tempo, com algumas modificações e os mesmos problemas. Uma mudança importante foi a centralização normativa do governo federal no Estado Novo, instaurado em 1937, com a aprovação do Decreto-Lei nº 2024/1940, que fixou “as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país”, e criou o Departamento Nacional da Criança (DNCr) como órgão do Ministério da Educação e Saúde. Parte de suas competências era: estimular e orientar a organização de estabelecimentos voltados à proteção da pequena infância; promover a cooperação entre União, entes federados e instituições privadas, mediante auxílio técnico e subvenção; e fiscalizar a implementação e a execução dos projetos e suas ações (BRASIL, 1940).

Em trinta anos, boa parte da atuação do DNCr aconteceu exclusivamente no campo normativo da assistência à saúde infantil, mas também envolveu a promoção de campanhas educativas, a participação em congressos nacionais e internacionais sobre o tema, a formação

de médicos, orientadoras, assistentes e mães em puericultura, e a realização de levantamentos, estudos e publicações, inclusive, sobre a organização e o funcionamento de creches (VIEIRA, 1988).

Dois de seus maiores objetivos eram as reduções da taxa de mortalidade infantil e dos casos de epidemia de doenças que atingiam crianças, quedas a serem alcançadas, em especial, por intermédio da instrução de familiares e atendentes de creche nos preceitos médico-higiênicos da época (ANDRADE FILHO, 1952; ANDRADE FILHO *et al.*, 1956; FIGUEIREDO, 1946). Dessa forma, apesar da relativa melhoria das condições de vida das crianças desfavorecidas, na primeira metade do século XX, se manteve a intenção de controle sobre a população negra e de baixa renda e a reprodução de normas e prescrições sanitárias e morais que, em última instância, visavam a domesticar a mulher e a limitá-la, na medida do possível, à maternidade (VIEIRA, 1988).

De acordo com o DNCR, a creche seria “o estabelecimento destinado a cuidar das crianças de até um ano de idade, durante as horas de trabalho diurno das mães, com o fim de assegurar-lhes o uso da amamentação materna” (FIGUEIREDO, 1946, p. 09). Esta era a finalidade da creche, primeira vez, em âmbito nacional, mencionada na legislação como um direito/dever, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada em 1943 (BRASIL, 1943; ROSEMBERG, *et al.* 1982).

Ao explicitar as obrigações do empregador, a CLT estabeleceu a responsabilidade dele em assegurar, com o apoio da Previdência Social em algumas situações, um local apropriado onde bebês em período de amamentação pudessem ser deixados sob “vigilância e assistência”, caso trabalhassem, pelo menos, trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, no estabelecimento (BRASIL, 1943).

A redação da norma evidencia que se tratava de um direito da mãe operária, funcionária e comerciária empregada, pois, além de pertencer à legislação trabalhista,

apresentava como justificativa a garantia da “proteção à maternidade”, desconsiderava as crianças de seis meses a dois anos de idade e excluía outras trabalhadoras, em sua maioria, domésticas e à procura de serviço remunerado, assim como assalariadas de empresas menores (BRASIL, 1943; ANDRADE FILHO *et al.*, 1956).

Por outro lado, de iniciativa do governo federal, buscando uma certa padronização dos serviços de assistência infantil, foi publicado e reeditado pelo DNCr, nos anos 1940 e 1950, o manual intitulado *Creche* (1946), que expõe uma série de recomendações e comentários a respeito das unidades de atendimento dedicadas ao cuidado da pequena infância, particularmente dos bebês: edifício, dependências, localização, equipamentos, materiais, funcionamento, admissão das crianças, contratação de funcionárias, alimentação e instruções gerais (FIGUEIREDO, 1946).

Sobre o “pessoal”, o texto sugere um “médico puericultor”, uma “encarregada” e duas “atendentes” ou “amas-secas” para “cuidarem de vinte ou trinta crianças”, lotação tida como habitual. O médico seria o diretor, responsável por “apreciar o asseio das nutrizes e dos filhos”, enquanto a encarregada atuaria como coordenadora, incumbida de “assegurar a fiel execução das ordens do médico”, e, assim como as atendentes, deveria, necessariamente, ter domínio dos “preceitos elementares da puericultura e da higiene infantil” e ser “afável, bondosa, tolerante, paciente e carinhosa” (FIGUEIREDO, 1946, p. 14-15).

Para a contratação das funcionárias, seriam indispensáveis: “certidão de nascimento”, que comprovasse idade entre 18 e 60 anos; diploma de “escola normal” ou, pelo menos, “curso primário”; diploma de conclusão de “curso elementar em puericultura”, facultativo para atendentes; atestado de “boa conduta”, aferido por “autoridade policial” e ratificado por duas “pessoas idôneas”; certidão de vacinação; e atestado de saúde, assinado por “autoridade sanitária” ou por “qualquer médico” (FIGUEIREDO, 1946, p. 22).

A preocupação do DNCr estava em assegurar a disseminação de informações médicas e higiênicas e em supervisionar o atendimento em creche, com as expectativas de impedir a proliferação de enfermidades neste tipo de ambiente e de reprimir a demanda pelo serviço das criadeiras (ANDRADE FILHO & RIBEIRO, 1952; ANDRADE FILHO *et al.*, 1956).

Enquanto o Estado operava dessa maneira indireta, no plano dos preceitos, sem desenvolver uma política em benefício à primeira infância, com estratégias e metas para a ampliação do acesso e garantia efetiva de padrões mínimos de qualidade, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), associação de caráter privado, intervinha de modo mais ativo, a ponto de implantar unidades, creches e “casas da criança” (VIEIRA, 1988). Fundada em 1942 e, inicialmente, parceira do Ministério da Saúde e Educação, a LBA era reconhecida como “órgão de cooperação com o Estado” no que se referia à oferta de assistência social, repasse de recursos e consultoria (BRASIL, 1942).

Em 1952, o DNCr publicou um inquérito sobre vinte e nove creches, dezessete localizadas em oito capitais, e doze, no interior de cinco estados. O levantamento foi feito, com visitas, entre 1942 e 1946, e abordou diversos aspectos. Associações particulares eram responsáveis por dezesseis unidades, congregações religiosas, por quatro, a LBA, por três, e fábricas, *idem*. Os recursos orçamentários se apresentavam em forma de donativos, anuidades e subsídios, e suas fontes eram estatal, industrial, a LBA e as próprias entidades responsáveis e seus colaboradores (ANDRADE FILHO & RIBEIRO, 1952).

Segundo o relatório, a creche, por ser uma instituição que se prestava à “manutenção privada”, não deveria “sobrecarregar” o Estado com compromissos e obrigações. O papel do governo se limitaria ao fornecimento de “uma orientadora capaz, ou o médico, ou um pequeno auxílio”. O texto ainda ressalta que manter uma creche com “grande dispêndio” seria uma “extravagância”, pois o seu público necessitava apenas de “coisas essenciais” e “não

sabe apreciar o luxo”, bastariam “espaço, luz, ar e boa orientação” (ANDRADE FILHO & RIBEIRO, 1952, p. 60).

O estudo mostra que dezesseis creches funcionavam em edifício próprio, ao passo que as outras dividiam o ambiente com “asilo de menores”, consultório de pediatria, sede da LBA, escola, jardim de infância e sala de catecismo. A maioria, dezenove, se localizava em “boas condições de vizinhança sob o ponto de vista social e higiênico”, quatro, em regulares, e duas, em péssimas circunstâncias. Sete estabelecimentos estavam sob a direção de médicos, outros sete, de padres e religiosas, quatro, de professoras, e uma era dirigida por enfermeira diplomada, enquanto as demais dividiam a gestão entre diferentes pessoas (ANDRADE FILHO & RIBEIRO, 1952).

De acordo com o documento, o cargo de orientadora seria uma combinação dos papéis de dona de casa, médica, psicóloga, educadora e assistente social. Para tanto, o ideal seria ter domínio básico e suficiente sobre esses diferentes saberes exigidos no desempenho da função (ANDRADE FILHO & RIBEIRO, 1952).

Os horários de início de atendimento das creches observados variavam entre 05h e 08h e os de encerramento, entre 17h e 20h. Uma unidade funcionava apenas no turno da manhã, com término ao meio-dia. Na publicação é frisada a importância do período ser o mais amplo possível, especialmente, em benefício das trabalhadoras domésticas, cujo expediente costumava ser mais flexível. Considerava-se condenável exigir um “atestado de pobreza” para a admissão da criança no estabelecimento, porém, defendia-se a utilidade de se fazer, previamente, uma investigação sobre a situação da mãe responsável e suas necessidades, recursos e apoio familiar, a fim de favorecer quem mais precisasse, e também quem demonstrasse de fato estar em conformidade com as normas estipuladas (ANDRADE FILHO & RIBEIRO, 1952).

Somente duas creches recebiam exclusivamente crianças de até dois anos de idade, limite recomendado, e dezoito não discriminavam uma faixa etária. Havia, inclusive, creches com adolescentes de doze e treze anos de idade registrados (ANDRADE FILHO & RIBEIRO, 1952). Não existia uma lei de abrangência nacional que regulamentasse situações como essa. A convenção era que, a partir dos dois anos de vida, a criança deveria estar na escola maternal e, posteriormente, no jardim de infância, até atingir a idade escolar. A diferença entre as três fases da educação infantil, além da rotina, alimentação, materiais e ambiência, estaria no tipo de abordagem educativa, adequada ao nível de desenvolvimento da criança (ANDRADE FILHO *et al.*, 1956).

O inquérito do DNCr nada revela a respeito dos perfis das “encarregadas” nem das “atendentes”, apenas expõe se havia ou não serviço de pediatria e de enfermagem: médico próprio ou solicitado para exames ocasionais e enfermeiras diplomadas ou práticas. Também apresenta uma sondagem feita sobre o pagamento pela atividade médica realizada, que constatou trabalho sem remuneração em catorze unidades, ausência de informação e honorários “miseráveis”. Por ser uma função que exigiria “regularidade” e “supervisão assídua”, papel de maior importância na instituição, estava assinalado como crítica o caráter inapropriado da assistência médica voluntária e sem retorno financeiro (ANDRADE FILHO & RIBEIRO, 1952; ANDRADE FILHO *et al.*, 1956).

A edição *Creche: organização e funcionamento* (1956), versão expandida e atualizada do guia *Creche* (1946), citado anteriormente, sugeria um modelo espacial de estabelecimento composto por partes destinadas à infância, ao pessoal, ao serviço, como cozinha e lavanderia, à administração e ao público. No caso das crianças, propunha-se: sala de estar, berçário ou sala de repouso, lactário, refeitório, vestiário, banheiro, solário, pátio, espaço verde e local de isolamento, onde seriam mantidas as que fossem diagnosticadas com alguma enfermidade infectocontagiosa (ANDRADE FILHO *et al.*, 1956).



O documento recomenda que toda creche, não mantida pela Previdência Social, deveria cobrar uma taxa de contribuição. O pagamento, mesmo que simbólico, por parte da família, ao mesmo tempo em que ajudaria na manutenção e funcionamento da unidade, teria um efeito psicológico sobre as pessoas responsáveis pela criança, “um sentimento de valor social” em estar colaborando com o benefício que usufruísem, e não simplesmente recebendo uma “esmola” (ANDRADE FILHO *et al.*, 1956).

Na seção “pessoal”, são descritas, com mais detalhes, as atribuições dos cargos de “médico” e de “orientadora”. Em relação a esta última, era esperada a execução da triagem das crianças para admissão, a fiscalização do cumprimento das ordens do médico-diretor, a organização e coordenação do funcionamento, a gerência dos serviços executados e a observação psicológica do comportamento das crianças. Seus predicados abrangiam ser “modelar dona de casa”, ter domínio básico sobre os conhecimentos da psicologia infantil, “ser capaz de resolver os problemas educativos que forem sendo suscitados” e ter competência na atuação como “trabalhadora social”, perícia para solucionar “as dificuldades e os desajustamentos ligados à vida familiar da criança” (ANDRADE *et al.* 1956, p. 32).

Sobre as “atendentes” apenas são descritas suas obrigações: vigiar; ministrar alimentos, vitaminas e ferro; mensurar estatura e massa corporal; manter a arrumação; trocar fralda; orientar a evacuação; banhar; entre outras tarefas do tipo. Cada uma deveria ficar responsável por um grupo de cerca de oito crianças. Contudo, o documento adverte que não bastaria “amor”. Pequenos cursos preparatórios seriam imprescindíveis, mas “singelos, objetivos, estritamente práticos”, segundo o “princípio de que gente mais humilde tem muito pouca capacidade de abstração” (ANDRADE FILHO *et al.*, 1956, p. 33).

Afazeres sem contato direto com as crianças estariam a cargo de outras pessoas: secretária, assistente social, cozinheira e auxiliar de cozinha, encarregada de rouparia e

lavanderia, servente de limpeza, e, no caso de “serviços pesados e externos”, a presença de um homem se fazia “conveniente” (ANDRADE FILHO *et al.*, 1956, p. 33).

#### **2.4. Mulheres, cuidado e infância**

Cuidar da criança pequena sempre foi uma incumbência atribuída à mulher na cultura brasileira. Tanto no seio da família, quanto em instituições de tutela, amparo e ensino, a função de atendimento das necessidades de sobrevivência e de desenvolvimento na primeira infância era concebida, reconhecida e idealizada como uma “missão e obrigação” essencialmente “feminina” (ARCE, 2001; CERISARA, 1996).

Creche, escola maternal e outras instituições similares, guardadas as devidas distinções, foram originalmente projetados para serem uma espécie de “extensão do lar”, cuja finalidade consistiria em promover aquilo de vital que a mãe não tivesse condições de oferecer, na maioria dos casos, por razão socioeconômica, principalmente, a exigência de trabalhar fora de casa. Ademais, em particular, para o público, sobretudo, de classe média e elite dos centros urbanos, o jardim de infância propiciava a oportunidade de socialização orientada por especialistas e o aprendizado consoante modelos pedagógicos inovadores de inspiração estrangeira (KUHLMANN JR., 1991; 2011).

Formar hábitos saudáveis de higiene, alimentação, excreção, movimento e repouso; disciplinar o comportamento, a comunicação e as ações; edificar a “virtude”, a “decência” e a “moral”; civilizar o “futuro da nação” e estimular as potencialidades infantis; eram socialmente considerados desígnios da maternidade, logo, deveres exclusivos da mulher (VENZKE, 2010). Ao mesmo tempo, trabalhar em instituições voltadas à primeira infância acabava sendo uma das poucas oportunidades de emprego remunerado, além do serviço doméstico e determinados postos na indústria, no comércio e em repartições públicas.

Silvia Yannoulas (2011) identifica duas linhas argumentativas que fundamentam discursivamente essa atribuição de papel social: a “ecológica”, que se refere à função reprodutiva na biologia, e a “essencialista”, que associa certas características tidas culturalmente como “femininas” a uma suposta “natureza da fêmea humana”.

Articuladas no contexto patriarcal da época, essas argumentações constituíam uma matriz de significado que naturalizava uma “identidade padrão feminina”, “doméstica e maternal”, ao mesmo tempo, embasava justificativas sobre a disposição hierárquica da divisão sexual do trabalho (YANNOULAS, 2011) e, no campo da assistência e educação infantil, orientava o seu quadro normativo, documentos oficiais e políticas públicas, bem como iniciativas privadas.

Há poucos estudos históricos publicados que retratam e analisam, ao longo do século XX, as mudanças e continuidades referentes ao trabalho docente com crianças pequenas no Brasil e suas condições de realização (BATISTA, 2015; VENZKE & FELIPE, 2015).

Nas teses sobre a docência pré-escolar em Santa Catarina, entre 1908 e 1949 (BATISTA, 2013), e nos jardins de infância de Pelotas/RS, entre 1940 e 1960 (VENZKE, 2010), por exemplo, não são citados registros da atuação de homens como “jardineiros”. Já nos manuais do DNCr, existe um enquadramento de gênero na descrição dos postos de trabalho da creche e suas respectivas atribuições e relações de poder e subordinação (ANDRADE FILHO *et al.*, 1956; FIGUEIREDO, 1946).

Os diversos cursos de habilitação para atendentes variavam entre si em termos de abordagem médica, religiosa e didática, mas tinham como princípios e conteúdo base os saberes do trabalho doméstico e da “maternagem”, isto é, a “criação”, nos moldes da puericultura, para além do vínculo entre mãe e filha/o (CERISARA, 1996).

Ademais, paralelamente às escolas normais e aos institutos de educação que ofertavam cursos de magistério, existiam “escolas técnicas femininas” e treinamento voltada ao

aperfeiçoamento das “aptidões inatas da mulher”, a fim de capacitá-la para “servir à família e à pátria” (VENZKE, 2010, p. 38).

A “escola de senhoras”, fundada em Blumenau/SC, em 1907, tinha essa intenção: se propunha à “formação da mulher luterana”, por meio do desenvolvimento da “feminilidade” e suas dimensões religiosa e familiar; concomitantemente, preparava suas alunas para atuarem como professoras de jardim de infância (BATISTA, 2013; SILVA, 2008).

Por sua vez, a recomendação de “curso mínimo para o pessoal de creche” do DNCr não apresentava um caráter explícito de gênero, mas uma inclinação profissionalizante, apesar de ser destinado às mulheres justamente em razão de seu papel social e suposta vocação ao cuidado. Organizado em partes teórica, prática e dietética, era composto por noções de psicologia infantil cognitiva e comportamental, técnicas de higienização e de enfermagem, e informações sobre saúde e nutrição (ANDRADE FILHO *et al.*, 1956).

## **2.5. Educadoras, recriadoras e auxiliares de puericultura**

No início da década de 1960, foram fixadas na Lei nº 4024/1961 as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN). Pela primeira vez, em âmbito federal, numa legislação educacional, fazia-se referência à chamada “educação pré-primária”, que seria voltada às crianças de até sete anos de idade, em escolas maternas ou jardins de infância. Consoante à CLT (BRASIL, 1943), a lei previa o estímulo à organização e manutenção de estabelecimentos por iniciativa própria de empresas, existindo a possibilidade de colaboração do poder público. Entretanto, não especificava nada além. Somente indicava que o ensino médio também formaria professores para atuação no pré-primário (BRASIL, 1961).

O Decreto-Lei nº 229/1967 determinou algumas alterações na CLT. Uma delas, em relação à mãe trabalhadora, foi a proposição de que a exigência de “local apropriado onde seja

permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação” poderia ser cumprida diretamente pelo próprio empregador ou mediante convênios com outras entidades, públicas ou privadas, como o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC) e a LBA (BRASIL, 1967a).

Essa mudança na redação da CLT apareceu em documento do DNCr de 1956 como sugestão para reduzir um problema que estaria maiormente prejudicando as trabalhadoras domésticas: carência de vagas em creches particulares ocasionada pela preferência dada a contratos estabelecidos com fábricas que estariam se exonerando de sua responsabilidade direta prevista na legislação trabalhista (ANDRADE FILHO *et al.*, 1956).

Outras modificações na CLT relacionadas à questão foram a indicação da possibilidade de entidades públicas manterem e subvencionarem escolas maternais e jardins de infância em “zonas de maior densidade de trabalhadores” e a promessa de “diploma de benemerência” do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) aos empregadores que se destacassem pela “generosidade” e “eficiência” em propiciar creche e instituições de proteção a crianças em idade pré-escolar (BRASIL, 1967a).

Contudo, a fiscalização costumava ser feita pela “simples análise dos documentos enviados pela própria empresa” e a multa, quando aplicada, era “irrisória” (CAMPOS *et al.*, 1981; ROSEMBERG *et al.*, 1985). Pesquisa realizada muito tempo depois, em 1984, no estado de São Paulo, em contato com órgãos estatais, sindicatos e entidades como o SESI e a LBA, conseguiu obter informações sobre apenas 38 berçários e creches mantidas no local de trabalho, num universo estimado de aproximadamente 60 mil empresas privadas paulistas (TELES *et al.*, 1986).

No estado de Santa Catarina, em 1979, apenas 2,3% de mais de 25 mil empresas estavam responsabilizadas por lei a oferecer um local de acolhimento a bebês e, dessas 593, somente três cumpriam a obrigação. Após medidas adotadas pela Delegacia do Trabalho de

orientação, ameaças de inspeção e divulgação em jornais e emissoras de televisão locais, 196 empresas passaram a respeitar a CLT (ROSEMBERG *et al.*, 1982).

Essa relativa preocupação específica do MTIC com a oferta e disponibilidade de mão de obra se dava num contexto brasileiro nacional-desenvolvimentista marcado na época por características como: maior participação do Estado na economia; governos liberal-populistas seguidos por um regime civil-militar ditatorial; estímulo estatal a construção civil, transportes e energia, e aumento dos postos de trabalho temporário nestas áreas; êxodo rural e fluxo migratório, principalmente, do Norte e Nordeste para as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste; aceleração dos processos de urbanização e industrialização; ampliação do setor de serviços; maior participação das mulheres no mercado de trabalho; crescimento do número de famílias chefiadas por mulheres; queda das taxas de mortalidade infantil e de fecundidade; crises econômicas nacionais e globais; movimentos sociais rurais, urbanos, comunitários, religiosos, estudantis e sindicais; milhares de crianças e suas famílias em situação de pobreza extrema; trabalho informal e desemprego crescentes; concentração das camadas populares nas periferias das grandes cidades e zonas marginalizadas (CAMPOS, 1985; FILGUEIRAS, 1994; IBGE, 1982; OLIVEIRA & FERREIRA, 1986; ROSEMBERG, 1999b; ROSEMBERG *et al.*, 1985).

Já no campo da educação infantil, houve: formação de grupos de pesquisa e maior produção de estudos sobre a infância e educação infantil nas áreas da psicologia social, história, sociologia e educação; organização de movimentos de mulheres, feministas, mães e trabalhadoras; reconhecimento da criança como ator social e sujeito de direitos; ampliação do acesso ao atendimento infantil, sobretudo, em unidades privadas, comunitárias e conveniadas com o poder público; políticas sociais do governo federal, desarticuladas e concorrentes, voltadas à primeira infância; influência de organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) (ROSEMBERG, 1984; 1987; 1992; 1999b; 2002; ROSEMBERG *et al.* 1982; 1985).

A relação do DNCr com essas agências, em especial o UNICEF, bem como a gestão de diferentes governos ao longo de trinta anos, afetaram o seu posicionamento diante das dificuldades que envolviam a assistência às “pré-escolares”<sup>1</sup> em circunstâncias de pobreza. Sua estratégia de ação, publicada em 1967, se direcionava a induzir iniciativas locais que, em larga escala, pudessem corrigir certos problemas considerados típicos da população de baixa renda, como “ignorância” e “desajustamento” familiar, supostas causas da persistência de graves infortúnios sociais, como desnutrição, enfermidades parasitárias e infecciosas e mortalidade infantil (BRASIL, MS, 1967).

Várias iniciativas voltadas aos recém-nascidos e bebês vinham tendo êxito, segundo técnicos do DNCr, entretanto, as crianças maiores, de até sete anos de idade, estavam desamparadas. Estimativas apontavam um déficit enorme de escolas maternas e jardins de infância e havia uma demonstração de interesse, por parte do Ministério da Saúde (MS) e do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), em assegurar o acesso ao benefício de apoio sanitário e alimentar ao maior número possível de crianças necessitadas (BRASIL, MS, 1967).

De certa forma, tratava-se de dar continuidade à abordagem médico-higienista desenvolvida até então, porém estendendo a idade do público-alvo para todo o período pré-escolar e tendo que se descomprometer com o rigor do passado, abrindo mão de algumas exigências, em favor de um alcance mais amplo (BRASIL, MS, 1967).

Segundo o DNCr, “correspondendo ao interesse do UNICEF”, o plano emergencial consistiria num conjunto de unidades, denominadas “centros de recreação”, difundidas

---

<sup>1</sup> A expressão “pré-primária” estava associada à escola e ao sistema de ensino. Já a expressão “pré-escolar” designava tanto uma etapa da vida da criança, quanto um nível educacional (ROSEMBERG, 1999).

nacionalmente por escolas e igrejas em seus espaços ociosos ou disponíveis, onde crianças de dois a seis anos de idade pudessem ser acolhidas, alimentadas, imunizadas e socializadas por meio de atividades de grupo, como jogos e brincadeiras. Esse trabalho seria desempenhado por “pessoas de boa vontade”, voluntárias e treinadas para a função de “recreadora”, sob a supervisão de peritos que receberiam uma remuneração (BRASIL, MS, 1967).

O documento, assim como os anteriores aqui citados (FIGUEIREDO, 1946; ANDRADE FILHO *et al.*, 1956), detalha as condições padrão de funcionamento das unidades: recursos financeiros, materiais, técnicos, médicos e alimentares. No entanto, sobre o pessoal, fica mais explícito o caráter informal e improvisado das recomendações, ao ser sugerida, por exemplo, a participação de parentes da criança e pessoas da comunidade selecionadas pela índole, aptidões e estado de saúde, preferencialmente, quem tivesse curso ginásial ou normal e fosse membro de alguma associação religiosa, estudantil, bandeirante ou escotista (BRASIL, MS, 1967).

O ideal seria uma recreadora ou educadora para cuidar de, no máximo, vinte crianças, ou “até mais” nas turmas de quatro a seis anos de idade. A direção poderia ser assumida por uma professora concedida pela própria instituição, escola ou igreja, à qual o centro recreativo estivesse anexo. Caso não houvesse alguém qualificado e disposto, o conselho era recrutar “um elemento jovem, com capacidade intelectual e cultural comprovada no trato com a criança para ser especialmente treinado” (BRASIL, MS, 1967, p. 32).

Essa estratégia assistencialista, elaborada no âmbito do MS, tinha como objetivo efeitos mais imediatos e deveria ser acompanhada pela implementação de programas de médio e longo prazo, como, por exemplo, a criação de escolas maternas e jardins de infância, políticas efetivas de saúde pública popular e medidas estruturais de abastecimento de água, tratamento de esgoto, coleta de lixo e limpeza urbana (BRASIL, MS, 1967). Porém, com o passar do tempo, o projeto emergencial passou a ser considerado “alternativo” e, muitas



vezes, tido como mais conveniente, devido ao seu nível de investimento reduzido e supostas eficácia e adequação à realidade socioeconômica brasileira (ROSEMBERG, 1992; 1999b; VIEIRA, 1988).

A concepção anterior, do início dos anos de 1960, em conformidade com a posição da UNESCO, era de uma educação pré-escolar essencialmente educativa e preferencialmente pública e gratuita, proporcionada por docentes com formação e remuneração correspondentes às da escola primária, típico jardim de infância. Efetivada em poucos lugares e defendida por especialistas, inclusive, técnicos das secretarias estaduais de ensino, passou a ser criticada e julgada por órgãos do governo federal como “um atendimento ‘elitista’ diante do novo projeto de extensão da cobertura” (ROSEMBERG, 1999b, p. 15).

Em 1964, no início do regime civil-militar, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), entidade com personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira, cujo desígnio era elaborar programas nacionais que promovessem o “bem-estar do menor”, além de supervisionar a implementação pelas instituições responsáveis (BRASIL, 1964). Sua prioridade se limitava à população de sete a dezoito anos, mas, em alguns entes federados, a fundação mantinha convênios e por meio deles fornecia recursos para “construção, equipamento e manutenção de unidades educacionais” destinadas a crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, MEC, 1975).

Em seu periódico, numa edição de 1973, a FUNABEM publicou uma matéria, intitulada “Creches e pupileiras”, onde apresentava uma série de definições e recomendações sobre o tema que exprimiam ideias vigentes na época. A creche, ainda descrita na qualidade de “mal necessário” em contraposição ao ambiente familiar, era aceita como última alternativa quando comparada às possibilidades da família obter empréstimos para solucionar problemas financeiros e da mãe trabalhar fora de casa em meio expediente ou no próprio lar, com artesanato, por exemplo (BRASIL, FUNABEM, 1973).

A respeito do corpo de funcionárias de uma creche (externato) ou pupileira (internato) para crianças de até três anos de idade, o artigo reproduzia as mesmas sugestões e advertências de documentos anteriores do DNCr (FIGUEIREDO, 1946; ANDRADE FILHO *et al.*, 1956). O quadro de pessoal seria composto por: diretora, auxiliares de nutrição, auxiliares de serviços gerais, médico, assistente social e auxiliares de puericultura. Estas últimas, “substitutas da mãe junto à criança”, deveriam ter “boa instrução média, de base, e diploma ou certificado conforme as possibilidades de treinamento” acessíveis e demonstrar “qualidades pessoais” nos estágios probatórios (BRASIL, FUNABEM, 1973, p. 70).

## **2.6. Professoras, monitoras e mães crecheiras**

Nesse contexto de parcial comprometimento do Estado com a oferta de creches, dez anos após a instituição da primeira LDBEN (BRASIL, 1961), foi aprovada a Lei nº 5692/1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e tratava de questões correlatas. Dentre elas, estabelecia que “os sistemas de ensino [velariam] para que crianças de idade inferior a sete anos [recebessem] conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Mais uma vez a educação infantil era apenas mencionada e não regulamentada pela legislação educacional federal.

Pareceres emitidos posteriormente pelo Conselho Federal de Educação (CFE) indicavam em qual direção o Ministério da Educação e Cultura (MEC) iria conduzir os seus futuros projetos voltados à primeira infância (ROSEMBERG, 1999b). Tendo como uma referência a nova postura da UNESCO, a partir dos anos de 1970, diante dos problemas que envolviam a educação pré-escolar nos países rotulados de “subdesenvolvidos” (FAURE *et al.*, 1972), o MEC passou também a adotar uma concepção compensatória de escolarização, calcada na ideia de “privação cultural”, que, no campo da política pública social, reduz

problemas estruturais e sistêmicos de ordem socioeconômica a supostas “carências” e “deficiências” comuns entre indivíduos das camadas populares (ASSIS, 1986; CAMPOS, 1984; 1985; CAMPOS, *et al.*, 1981; KRAMER, 1982b; OLIVEIRA & FERREIRA, 1986; SOUZA, 1984).

Esse entendimento resultou em “ações estratégicas não convencionais”, empreendidas de fato pela participação comunitária e seus recursos, com a finalidade política de “equalizar oportunidades educacionais” de modo mais abrangente e com investimentos mínimos, estatais e, principalmente, privados (ROSEMBERG, 1992; 1999b). Havia uma certa preocupação com a adaptação das crianças na rotina escolar, devido às taxas levantadas de reprovação e desempenho insatisfatório nos primeiros anos do ensino primário (KRAMER, 1982b; ROSEMBERG, 2002).

Nesse sentido, em 1975, foi publicado um diagnóstico pela recém-criada Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) do MEC. Na seção “recursos humanos”, segundo dados obtidos pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), em 1973, foram identificadas mais de 24 mil docentes: 76% curso normal de 2º grau, 7% curso normal de 1º grau, 6% médio ou 2º grau, e 11% primário ou 1º grau. A maioria possuía alguma especialização ou treinamento para a educação pré-escolar, no caso, crianças a partir de dois anos de idade. As que não tinham certificado de magistério eram, em parte, mães ou estagiárias de educação, enfermagem ou serviço social (BRASIL, MEC, 1975).

As situações variavam bastante em termos de número de crianças por docente, apoio de monitoras e cursos de capacitação, tipo e duração. Poucas oportunidades de emprego, falta de instituições de formação profissional e “baixo salário” eram os motivos citados para explicar a insuficiência verificada de “professoras” e “educadoras” habilitadas (BRASIL, MEC, 1975).

Diante desse quadro, a LBA, instituída como fundação em 1969 e vinculada ao MPAS a partir de 1974, manteve a mesma expectativa de sua criação: “prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência”, prioritariamente, à população em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 1969). Sua atuação direta se dava em dezenas de centros de atendimento próprio em todo país, como agências de serviço social, “casas da criança” e “educandários”. Ademais, firmava convênios e prestava apoio técnico e financeiro a diversos estabelecimentos, beneficiando milhares de “crianças necessitadas” (BRASIL, MEC, 1975).

Seu maior aporte à educação infantil foi o Projeto Casulo, instaurado em 1977, com a meta de expandir o acesso à creche no curto prazo, em conformidade com as orientações assistenciais do MS, MPAS e MEC. Já no primeiro ano de implementação, o programa, de abrangência nacional, conseguiu atingir cerca de 70 mil pré-escolares e suas famílias, sobretudo, crianças com mais de quatro anos de idade, em período parcial de quatro horas, não obstante a denominação “creche casulo” (ROSEMBERG, 1992; 1999b; VIEIRA, 1988).

À LBA, além do repasse de recursos a entidades privadas, filantrópicas e comunitárias, e também prefeituras, cabia a inspeção no cumprimento das exigências do programa realizada por supervisores de seu quadro técnico que intervinham e auxiliavam em âmbito regional e local. Sua estratégia de “política de massa” consistiu em reduzir o valor por criança repassado às unidades (ROSEMBERG, 1999b).

Em 1980, funcionavam mais de 6 mil creches casulo em todo o país, a imensa maioria indiretas, mediante convênio, correspondendo a cerca de 250 mil crianças beneficiadas. Esse alcance efetivo foi favorecido pela já existente rede capilar da LBA de vínculos com unidades assistenciais e serviços de promoção do amparo à primeira infância (ROSEMBERG *et al.*, 1982).

Segundo Fúlvia Rosemberg (1999b), o governo federal adotou no Projeto Casulo, durante o regime civil-militar, o “discurso da prevenção à desordem social”, característico do

contexto global de Guerra Fria, em relação ao seu público-alvo, pessoas em situação de pobreza e habitantes das periferias urbanas, sujeitos supostamente propensos a “ameaçar a segurança nacional” (ROSEMBERG, 1999b, p. 18). Era como se atuar nos chamados “bolsões de ressentimento”, no incentivo a ações comunitárias como políticas sociais paliativas, restritas a mitigar carências, constituísse “medida preventiva à expansão do ‘comunismo internacional’” (ROSEMBERG, 2002, p. 36). Abordagem semelhante às primeiras iniciativas de assistência à infância executadas com a finalidade de controle sobre a população de baixa renda (KUHLMANN JR., 1991; 2011).

Pesquisa realizada em 1983, por solicitação do UNICEF, retratou “custos econômicos” e características do atendimento em “creches convencionais” de Brasília/DF e “creches lares” de Recife/PE e de Fortaleza/CE, urbanas, privadas, algumas vinculadas à LBA e participantes do Projeto Casulo, e voltadas a “crianças socioeconomicamente carentes” de zero a seis anos de idade (FRANCO, 1984).

A respeito das trabalhadoras docentes das creches convencionais, foram observadas diferentes situações: a) monitoras com 2º grau, sem formação pedagógica básica, cujas atribuições eram promover a socialização das crianças e ensinar hábitos de higiene e normas de convivência; b) professoras experientes, com magistério de 2º grau, auxiliadas por mães voluntárias treinadas; c) estagiárias de 2º grau, em situação de alta rotatividade, sob orientação de uma pedagoga, responsáveis pelos cuidados de alimentação, higiene e observação do estado de saúde de bebês e crianças, além da vigilância de brincadeiras, sem exercício estrito de instrução pré-escolar; d) e “babás” com escolaridade de 1º grau, que atendiam berçários e auxiliavam professoras com formação pedagógica de 2º grau nas atividades ao ar livre com as crianças (FRANCO, 1984).

Já no caso das creches domiciliares, o cuidado era providenciado por uma “mãe crecheira”, “tomadora de conta” ou “substituta”, em sua própria residência. O programa

“Creche Lar” previa um acompanhamento realizado numa creche polo convencional: reuniões para instruir a “criadeira” e consultas periódicas para avaliar o quadro clínico da criança. Todavia, a ajuda de custeio, os alimentos e um pagamento pelo “favor” ou “serviço” prestado não eram sempre assegurados pela própria mãe da criança nem pela Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), responsável pela implementação do projeto (FRANCO, 1984).

O levantamento constatou que, embora predominasse a “atitude de solidariedade”, as circunstâncias precárias e a falta de recursos eram problemas recorrentes. A OMEP, assim como o UNICEF, incentivava esta modalidade de atendimento nos três primeiros anos de vida, mas ressaltava a importância da avaliação permanente, que possibilitasse um controle e o seu aperfeiçoamento (FRANCO, 1984; ROSEMBERG, 1986).

Segundo Maria Aparecida Ciavatta Franco (1984), autora do estudo, os investimentos reduzidos da admissão de pessoas não qualificadas nas creches convencionais se davam em detrimento da qualidade do trabalho docente e seus objetivos educacionais, exceto quando havia treinamento e supervisão pedagógica feita por especialista. Por outro lado, as creches lares se caracterizavam pelo “subemprego da mão de obra feminina doméstica”, “regime intensivo”, “remuneração irrisória” e “nenhum benefício social” para as trabalhadoras.

Antes rejeitadas e desprezadas pelo poder público e por responsáveis por instituições médicas, assistenciais e educacionais privadas, o atendimento domiciliar, ou “familiar”, passou a integrar iniciativas estatais e particulares oficiais de expansão do acesso à creche no Brasil, em vários municípios (ROSEMBERG *et al.*, 1982).

A LBA costumava oferecer treinamento a “mães acolhedoras”, indicadas pela comunidade local, e supervisionava a atividade. Em Brasília/DF, a Fundação do Serviço Social do Distrito Federal, parceira da OMEP, desempenhava esse papel, garantindo o apoio de uma equipe multidisciplinar de especialistas em reuniões periódicas, e pagava à crecheira

um valor em dinheiro por cada criança atendida, no máximo seis, em contrapartida os alimentos deveriam ser fornecidos pela própria mãe. As chamadas “visitadoras”, assalariadas, faziam o acompanhamento e a avaliação periódica de conjuntos de creches lares e substituíam as “mães guardadeiras” para liberá-las aos encontros de orientação (ROSEMBERG *et al.*, 1982; 1986).

Esse modelo “familiarista”, no entanto, se caracterizava por tensões entre os papéis de mãe da criança e responsável pela creche. Isso acontecia devido à ambiguidade dos espaços doméstico e de trabalho, à qualidade da capacitação para o desempenho do encargo de “pajem” e o uso do termo “mãe” para denominar a crecheira, inclusive, pelos próprios programas. Logo, havia um comprometimento da sua identidade ocupacional e uma motivação a sentimentos e situações constrangedoras de rivalidade e discórdia (ROSEMBERG, 1986).

Era comum a concepção de que bastava a mulher “ser calorosa”, “gostar de crianças”, “ter bom senso” e “não estar vivendo problemas pessoais”. A FEBEM do Ceará, por exemplo, se referia ao seu programa de “creche lar” como uma “tentativa de aproveitamento da função de dona de casa, no reconhecimento de habilidades domésticas e características maternas, favorecendo concomitantemente o acréscimo da renda familiar” (FEBEM, 1981, *apud* ROSEMBERG, 1986, p. 75).

Entretanto, em muitas creches domiciliares vinculadas a fundações, a compensação pelo serviço prestado e até mesmo as condições básicas de trabalho não eram garantidas. Raras as crecheiras assalariadas, em regime CLT, e que recebiam todos os benefícios a que tinham direito. O caráter de “baixo custo” atribuído a esse tipo de serviço na publicidade das instituições dirigentes e nos documentos que oficializavam os projetos, na verdade, dissimulava o baixo investimento estatal (ROSEMBERG, 1999b), pois desconsiderava as despesas locais cotidianas, o emprego informal de mão de obra parental como ajudante e o

dispêndio pessoal feito na própria residência, estrutura, manutenção e utensílios domésticos. Ao mesmo tempo, era exigida uma dedicação integral ao trabalho, estar sempre à disposição das crianças, em horários flexíveis, a despeito das demandas do próprio ambiente familiar, o que resultava em frequentes problemas com as crianças atendidas e suas famílias (ROSEMBERG, 1986).

Além da “Ação Integradora”, que abarcava o trabalho das “segundas mães” em creches domiciliares, outro exemplo de promoção da participação de membros da comunidade local foi o programa adotado pela prefeitura de São Paulo/SP, denominado “Plano de Monitoria de Mães da Pré-Escola”, uma ação efetivada nos antigos “parques infantis”, transformados, a partir de 1975, em “escolas municipais de educação infantil”, com uma proposta pedagógica pré-primária, limite de idade pré-escolar e funcionamento em tempo parcial. Mães que manifestassem interesse e disponibilidade eram admitidas como monitoras voluntárias, após uma preparação específica, para trabalharem junto com professoras, em turmas de até cinquenta crianças, com idades entre três e seis anos (OLIVEIRA & FERREIRA, 1986; YAZLLE, 1984).

## **2.7. Pajens**

Em 1983, treze órgãos governamentais, das esferas federal, estadual e municipal, atuavam com entidades sociais, de modo desarticulado, no atendimento à primeira infância na capital paulista; do plano normativo, principalmente, à oferta direta, em casos específicos: financiamento, auxílio técnico e fiscalização. Eram vinte e cinco programas diferentes, autônomos e concorrentes, alguns permanentes, outros temporários, o que resultava, por um lado, em sobreposição de ações e “gastos supérfluos com infraestrutura administrativa”, e, por outro, em privação do acesso aos benefícios em várias localidades (ROSEMBERG *et al.*



1985, p. 06).

Os problemas de falta de integração política, investimentos insuficientes e inexistência de uma “unidade de orientação pedagógica” não atingiam exclusivamente a população paulistana (SOUZA, 1984). As prioridades do MEC e da LBA contemplavam determinadas áreas de municípios dos estados do Norte e do Nordeste, onde as taxas de mortalidade infantil eram mais elevadas, e periferias urbanas de grandes cidades, a despeito do restante do país (ROSEMBERG, 1999b). Contudo, apesar do maior aporte financeiro e participação do poder público em São Paulo/SP, as oportunidades de acesso estavam muito aquém da necessidade das crianças e de suas famílias (CAMPOS *et al.*, 1981; OLIVEIRA & FERREIRA, 1986; ROSEMBERG, 1992; ROSEMBERG *et al.*, 1985).

Levantamento realizado por especialistas, com base em informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) e da Secretaria Municipal da Família e do Bem-Estar Social (FABES), mostrou que, em 1982, mais de 200 mil crianças paulistanas eram atendidas em pré-escolas públicas e privadas, apenas 14,6% da população nessa faixa etária, principalmente de quatro a seis anos de idade. O conjunto de “pessoal docente” era constituído, predominantemente, por mulheres. Na rede municipal, 63,6%, 1750 professoras, tinham formação em 3º grau. Já na rede particular, esse percentual era de 38,7%, 1813 professoras (ROSEMBERG *et al.*, 1985).

Estavam cadastradas 365 unidades de creche diretas, indiretas ou conveniadas, totalizando uma capacidade de oferta de quase 36 mil vagas, pouco menos de 6% da “demanda potencial de sua clientela definida como prioritária”, famílias com renda mensal de até cinco salários mínimos (ROSEMBERG *et al.*, 1985).

As diretas eram de completa responsabilidade da prefeitura: “construção, equipamento, manutenção, supervisão e funcionamento”; e correspondiam à metade das vagas, cerca de 52%. No entanto, quando contrastados com documentos de frequência no

estabelecimento produzidos no âmbito do programa de “Merenda Escolar”, o número observado de crianças de fato matriculadas era substantivamente inferior, 64,5% da capacidade estimada (ROSEMBERG *et al.*, 1985).

Pesquisa realizada em 1984 apresentou em detalhes o atendimento de três creches localizadas na região sul do município de São Paulo/SP, onde recebiam crianças em situação socioeconômica semelhante, com rendimentos mensais de até dois salários mínimos. Todas as unidades eram vinculadas à FABES: uma direta, construída, organizada, mantida e gerida pelo Estado; uma indireta, dirigida por entidade privada; e uma conveniada, apenas subvencionada com recursos estatais (OLIVEIRA & FERREIRA, 1986).

Foram abordados os aspectos relacionados a matrículas, perfis das crianças e critérios de ingresso, dados do corpo de funcionárias/os, características do ambiente, rotina e atividades, assistência médica-nutricional, relação com a comunidade local e concepções de cuidado e educação de suas representantes (OLIVEIRA & FERREIRA, 1986).

O quadro de pessoal da creche direta era constituído por: diretora, auxiliar de direção, assistente administrativo, professoras, pajens, cozinheira, auxiliares de cozinha, lactarista, auxiliar de enfermagem, atendente de enfermagem, faxineiras, vigias e zelador. Havia duas professoras que, durante 20 horas semanais, lidavam com as crianças maiores e se revezavam na “supervisão pedagógica” de vinte e quatro pajens, mulheres, em sua maioria com 1º grau completo, que trabalhavam 33 horas por semana e recebiam treinamento da FABES (OLIVEIRA & FERREIRA, 1986).

A creche indireta era composta por: diretora, professoras, assistentes sociais, pajens, ajudantes gerais, atendente de enfermagem, lactarista, cozinheira, ajudantes de cozinha, lavadeira, faxineiras e guarda, além de estagiárias e voluntárias. As funcionárias, contratadas conforme a CLT, trabalhavam 40 horas semanais. Entre as catorze pajens, o perfil, idade e escolaridade, definia qual o grupo de crianças estaria sob a responsabilidade de cada uma:

mulheres mais novas, com colegial, costumavam ficar no “jardim” e “pré” e atuar como orientadoras, enquanto as demais, com primário completo ou não concluído, “mais atentas” por serem “mais experientes”, atendiam bebês e crianças mais novas (OLIVEIRA & FERREIRA, 1986).

Segundo a diretora, os requisitos básicos para admissão de funcionárias eram: “ser uma pessoa humana, sensível para participar do trabalho desenvolvido, colaboradora, interessada”. Mas havia capacitação e treinamento em serviço: estágio de berçaristas em hospitais e cursos para pajens e professoras, como o de “iniciação musical” promovido pela FABES (OLIVEIRA & FERREIRA, 1986, p. 56).

Já a creche conveniada, menor, contava com: diretora, faxineira, cozinheira, ajudante de cozinha e apenas três pajens, todas empregadas celetistas, com jornada de trabalho de 40 horas semanais. De acordo com o estabelecimento, para a contratação das pajens não se exigia experiência prática, somente “paciência” e “gostar de crianças”. No entanto, após entrevista com uma delas, pareceu que esses quesitos não eram considerados de fato, mas outros, velados (OLIVEIRA & FERREIRA, 1986).

A mais nova, com aproximadamente trinta anos de idade e 2º grau incompleto, atuava como “professora” da turma de crianças maiores, ao passo que as outras duas, de nível primário incompleto, trabalhavam, cada uma, com um grupo: 17 crianças de três a quatro anos e meio de idade, e 18 de até cinco anos e nove meses. Não havia treinamento para o desempenho da função de pajem, somente os mesmos cursos ofertados pela FABES, aparentemente, projetados para “transmitir ‘receitas’ de atuação” (OLIVEIRA & FERREIRA, 1986, p. 54).

Um marco na história do campo de estudos sobre a educação infantil no Brasil foi o “Encontro para Profissionais de Creche”, realizado em Piracicaba/SP, durante três dias, em junho de 1982. Proposta pela coordenação do Programa de Educação da prefeitura

piracicabana e organizado por uma equipe de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (FCC), contou com a participação de quarenta e três pajens e oito técnicas de creches comunitárias, particulares, públicas e de empresas do estado de São Paulo (ROSEMBERG *et al.*, 1984).

As publicações a respeito do evento, nas revistas *Cadernos de Pesquisa* (ROSEMBERG *et al.*, 1984; 1985) e *Cadernos CEDES* (CAMPOS, *et al.*, 1984), foram motivadas, em especial, pela “ausência quase que absoluta de registros sobre experiências equivalentes no país, o que [dificultava] a construção de propostas e práticas visando à formação dessas profissionais” (ROSEMBERG *et al.*, 1984, p. 71).

O artigo intitulado *Profissionais de Creche* (1984), fruto do encontro, apresenta, de modo original no contexto acadêmico brasileiro, várias dimensões do trabalho docente na educação infantil, particularmente, no caso das pajens. Para além da troca de vivências e do processo formativo, foi feito um levantamento, a partir de informações fornecidas por trinta e quatro convidadas, que retrata algumas características comuns do cargo de pajem: a grande maioria não tinha nenhuma formação para a função ou apenas passou por um treinamento de curta duração na própria creche, trabalhava mais de oito horas por dia, recebia menos de dois salários mínimos, algumas, menos de um, o que indicava “baixos salários” para “longa jornada” e “responsabilidade” exigidas, e quase metade às vezes, ou não, tinha descanso na hora do almoço (CAMPOS *et al.*, 1984, p. 60-61).

Sobre os chamados “treinamentos”, cursos ofertados por fundações e órgãos públicos para capacitá-las ao desempenho da função, as participantes do encontro relataram a falta de oportunidades, a proposição de temários distantes da realidade cotidiana da creche e a utilização de uma “linguagem” inadequada, às vezes desrespeitosa, que acabava desestimulando o esforço de superação das próprias dificuldades (CAMPOS *et al.*, 1984).

## 2.8. Gênero e educação infantil

O MEC começou de fato a desenvolver um programa nacional de educação infantil na década de 1980, por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), também pretendendo a “compensação de carências” das camadas populares (ROSEMBERG, 1999b) e a prevenção quanto à “criminalidade potencial” associada ao “menor” e à “infância abandonada” (CAMPOS, 1985). Essa fundação, instituída pelo Poder Executivo Federal em 1967, posteriormente passou a integrar o campo pré-escolar e ter como uma de suas atribuições, a partir de 1982, o compromisso da “difusão sistemática de noções de saúde, higiene e alimentação” (BRASIL, 1967b; 1982), mas operava “independentemente do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação” (CAMPOS, 1985, p. 22).

Num primeiro momento, houve um acréscimo significativo do acesso ao pré-primário promovido por intervenções do MOBRAL, responsável por quase metade das vagas públicas em 1983. O número de matrículas iniciais de sua alçada passou de 165 mil, em 1981, para quase 600 mil, em três anos, mas não aumentou desde então, até 1987 (ROSEMBERG, 1992; SOUZA, 1984). Dois anos antes, o MOBRAL teve seu estatuto modificado e voltou a se dedicar, particularmente, à educação de jovens e adultos (BRASIL, 1986).

No total, abarcando redes pública e privada, estabelecimentos vinculados ou não às mais diversas instituições sociais, como a LBA, de 1969 a 1979, cerca de 340 mil matrículas iniciais registradas saltaram para quase 1,2 milhão, e, praticamente, dobraram de 1979 a 1984, alcançando mais de 2,4 milhões em cinco anos, como pode ser observado na Tabela 01.

Tabela 01. Características da expansão da educação pré-escolar no Brasil (1969-1987).

| Anos | Matrículas iniciais |               |                         | Função docente |                            |
|------|---------------------|---------------|-------------------------|----------------|----------------------------|
|      | TOTAL               | Municipal (%) | Crianças 0 a 4 anos (%) | TOTAL          | Escolaridade 1º grau * (%) |
| 1969 | 343.339             | 12,9          | 1,0                     | 15.260         | 10,3                       |
| 1979 | 1.198.104           | 29,7          | 10,7                    | 51.704         | 5,6                        |
| 1984 | 2.481.848           | 36,2          | 8,1                     | 109.514        | 17,8                       |
| 1987 | 3.296.010           | 39,2          | 9,8                     | 137.702        | 16,4                       |

Fonte: MEC/SEEC (ROSEMBERG, 1999b, p. 21)

Nota: \* Inclusive 2º grau incompleto.

Concomitante à ampliação da capacidade de atendimento da rede pública e à tendência de sua municipalização, sem ganho de autonomia local, mas dependência do governo federal (CAMPOS, 1985), houve um aumento, em termos absolutos e percentuais, do número de funções docentes com apenas 1º grau escolar completo ou 2º grau incompleto, conforme dados produzidos pelo SEEC/MEC. Esse fato correspondeu à inclusão de informações referentes à educação pré-escolar não formal no sistema do Censo Educacional e também à maior contratação de mulheres sem habilitação em magistério para suprir a grande demanda por pajens durante o processo de extensão dos convênios, sobretudo, da LBA e do MOBREAL (ROSEMBERG, 1992; 1999a; 1999b).

Além da formação considerada inadequada, críticas eram feitas por especialistas e gestoras/es de unidades educacionais públicas a respeito da alta rotatividade e baixo salário do corpo docente, qualidade do treinamento ofertado, falta de material pedagógico, demora no encaminhamento de recursos, repasse financeiro destinado a estabelecimentos privados, formas de promover a participação comunitária e dificuldades enfrentadas pelas equipes técnicas estaduais e municipais (ROSEMBERG, 1992; 1999b).

Estudos da época denunciavam também a permanência das relações de poder na organização do trabalho no contexto institucional da educação infantil, mais graves e evidentes em relação à creche (CAMPOS *et al.*, 1984; FRANCO, 1984; OLIVEIRA &

FERREIRA, 1986; ROSEMBERG, 1986; ROSEMBERG *et al.*, 1982; 1984; 1985). Eram indicadores dessa tradicional hierarquia de cargos e funções, datada desde as origens da creche no Brasil, principalmente: a qualificação exigida, as atribuições ocupacionais e simbólicas, o reconhecimento social, a remuneração e a carga horária de trabalho (CAMPOS *et al.*, 1984; ROSEMBERG *et al.*, 1985).

Pesquisadoras destacavam pelo menos três fatores que caracterizavam o ofício de pajem no tocante a esse problema: a atividade direta e prática; a tenra idade do público atendido; e o cuidado corpo a corpo, o lidar com as necessidades vitais do ser humano. O padrão continuava sendo uma coordenadora, com alguma habilitação, responsável pelo planejamento e supervisão das atividades e mulheres, com ou sem preparo, encarregadas da execução (CAMPOS *et al.*, 1984; ROSEMBERG *et al.*, 1985).

Informações obtidas da FABES e da Coordenadoria do Bem-Estar Social (COBES) de São Paulo/SP, município conhecido por estar à frente dos demais no campo da educação infantil pela força de seus movimentos sociais e maior disponibilidade de recursos públicos e privados, descrevem os cargos das creches diretas, mantidas pela prefeitura: da professora era requerido o 2º grau completo, para uma jornada de quatro horas diárias, com crianças maiores de três anos, e realização exclusiva de atividades psicopedagógicas; já da pajem, ou equivalente (monitora, recreacionista, atendente), não se requisitava uma escolaridade mínima, podendo ser 1º grau incompleto; sua jornada era de oito horas diárias, que passou, na época, para seis horas e meia, com crianças pré-escolares de todas as idades, em atividades de guarda, higiene e alimentação, além de manutenção da limpeza e organização do estabelecimento. A pajem recebia menos de dois terços do salário da professora e trabalhava duas horas e meia a mais por dia (CAMPOS *et al.*, 1984; ROSEMBERG *et al.*, 1985).

A própria variedade, e ambiguidade, de denominações dos cargos docentes não intitulados de “professora” denotava uma certa indefinição da identidade profissional e seu

histórico desvalor: ora doméstica, “pajem”, “babá”; ora lúdica, recreacionista; ora escolar, “educadora”, “instrutora”; ora indeterminada, “atendente”, “monitora”, “auxiliar”, “assistente”; ora familiar, “mãe”. Assim sendo, essa imprecisão, típica de uma ocupação não regulamentada, costumava dificultar a relação com parentes responsáveis pelas crianças. No entanto, o menosprezo também atingia, em parte, professoras e outras trabalhadoras da creche, caso das auxiliares de serviços gerais e diretoras, que recebiam salários inferiores, comparados aos das funcionárias de escolas municipais ocupantes dos mesmos cargos (CAMPOS *et al.*, 1984; ROSEMBERG *et al.*, 1985).

Outra dimensão desse persistente *status* inferior, que envolve a creche devido a sua função manifesta de cuidado da primeira infância, é a questão de gênero, também abordada anteriormente. Continuavam sendo raros os casos de homens trabalhando diretamente com bebês e crianças pequenas, como na creche Pé de Pilão, em Porto Alegre/RS, onde foi contratado um recreacionista, no início dos anos 1980 (ROSEMBERG *et al.*, 1982). Já em Piracicaba/SP, mais ou menos na mesma época, comunidades atendidas pelas creches municipais rejeitaram a presença de “pajens de sexo masculino” (ROSEMBERG *et al.*, 1985).

Numa sociedade marcada pela violência física, psicológica, sexual e moral de homens *cis* contra mulheres e crianças, era, e continua sendo, latente a preocupação das mães e famílias com a integridade de suas filhas e filhos (GROSSI, 1994).

A corporalidade, a experiência da interação corpórea entre adultos e crianças, e entre elas, é constituinte da educação infantil. A troca de roupa, a troca de fralda e higienização, o banho, o acolhimento do colo, o abraço, a proteção e a carícia, faziam parte da rotina de uma pajem. Mas, no imaginário social, diferentemente da paternidade, é como se a “inocência” e a “pureza” supostamente intrínsecas à “maternidade, efetiva ou potencial, de qualquer mulher impedisse, ou bloqueasse, a erotização de suas interações com a criança” (ROSEMBERG *et al.*, 1985, p. 18). Sempre pairam sobre homens que atuam na educação infantil suspeitas e



questionamentos a respeito de suas identidades de gênero e sexualidade e de sua ética profissional e moralidade (CAMPOS *et al.*, 1984; SAYÃO, 2005; LOPES, 2015).

Essas e demais discussões sobre a infância e o acesso e qualidade na educação infantil começaram a se consolidar no campo acadêmico e na sociedade civil a partir dos anos de 1970, com estudos sendo desenvolvidos em institutos de pesquisa e universidades e com a participação popular de mulheres, mães e trabalhadoras, em movimentos sociais comprometidos com os direitos das crianças e suas famílias (ASSIS, 1986; CAMPOS, 1984; DIDONET, 1986; 1993; FILGUEIRAS, 1994; KRAMER, 1985; ROSEMBERG, 1984; 1987).

Toda a mobilização realizada no período, notadamente, por especialistas, pesquisadoras e professoras, e membros de coletivos comunitários, como o Movimento de Luta por Creches (MLC), atuante em diferentes municípios (FILGUEIRAS, 1994; ROSEMBERG, 1984), tiveram influência na Assembleia Nacional Constituinte e resultaram na presença da creche e pré-escola nos capítulos dos “direitos sociais” e da “educação, cultura e desportos” da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), instaurada em 1988 (BRASIL, 1988; ROSEMBERG, 1999b; 2002).

A CRFB foi além da CLT, modificada em 1967, e da LDBEN, fixada em 1971, ao estabelecer que a “assistência gratuita” em “creches e pré-escolas” seria um dever do Estado com a educação e um direito trabalhista, urbano e rural, da família, sem condicionantes, contemplando não apenas bebês em período de amamentação, mas também crianças de até seis anos de idade (BRASIL, 1988).

Apesar da falta de especificações, um novo horizonte se abriu desde então: a educação infantil, ao longo dos anos que se seguiram, foi institucionalizada como política educacional de Estado e o trabalho docente adquiriu reconhecimento jurídico e um *status* ocupacional diferenciado (VIEIRA, 1999).

### **3. PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O capítulo 3 apresenta um quadro da situação das trabalhadoras docentes da educação infantil que compreende o período posterior à promulgação da CRFB e a institucionalização da creche e pré-escola como primeira etapa da educação básica.

São tomadas como referência a legislação nacional, documentos oficiais produzidos por especialistas e autoridades competentes e alguns dos principais levantamentos de informações sobre o perfil profissional do magistério na educação infantil durante a vigência do Plano Nacional de Educação 2001-2010.

O objetivo desta seção é caracterizar os primeiros anos de consolidação da educação infantil como política pública educacional e direito das crianças, tendo como eixo a situação profissional da docência na educação da primeira infância.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Constituição da República Federativa do Brasil

### **3.1. Profissionais da educação infantil**

Seguindo as determinações da CRFB, em 1990, foi aprovada a Lei nº 8069/1990 que dispõe sobre o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA). A respeito da educação infantil, foram reafirmados o dever do Estado e o direito da criança pequena. O “não oferecimento” ou a “oferta irregular” passou a ser explicitamente considerada uma ofensa a direitos constitucionais, assegurados à infância brasileira (BRASIL, 1990).

Na época, a equipe à frente da recém-criada Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC estava engajada numa nova proposta de política nacional para a primeira infância (ROSEMBERG, 2002; VIEIRA, 1999), cuja formulação das diretrizes contou com a participação de diversas entidades, como: o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a LBA, o Conselho Nacional para a Infância e Adolescência (CONANDA), entre outros, além de consultoras, técnicas e profissionais de pesquisa da área (BRASIL, MEC, 1994a).

O documento “Política Nacional de Educação Infantil” (1994a) da COEDI, um dos resultados dessa “força-tarefa” organizada em comissão, muito diferente de tudo o que havia orientado as ações do governo federal até então, antecipou parte dos preceitos que seriam regulamentados nos anos seguintes. Creche e pré-escola foram concebidas no campo da educação, reconhecidas como “primeira etapa da educação básica”, “indispensável à construção da cidadania” e “direito das crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, MEC, 1994a p. 06).

Um dos princípios deliberados estabelecia que “profissionais de educação infantil” deveriam ser formados em “cursos de nível médio ou superior” na área de atuação, específicos desta etapa educacional. Suas diretrizes afirmavam o caráter indissociável da função de cuidar e educar e preconizavam a valorização do magistério – formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e plano de carreira (BRASIL, MEC, 1994a).

A médio prazo, duas ações prioritárias do MEC seriam a elaboração de orientações curriculares e a articulação com agências de formação. A curto prazo, pessoas que trabalhassem em creches e pré-escolas sem habilitação poderiam ser contempladas com “cursos emergenciais”, mas “sem prejuízo da qualidade”, segundo o MEC (BRASIL, MEC, 1994a, p. 25).

A coletânea de artigos “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (1994b), também publicada pela COEDI, reuniu textos das exposições de algumas das maiores especialistas no assunto, enunciadas no “Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil”, realizado em 1994, no Instituto João Pinheiro, em Belo Horizonte/MG (BRASIL, MEC, 1994b).

O “relatório-síntese” do evento, um marco na história do trabalho docente com crianças pequenas no Brasil, delineou várias diretrizes para a implementação de um programa nacional de formação para profissionais de creche e pré-escola: a) definição de “profissional

da educação infantil” e currículo do magistério; b) formação como direito, inerente à profissionalização; c) condições e incentivos para a produção e divulgação de conhecimento e capacitação profissional prévia e em serviço; d) transparência no financiamento das ações de formação inicial e continuada; e) e levantamento periódico a respeito do corpo docente e do conjunto de instituições públicas e privadas responsáveis pela oferta de cursos de habilitação em magistério (BRASIL, MEC, 1994b).

Em 1995, a LBA foi extinta e, no ano seguinte, com a instituição da Lei nº 9394/1996, que estabelece as novas “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN), conforme a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), o “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” foi mais uma vez asseverado como “dever do Estado com educação escolar pública” (BRASIL, 1996b).

A União ficou incumbida de estabelecer, em colaboração com os demais entes federados, as competências e diretrizes da educação infantil, orientações curriculares e conteúdos fundamentais. Já os municípios foram encarregados da oferta, mas a prioridade seria o ensino fundamental, e seus sistemas também compreenderiam estabelecimentos criados e mantidos pela iniciativa privada. Todas as unidades equivalentes à creche e pré-escola existentes deveriam solicitar sua inclusão na esfera educacional, no prazo de três anos (BRASIL, 1996b).

À educação infantil, agora primeira etapa da educação básica, foi atribuído o propósito de “desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A creche, ou “entidade equivalente”, atenderia bebês e crianças de até três anos de idade, enquanto a pré-escola, as de quatro a seis anos. Sem objetivo de “promoção” para o ensino fundamental, as avaliações se fariam mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das potencialidades infantis

(BRASIL, 1996b).

A respeito das “profissionais da educação”, consoante a “Política Nacional de Educação Infantil” (1994a), a LDBEN determinou que os sistemas de ensino deveriam assegurar, nos termos dos “estatutos e planos de carreira do magistério público”: admissão exclusivamente por “concurso público de provas e títulos”, formação continuada com licença remunerada, piso salarial, progressão funcional por “titulação” e “avaliação de desempenho”, tempo remunerado para “estudos, planejamento e avaliação” e “condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996b).

Já sobre a formação docente para a educação infantil, conforme os Decretos nº 3276/1999 e nº 3554/2000, a LDBEN apenas recomendava que fosse, preferencialmente, em curso de graduação plena “normal superior”, composto por “área de conteúdo metodológico” adequado à faixa etária referente à primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1999).

Contudo, nos casos da creche e pré-escola e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, seria aceito o título de “nível médio na modalidade normal” como habilitação mínima. Foi firmado, portanto, um prazo de dez anos para o cumprimento dessa exigência. Terminado o período, chamado de “Década da Educação”, somente seriam admitidas profissionais com “nível superior” ou “treinamento em serviço” (BRASIL, 1996b).

### **3.2. Reforma escolar, creche e pré-escola**

Essas e outras mudanças definidas pela nova LDBEN estavam inseridas numa reforma educacional implementada pela nova administração do governo federal, a partir da segunda metade dos anos 1990. Sob influência do Fundo Monetário Internacional (FMI), no plano das políticas econômicas, e do Banco Mundial (BM), no plano das políticas educacionais, houve uma reestruturação da economia brasileira, que reduziu as possibilidades de desenvolvimento

das propostas para a educação infantil mobilizadas, debatidas e aperfeiçoadas por “universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais e usuários” (ROSEMBERG, 2002, p. 41).

O assentimento do MEC à parte das premissas econômicas liberais recomendadas por *experts* de instituições financeiras internacionais, como o FMI e o BM, influentes no contexto da Nova Ordem Mundial, resultou numa reforma educacional que priorizou o ensino fundamental regular em detrimento das outras etapas e modalidades da educação pública financiada e regida pelo Estado. Segundo o BM, em termos de produtividade de um país, “as taxas de retorno do investimento público no ensino fundamental seriam maiores que em outros níveis de ensino” (ROSEMBERG, 2002, p. 42).

Enquanto a influência do UNICEF e da UNESCO na América Latina, em resposta às crises globais nos anos de 1970 e 1980, seria mais do tipo “*linkage*” ou “conexão”, isto é, houve uma certa identificação de grupos locais com interesses globais dessas organizações, circulação de ideias, publicações, seminários e assessoria, a atuação do FMI e do BM teria sido também do tipo “*leverage*” ou “alavancagem”, pois envolveu o uso de poder econômico, incentivo financeiro por meio de empréstimos e condicionalidades atreladas a sanções (ROSEMBERG, 2002).

Fúlvia Rosenberg (2002) destaca dois eixos complementares da afinidade do governo federal com os cânones do BM presente no campo das políticas educacionais brasileiras e que tiveram impacto na educação infantil: a reorganização do financiamento e a proposição de “novos” modelos de creche e pré-escola.

Mesmo com a desvalorização do real no período entre 1995 e 1999, os investimentos totais em programas educacionais para a primeira infância diminuiram de 50 para 33 milhões de reais em cinco anos (KISHIMOTO, 2005). A prioridade atribuída ao ensino fundamental na lei se tornou quase “exclusividade” financeira. Inclusive, no discurso oficial, a despeito do

caráter integrado dos segmentos da educação infantil na LDBEN, a pré-escola voltou a ser concebida como um estágio de preparação para a segunda etapa da educação básica, assim como defendia a tese da “compensação de carências” (ROSEMBERG, 2002). Era como se o “direito à educação” da CRFB fosse, na verdade, “direito à educação obrigatória” (KRAWCZYK & VIEIRA, 2008).

Em 1996 e 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi aprovado e regulamentado (BRASIL, 1996c; 1997). Ficou determinado que pelo menos 60% dos recursos financeiros municipais destinados à educação, isto é, 15% das receitas do município, conforme determina a CRFB, deveriam ser aplicados no ensino fundamental, “com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério” (BRASIL, 1996a).

Os critérios da nova estrutura de partilha da arrecadação tributária dos estados e municípios em fundos para a educação pública, somados à obrigatoriedade do ensino fundamental e ao apoio complementar da União no sentido da erradicação do analfabetismo, não favoreceram as crianças nem as professoras da educação infantil. O dever de assegurar, no mínimo, 60% dos recursos do FUNDEF para a “remuneração dos profissionais do magistério” se referia exclusivamente a docentes que atuassem na segunda etapa da educação básica, assim como as metas de “remuneração condigna”, “plano de carreira” e “capacitação de professores leigos” (BRASIL, 1996c).

Levantamento feito do período entre 1995 e 1999, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, sobre a frequência escolar de crianças de zero a onze anos de idade, observou: um “ligeiro aumento da taxa de escolaridade”, um “aumento gradual de crianças de cinco e seis anos no ensino fundamental” e uma “redução sensível de crianças de sete a onze anos na educação infantil”, mudanças



provocadas pelo FUNDEF (ROSEMBERG, 2002).

Também foi verificado um “aumento muito pequeno” de crianças de zero a seis anos de idade na educação infantil, menos de 600 mil, o que poderia indicar, conforme o “modelo de análise adotado” e a grande demanda por vagas, a quase estagnação do processo de expansão do acesso à creche e pré-escola na segunda metade dos anos 1990 (ROSEMBERG, 2002, p. 45).

A Tabela 02 a seguir apresenta informações do MEC, INEP e SEEC sobre matrículas, estabelecimentos e funções docentes da pré-escola que compõem a Sinopse Estatística da Educação Básica de 1996.

Tabela 02. Número de matrículas por faixa etária da criança, de estabelecimentos por dependência administrativa e de funções docentes por escolaridade referentes à pré-escola em 1996.

| Pré-Escola                 |                   |            |
|----------------------------|-------------------|------------|
| Faixa etária da criança    | Matrícula         | %          |
| Menos de 4 anos            | 272.011           | 6,4        |
| 4 a 6 anos                 | 3.543.133         | 83,0       |
| Mais de 6 anos             | 455.232           | 10,7       |
| <b>TOTAL</b>               | <b>4.270.376</b>  | <b>100</b> |
| Dependência administrativa | Estabelecimento * | %          |
| Federal                    | 56                | 0,1        |
| Estadual                   | 13.271            | 17,1       |
| Municipal                  | 47.602            | 61,2       |
| Particular                 | 16.811            | 21,6       |
| <b>TOTAL</b>               | <b>77.740</b>     | <b>100</b> |
| Escolaridade               | Função Docente ** | %          |
| 1º Grau incompleto         | 16.198            | 7,4        |
| 1º Grau completo           | 19.069            | 8,7        |
| 2º Grau completo           | 144.189           | 65,7       |
| 3º Grau completo           | 40.061            | 18,2       |
| <b>TOTAL</b>               | <b>219.517</b>    | <b>100</b> |

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, INEP, 1997)

Notas: \* O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino. \*\* A mesma pessoa pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

A pré-escola compreendia, em sua maioria, crianças de quatro a seis anos de idade, em unidades estaduais, particulares e, principalmente, municipais, e era ministrada por docentes com diferentes níveis de escolaridade, prevalecendo o 2º grau completo.

A sinopse oficial apenas informava o grau escolar da “função docente” e sua respectiva dependência administrativa, sem especificar curso ou modalidade, e não abordava outros aspectos importantes, como formação continuada e situação funcional, nem se remetia à creche, que no momento estava em processo de integração ao sistema educacional (BRASIL, INEP, 1997).

Havia também inconsistências conceituais e estatísticas demonstradas em estudos comparativos com distintas bases de dados do INEP e do IBGE (ROSEMBERG, 1989; 1999a; 1999b). Um exemplo são as chamadas “classes de alfabetização”, uma categoria, presente na sinopse e ausente na LDBEN, situada entre a pré-escola e a primeira série do ensino fundamental, que abrangia mais de 1,4 milhão de crianças com mais ou menos sete anos de idade em 1996 (BRASIL, INEP, 1997).

Posteriormente, tendo em vista a formulação de estimativas para o FUNDEF, o INEP produziu o “Perfil do Magistério da Educação Básica – Censo do Professor 1997”, pesquisa que obteve dados de mais de 1,6 milhão de funções docentes da educação básica, maior levantamento realizado até então, segundo o instituto (BRASIL, INEP, 1999).

Foram publicadas informações sobre média de idade, escolaridade e média salarial, tendo como unidade de análise a “pessoa” e não a “função” que ela exercia. Entretanto, mais uma vez a creche foi desconsiderada e os dados da pré-escola e classe de alfabetização apareceram agregados, da mesma forma que os níveis escolares, sem discriminar por curso, como pode ser visto na Tabela 03, o que impossibilita a identificação de padrões, tal qual a aparente, e já esperada, correlação entre grau de escolaridade e média salarial.

Tabela 03. Número de docentes da pré-escola e classe de alfabetização por dependência administrativa e escolaridade, e média salarial docente por etapa da educação básica, dependência administrativa e escolaridade, em 1997.

| Pré-Escola e Classe de Alfabetização * |   |      |           |      |                                    |      |         |      |
|--|---|------|-----------|------|------------------------------------|------|---------|------|
| Escolaridade                           | Número de Docentes por Dependência Administrativa |      |           |      |                                    |      |         |      |
|  | Estadual  | %    | Municipal | %    | Particular                         | %    | TOTAL   | %    |
| 1º Grau **                             | 1.277   | 3,5  | 26.806    | 22,2 | 1.584                              | 3,7  | 29.667  | 14,9 |
| 2º Grau                                | 23.448  | 64,1 | 67.331    | 55,9 | 27.110                             | 63,8 | 117.889 | 59,1 |
| 3º Grau                                | 11.740  | 32,1 | 25.946    | 21,5 | 13.612                             | 32,0 | 51.298  | 25,7 |
| Não informado                          | 126   | 0,3  | 463       | 0,4  | 189                                | 0,4  | 778     | 0,4  |
| TOTAL                                  | 36.591  | 100  | 120.546   | 100  | 42.495                             | 100  | 199.632 | 100  |
| Dependência Administrativa             | Média de Salário Docente (em R\$) ***             |      |           |      |                                    |      |         |      |
|  | Pré-Escola e Classe de Alfabetização              |      |           |      | Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Série |      |         |      |
| Federal                                | 1.068,09  |      |           |      | 1.257,32                           |      |         |      |
| Estadual                               | 496,14  |      |           |      | 517,84                             |      |         |      |
| Municipal                              | 365,09  |      |           |      | 303,51                             |      |         |      |
| Particular                             | 506,74  |      |           |      | 587,74                             |      |         |      |
| Escolaridade                           | Pré-Escola e Classe de Alfabetização              |      |           |      | Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Série |      |         |      |
| 1º Grau **                             | 134,00  |      |           |      | 147,34                             |      |         |      |
| 2º Grau                                | 349,94  |      |           |      | 363,38                             |      |         |      |
| 3º Grau                                | 715,67  |      |           |      | 687,61                             |      |         |      |

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, INEP, 1999).

Notas: \* A mesma pessoa pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento. \*\* Inclui 1º Grau incompleto. \*\*\* O salário-mínimo no ano de referência era R\$ 120,00.

O relativo destaque dado a essa fase “pré-fundamental”, a despeito da creche, não se baseava no direito da criança à educação, muito menos nas especificidades da infância num contexto de desigualdades sociais (ROSEMBERG, 1999b), mas, sobretudo, em modelos econômicos que projetavam uma elevação da capacidade produtiva do país, associada a investimentos feitos em escolarização. Foi nesse sentido que o Brasil tomou empréstimos do BM para a educação infantil pré-escolar, aplicados em programas de Curitiba/PR e São Paulo/SP para a “melhoria do ensino fundamental” (ROSEMBERG, 2002, p. 45).

Por outro lado, a expectativa do BM em relação a bebês e crianças pequenas de países

taxados de “subdesenvolvidos” era a implantação de uma política de massa, denominada de “Desenvolvimento Inicial da Criança”, que pudesse atender o maior público possível, fixados padrões mínimos de atendimento conforme a suposta reduzida disponibilidade financeira local. Assim como propugnavam o UNICEF e a UNESCO no passado, ações não formais, custeadas diretamente pela própria comunidade beneficiada, assegurariam uma maior quantia de recursos disponíveis para áreas consideradas mais necessitadas (ROSEMBERG, 2002).

Sendo assim, o que estava em jogo era não o direito da criança à educação infantil, mas a reparação de determinados problemas sociais, tendo em vista a alocação de investimentos públicos em setores julgados “mais estratégicos” para favorecer a inserção econômica das nações de “terceiro mundo” no mercado internacional em processo de globalização.

Documento publicado pelo BM, em 2001, sugeria para as ações de “desenvolvimento infantil”: uma “regulamentação razoável”, talvez “normas menos rigorosas”, e um “investimento modesto”, já que, de acordo com um estudo dos EUA citado, “um serviço de melhor qualidade [custava], em média, apenas 10% a mais que um serviço medíocre”. (WORLD BANK, 2001 *apud* ROSEMBERG, 2002, p. 50).

As sugestões para a manutenção da eficiência de investimento em países “não desenvolvidos” e a ampliação do serviço de assistência à infância eram: a focalização em “populações desfavorecidas”, o emprego remunerado de “agentes comunitários treinados” e o reaproveitamento de infraestrutura, instalações e materiais. Ou seja, um modelo semelhante ao disseminado pela LBA e pelo MOBREAL, muito diferente dos próprios parâmetros seguidos e aperfeiçoados por vários países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, em 1997, investiam, em média, 4,5 vezes mais do que o Brasil por criança na educação infantil (ROSEMBERG, 2002).

Vale ressaltar que a capacidade do BM de influenciar as políticas públicas nacionais

não é imperativa. Para o economista Cláudio de Moura Castro (2012), ex-funcionário do BM, os bancos multilaterais não exercem tal poder capaz de impor aos países aquilo que os gestores não aceitam. Segundo o autor, os governos trocam experiências entre si, emulam modelos tidos como de sucesso e muitos se sentem tentados a obter empréstimos. No entanto, os bancos, a fim de atingirem seus objetivos particulares, encomendam e financiam pesquisas com a pretensão de conhecer as realidades nacionais para negociar (CASTRO, 2012). E, por outro lado, existe a “capacidade nacional de contrapor alternativas próprias”, construídas “pelo acervo de conhecimentos disponíveis localmente” (ROSEMBERG, 2002, p. 30).

É o caso do programa “Rio Criança Maravilhosa”, elaborado em parceria entre a prefeitura do município do Rio de Janeiro/RJ e o BM, não aprovado pelo Congresso Nacional em 1997. O projeto previa treinamento, com duração de 90 horas, para 800 “agentes domiciliares de educação infantil” e foi fundamentado em pesquisas de campo feitas com familiares de crianças pequenas em comunidades com déficit de atendimento público (ROSEMBERG, 2002).

Um dos estudos, realizado dois anos antes por especialistas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), verificou que a creche domiciliar, incorporada ao “Rio Criança Maravilhosa” como uma modalidade alternativa, era a opção mais rejeitada pelas pessoas entrevistadas. Segundo Fúlvia Rosemberg (2002), havia indícios, portanto, de que esse tipo de serviço não fazia parte da cultura local. Logo, sua adoção por gestores públicos como política oficial mais corresponderia à “importação de cânones”, como os do BM, do que, propriamente, ao interesse pela satisfação das demandas da população carioca de baixa renda.

A pesquisadora ainda cita casos de sugestões de alternativas para a educação infantil que retratavam a persistência de algumas concepções do passado, a despeito da CRFB de 1988, da LDBEN de 1996, dos exemplos de outros países, membros da Comunidade Europeia, e dos próprios estudos brasileiros que vinham sendo produzidos e publicados em

volume crescente (CAMPOS *et al.* 2006; ROSEMBERG, 2001).

A plataforma do partido do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em campanha para a reeleição em 1998, declarava que não se devia “subestimar a capacidade das mães de família, mesmo aquelas com pouca escolaridade, de realizar muitas tarefas *próprias da creche*, desde que cuidadosamente orientadas” (PSDB, 1998 *apud* ROSEMBERG, 2002, p. 55, grifo nosso).

Em 1998, o governo do Distrito Federal de Cristovam Buarque começou a implementar o programa denominado “Cesta Pré-Escola”, cujo objetivo era “melhorar as condições de nutrição e aprendizagem de crianças carentes em precária situação social e familiar, com idade entre zero e seis anos completos, de modo a facilitar seu posterior ingresso na escola”. Foram distribuídas cestas básicas com alimentos e “brinquedos pedagógicos” e dadas orientações de manuseio. Em contrapartida, familiares participavam de “cursos de capacitação nas áreas de saúde e educação infantil” (DISTRITO FEDERAL, 1997).

Havia, inclusive, a proposta de “salário pré-escola”, que seria equivalente a metade de um salário mínimo, pago às “mães, tias ou responsáveis” pelo acompanhamento das crianças no programa “Cesta Pré-Escola”, mas que também participassem de “cursos mensais para aprender a educar os meninos”, declarou Cristovam Buarque no lançamento da campanha em defesa do programa “Bolsa-Escola” no DF em 1999<sup>2</sup>.

Em 2000, a Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) do MPAS, que havia assumido parte das ações da LBA, publicou uma portaria que reestabelecia, para além da creche e pré-escola firmadas na LDBEN, outras modalidades de atendimento à primeira infância (BRASIL, MPAS, 2000), o que demonstrava a permanência de desencontros entre as

---

<sup>2</sup> RODRIGUES, João Carlos. Campanha defende Bolsa-Escola no DF. *Portal de Notícias do Senado Federal*, Senado na Mídia, Brasília, 24 de novembro de 1999. Ver (acesso 01/04/2017): <http://www.senado.gov.br/noticias/OpiniaoPublica/inc/senamidia/historico/1999/11/zn112453.htm>

áreas da educação e da assistência social sobre a gestão e o financiamento da educação infantil (BARRETO, 2003; ROSEMBERG, 2002).

O documento abria a possibilidade das crianças de zero a seis anos de idade serem recebidas em “brinquedotecas”, “creches volantes” e “casas de família” sob a supervisão de “educadoras infantis”, que se deslocariam pelo município para realizar, em diferentes lugares, “ações socioeducativas” com “adultos encarregados de trabalhar com as crianças”. Também seriam promovidas atividades de “apoio nos cuidados da infância” com as famílias, principalmente, as que estivessem em “situação de risco extremo”, como: detentos e ex-detentos, portadores do vírus HIV/AIDS, vítimas de enchente e de seca, sem teto, sem terra e assentados (BRASIL, MPAS, 2000).

Dois anos antes, o MEC havia publicado três volumes do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, construído por uma equipe de assessoria e submetido à análise de cerca de 700 pareceristas (BRASIL, MEC, 1998; CAMPOS *et al.*, 2006). E, em 1999, a Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, CNE, 1999).

No referencial curricular, a função de cuidar e educar aparecia integrada e as trabalhadoras eram tratadas como professoras, profissionais que não deveriam ser diferenciadas de modo hierárquico ou desigual entre si nem em relação às outras etapas de ensino. Havia também uma certa preocupação com a “remuneração baixa”, as “condições de trabalho precárias” e, principalmente, a “formação inadequada” (BRASIL, MEC, 1998).

Na esteira da LDBEN, esses documentos do MEC e do CNE contribuíram no processo de consolidação da creche e pré-escola como primeira etapa da educação básica, apesar das falhas e omissões nos textos apontadas por especialistas, e das tentativas de resgate ou reformulação de modelos alternativos implantados ou propostos no passado e das ações ainda

desenvolvidas por certos órgãos públicos, como no caso da SEAS (CAMPOS *et al.*, 2006).

### **3.3. Plano Nacional de Educação 2001-2010**

A LDBEN, assim como estava previsto na CRFB, estabeleceu que uma das incumbências da União, em colaboração com os demais entes federados, considerando a “Década da Educação”, seria elaborar um conjunto de diretrizes e metas nacionais, a ser regulamentado como Plano Nacional de Educação (PNE), que abarcaria um período de dez anos de políticas públicas educacionais e serviria de parâmetro para planos das redes estaduais e municipais de ensino, conforme suas especificidades locais (BRASIL, 1996b).

O projeto original do MEC para a educação infantil no PNE foi considerado em parte, um retrocesso, quando comparado à “Política Nacional de Educação Infantil”, construída em meados de 1993, e à própria LDBEN, pois reproduzia: a cisão entre creche e pré-escola, ao definir metas distintas, inclusive para a formação docente; a tese da “compensação de carências”; e a defesa da permanência de crianças menores de três anos no ambiente familiar, sugerindo a possibilidade de execução de programas dessa natureza como prioridade, em oposição à creche pública padrão (ROSEMBERG, 2002). Com as contribuições de organizações da sociedade civil e os debates no Congresso Nacional, houve mudanças na proposta (CAMPOS *et al.*, 2006).

A Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE para o decênio de 2001 a 2010, se baseava em três aspectos ao tratar da educação infantil: a) econômico, como oportunidade de investimento em recursos humanos e expectativa de ganhos futuros em produtividade nacional; b) jurídico, como direito da criança à educação, formação, integração à sociedade e realização pessoal; c) e social, como apoio especial às famílias em situação desfavorável para conciliar a dedicação ao trabalho e ao desenvolvimento das/os filhas/os (BRASIL, 2001).



Um diagnóstico produzido com dados do Censo Educacional de 1998 sobre a pré-escola, e incorporado ao PNE, revelou o grande número de unidades, a maioria localizada no Nordeste, sem abastecimento de água, esgoto sanitário e energia elétrica, além da falta de parques infantis e sanitários adequados, situação precária que atingia dezenas de milhares de crianças matriculadas na pré-escola (BRASIL, 2001).

Estudo sobre as políticas e programas nacionais destinados à primeira infância e implementados até então constatou a ausência da criança de zero a seis anos de idade na política educacional do governo federal, num cenário nacional de pobreza e desigualdades sociais (BARRETO, 2003).

O PNE, por sua vez, determinava como objetivos e metas da educação infantil: 1) a ampliação da oferta, de modo a alcançar 50% das crianças de zero a três anos de idade e 80% das de quatro a cinco anos; 2) a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura, equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos; 3) a fixação desses padrões como requisitos para autorizar o funcionamento de instituições; 4) a adaptação de prédios a essas exigências; 5) a implantação de um programa nacional de formação das profissionais da educação infantil; 6) a definição do título de nível médio, modalidade normal, como critério imprescindível para novas admissões; 7) a execução de programas de formação em serviço para a atualização e aprofundamento profissional docente; 8) a garantia de que todos os municípios resolvessem sua política para a primeira etapa da educação básica; 9) a garantia de que todas as instituições que ofertassem creche e pré-escola tivessem formulado seus projetos pedagógicos; 10) a organização de sistemas municipais de acompanhamento, controle e supervisão das unidades; 11) a constituição de mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência para o atendimento das crianças de até três anos de idade; 12) a garantia de alimentação escolar em todos os estabelecimentos públicos e conveniados; 13) a garantia de fornecimento de materiais pedagógicos; 14) a inclusão de creches e entidades

equivalentes no sistema educacional; 15) a extinção das classes de alfabetização, com a incorporação de todas as crianças de sete anos ou mais no ensino fundamental, inclusive aquelas matriculadas em pré-escola ou creche; 16) a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade; 17) o desenvolvimento de programas de orientação e apoio a familiares responsáveis pelas crianças de zero a três anos de idade; 18) a adoção progressiva de atendimento em tempo integral; 19) a determinação de parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil; 20) a promoção de debates com a sociedade civil sobre o direito trabalhista à assistência gratuita em creche e pré-escola, tendo em vista uma nova regulamentação; 21) a garantia de que os recursos municipais para a educação, não vinculados ao FUNDEF, fossem aplicados, prioritariamente, na educação infantil; 23) a realização de estudos sobre financiamento com base em parâmetros de qualidade; 24) a ampliação da oferta de cursos de formação docente em nível superior e especialização; 25) e o exercício da ação supletiva da União e dos estados em relação aos municípios que apresentassem maiores necessidades e dificuldades técnicas e financeiras (BRASIL, 2001).

Quanto à formação das professoras e à valorização do magistério na educação infantil, ficou determinado pelo PNE como objetivos e metas: 1) o estabelecimento de planos de carreira, com piso salarial e promoção por mérito, conforme a LDBEN e diretrizes emitidas pelo CNE; 2) a implantação gradual, quando conveniente, de jornada de trabalho em tempo integral numa única unidade; 3) a definição de 20% a 25% da carga horária destinada a preparação de atividades, avaliações e reuniões pedagógicas; 5) o levantamento estatístico nacional da escolaridade e habilitação do corpo docente; 6) a identificação e incorporação de profissionais da educação habilitadas ao sistema educacional; 7) a efetivação da exigência de titulação mínima para o exercício do magistério fixada pela LDBEN; 8) a elaboração de diretrizes e parâmetros curriculares para cursos de profissionalização docente de nível superior; 9) a formulação de diretrizes e padrões de credenciamento e certificação profissional

em magistério; 10) a oferta de cursos de magistério de nível médio onde não houvesse, no curto prazo, condições de oferta de cursos de nível superior; 11) a inclusão das especificidades das culturas indígenas nos concursos de provas e títulos para cargos da educação indígena; 12) a ampliação dos programas de formação inicial em serviço; 13) o desenvolvimento de programas de formação inicial a distância; 14) a generalização de cursos regulares noturnos e modulares de licenciatura plena em instituições de ensino superior públicas; 15) o incentivo à oferta pelas universidades de cursos de magistério no interior dos estados; 16) o incentivo à oferta de cursos de especialização em educação infantil; 17) a garantia de que, no prazo de cinco anos, todas as professoras e dirigentes em exercício na educação infantil tivessem, pelo menos, a habilitação de nível médio na modalidade normal; 18) a garantia de que, no prazo de dez anos, 70% das professoras e dirigentes em exercício na educação infantil tivessem formação específica de nível superior, licenciatura plena, em instituições qualificadas pelo MEC; 20) a promoção dos conhecimentos sobre a educação de crianças com necessidades especiais nos cursos de formação docente na perspectiva da integração social; 21) a promoção dos conhecimentos sobre história, cultura, saber, arte e religião afro-brasileiras, indígenas e campestres nos cursos de formação docente; 22) o desenvolvimento de programas de formação continuada para professoras alfabetizadoras; 23) a ampliação da oferta de cursos de mestrado e doutorado em educação; 27) e a promoção conjunta entre União e entes federados de avaliação periódica da qualidade da atuação docente (BRASIL, 2001).

Uma ampla pesquisa bibliográfica coordenada por Maria Malta Campos (2006), compreendendo o período entre 1996 e 2003, e que se insere num projeto promovido pela UNESCO e pela OCDE em parceria com o MEC, traçou um importante panorama sobre a qualidade da educação infantil brasileira, relacionando suas diferentes dimensões: pedagógica, curricular, prática, material, relacional, comunitária e profissional.

A partir de estudos de caso realizados em distintos contextos municipais, a respeito das trabalhadoras de creche e pré-escola, foi verificada uma diversidade de situações, mais ou menos favoráveis às crianças, semelhante ao que acontecia no passado, apesar das grandes modificações no quadro normativo (CAMPOS *et al.*, 2006).

Os principais problemas identificados foram: a) a variedade de denominações, como “auxiliares de desenvolvimento infantil”, “monitoras” e “educadoras titulares”, característica que compromete a identidade profissional docente; b) a divisão do trabalho induzindo uma cisão entre cuidar e educar; c) as diferentes exigências de escolaridade para a admissão em certos cargos, dependendo do segmento (pré-escola ou creche), da administração (municipal ou comunitária), da função (regente ou apoio) e da modalidade (regular ou domiciliar); d) a ocorrência de concursos públicos sem a adoção de provas específicas para a educação infantil; e) o estabelecimento de vínculos empregatícios informais em unidades privadas, inclusive conveniadas com o poder público; f) a persistência de modelos informais de atendimento, como a creche domiciliar, devido ao déficit de vagas em instituições de educação infantil; g) o pagamento de baixos salários às docentes; h) a privação de momentos remunerados para planejamento e avaliação institucional das atividades; i) a insuficiência ou a inapropriação de programas e ações de formação continuada e em serviço; j) a omissão do Estado em relação às condições precárias de trabalho nas creches e pré-escolas; k) e a ausência de interlocução entre órgãos públicos de educação e assistência social e trabalhadoras da educação infantil (CAMPOS *et al.*, 2006).

Quanto à identidade profissional, foram observadas: a) tensões entre conhecimentos teóricos da formação docente e conhecimentos práticos da experiência familiar com crianças; b) contrariedades no exercício integrado da função de cuidar e educar; c) generalizada concepção assistencialista de creche; d) impasses na distinção entre as competências do magistério e os saberes domésticos, o espaço público e o privado; e) embaraços na

autoidentificação profissional; f) e, conseqüentemente, problemas de relacionamento com familiares das crianças (CAMPOS, *et al.* 2006).

Malgrado as adversidades, era comum a satisfação com o trabalho e também havia uma maior preferência das professoras habilitadas por atuar na pré-escola em comparação com a creche. São Paulo/SP, Fortaleza/CE, Rio Grande/RS, Niterói/RS, Blumenau/SC e Campinas/SP foram alguns dos vários municípios onde se desenvolveram as pesquisas selecionadas pelo levantamento bibliográfico (CAMPOS, *et al.* 2006).

Em 2006, o INEP divulgou a “Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003”, uma versão ampliada e aperfeiçoada do diagnóstico de 1997 (BRASIL, INEP, 1999) e também do “Censo da Educação Infantil” de 2000, que deu início ao cadastramento no MEC das unidades com oferta de creche (BRASIL, INEP, 2003). Foram produzidas dezenas de tabelas com dados sobre identificação pessoal, situação funcional, formação acadêmica, experiência profissional e condições socioeconômicas de mais de 1,5 milhão de funções docentes, cerca de 61,8% do total nacional (BRASIL, INEP, 2006).

Entretanto, os microdados nunca foram disponibilizados na Internet, como acontece com o Censo Escolar anualmente, e a sinopse publicada apenas discrimina por etapa da educação básica as informações de escolaridade, salário, “valor da hora-aula”, localização, dependência administrativa, unidade da federação e educação especial. Todas as demais características, como, por exemplo, vínculo (estatutário, CLT e temporário) e carga horária de trabalho, além de questões pessoais de percepção, aparecem agregadas na categoria “profissional do magistério da educação básica”, sem diferenciar por “nível de atuação/ensino” (BRASIL, INEP, 2006).

Tabela 04. Média e quartis do salário das profissionais do magistério da educação infantil e do ensino fundamental em 2003.

| Salário das Profissionais do Magistério da Educação Básica Regular (em R\$) * |           |        |         |         |            |        |         |         |                                  |         |         |         |
|---|-----------|--------|---------|---------|------------|--------|---------|---------|----------------------------------|---------|---------|---------|
| Dependência Administrativa  | Creche ** |        |         |         | Pré-escola |        |         |         | Ensino Fundamental 1ª a 4ª série |         |         |         |
|   | Média     | Q1 *** | Mediana | Q3      | Média      | Q1     | Mediana | Q3      | Média                            | Q1      | Mediana | Q3      |
| Pública   | 544,40    | 290,00 | 420,00  | 657,00  | 744,90     | 350,00 | 550,00  | 915,00  | 672,44                           | 350,00  | 520,00  | 872,00  |
| Federal   | 816,67    | 506,00 | 800,00  | 1140,00 | 1665,20    | 667,00 | 1775,00 | 2327,00 | 2195,80                          | 1779,00 | 2330,50 | 2653,00 |
| Estadual  | 869,06    | 539,00 | 737,50  | 1129,00 | 943,88     | 540,00 | 756,00  | 1200,00 | 866,87                           | 550,00  | 800,00  | 1100,00 |
| Municipal   | 534,45    | 288,00 | 410,00  | 640,00  | 727,27     | 343,00 | 525,00  | 893,00  | 595,94                           | 320,00  | 437,00  | 710,00  |
| Privada   | 446,47    | 266,00 | 350,00  | 492,00  | 633,14     | 289,00 | 470,00  | 800,00  | 777,45                           | 338,00  | 582,00  | 1000,00 |
| Localização   | Média     | Q1     | Mediana | Q3      | Média      | Q1     | Mediana | Q3      | Média                            | Q1      | Mediana | Q3      |
| Rural   | 365,57    | 240,00 | 278,00  | 395,00  | 428,14     | 256,00 | 333,00  | 475,00  | 451,99                           | 287,00  | 360,00  | 500,00  |
| Urbana  | 543,55    | 300,00 | 420,00  | 645,00  | 759,08     | 361,00 | 567,00  | 941,00  | 766,13                           | 405,00  | 633,00  | 996,00  |
| TOTAL   | 527,44    | 285,00 | 400,00  | 622,00  | 719,74     | 340,00 | 523,00  | 892,00  | 680,20                           | 350,00  | 525,00  | 885,00  |

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, INEP, 2006, p. 121)

Notas: \* O salário se refere ao salário bruto (sem descontos), inclusive as gratificações, em reais, referente ao mês de setembro de 2003, sem considerar a carga horária realizada pela profissional. \*\* Foram consideradas apenas as profissionais que atuavam exclusivamente em cada nível de ensino. \*\*\* Quartis: dada uma série ordenada de valores, os quartis, medidas estatísticas de posição, são três números que dividem a série em quatro partes de igual tamanho. Q1 delimita 25% dos primeiros valores ordenados da série. Q2 ou mediana delimita 50% dos valores ordenados da série. Q3 delimita 75% dos valores ordenados da série.

Tabela 05. Média e quartis do valor hora-aula das profissionais do magistério da educação infantil e do ensino fundamental em 2003.

| Valor hora-aula das Profissionais do Magistério da Educação Básica Regular (em R\$) * |           |        |         |      |            |      |         |       |                                  |       |         |       |
|---|-----------|--------|---------|------|------------|------|---------|-------|----------------------------------|-------|---------|-------|
| Dependência Administrativa  | Creche ** |        |         |      | Pré-escola |      |         |       | Ensino Fundamental 1ª a 4ª série |       |         |       |
|   | Média     | Q1 *** | Mediana | Q3   | Média      | Q1   | Mediana | Q3    | Média                            | Q1    | Mediana | Q3    |
| Pública   | 4,82      | 2,78   | 3,75    | 5,60 | 6,97       | 3,75 | 5,54    | 8,49  | 6,21                             | 3,68  | 5,09    | 7,58  |
| Federal   | 5,03      | 3,16   | 4,55    | 7,13 | 10,99      | 5,93 | 11,83   | 14,72 | 15,66                            | 11,12 | 14,69   | 17,45 |
| Estadual  | 6,84      | 3,98   | 5,63    | 8,59 | 8,03       | 5,14 | 7,16    | 9,45  | 7,53                             | 5,13  | 7,12    | 8,96  |
| Municipal   | 4,76      | 2,75   | 3,74    | 5,50 | 6,87       | 3,68 | 5,38    | 8,33  | 5,70                             | 3,40  | 4,49    | 6,56  |
| Privada   | 4,23      | 2,05   | 2,95    | 4,37 | 7,17       | 3,00 | 5,23    | 8,66  | 8,60                             | 3,75  | 6,38    | 10,94 |
| Localização   | Média     | Q1     | Mediana | Q3   | Média      | Q1   | Mediana | Q3    | Média                            | Q1    | Mediana | Q3    |
| Rural   | 3,58      | 2,30   | 3,00    | 3,87 | 4,54       | 3,00 | 3,64    | 4,95  | 4,61                             | 3,04  | 3,82    | 5,00  |
| Urbana  | 4,83      | 2,64   | 3,72    | 5,59 | 7,35       | 3,86 | 5,83    | 8,94  | 7,06                             | 4,17  | 6,03    | 8,52  |
| TOTAL   | 4,72      | 2,56   | 3,60    | 5,39 | 7,01       | 3,63 | 5,47    | 8,51  | 6,39                             | 3,69  | 5,17    | 7,76  |

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, INEP, 2006, p. 170)

Notas: \* O valor hora-aula se refere ao salário bruto (sem descontos), inclusive as gratificações, em reais, referente ao mês de setembro de 2003. \*\* Foram consideradas apenas as profissionais que atuavam exclusivamente em cada nível de ensino. \*\*\* Quartis: dada uma série ordenada de valores, os quartis, medidas estatísticas de posição, são três números que dividem a série em quatro partes de igual tamanho. Q1 delimita 25% dos primeiros valores ordenados da série. Q2 ou mediana delimita 50% dos valores ordenados da série. Q3 delimita 75% dos valores ordenados da série.

As Tabelas 04 e 05 possibilitam quatro eixos comparativos: a) entre dependências administrativas em cada segmento; b) entre localizações em cada segmento; c) entre segmentos em cada dependência administrativa; d) e entre segmentos em cada localização.

Em geral, as melhores condições salariais se situavam na localização urbana: a creche estadual, seguida pela federal e municipal, e a pré-escola federal, seguida pela estadual e municipal – esta última tendo em vista a distribuição dos quartis, embora a média do valor da hora-aula fosse inferior à da rede privada. Em todas as dependências administrativas, a situação da pré-escola era mais favorável que a da creche e, em comparação com o ensino fundamental, os valores da hora-aula da pré-escola estadual e municipal eram superiores.

De acordo com a sinopse, quando levada em consideração a escolaridade da profissional do magistério, sem discriminar por rede, o “salário mediano” do ensino fundamental era mais elevado que o da educação infantil, para todos os níveis de formação. Já entre os segmentos, a creche apresentou valores maiores do que os da pré-escola em relação a docentes com até o ensino médio, sem formação em magistério (BRASIL, INEP, 2006, p. 204).

É importante ressaltar que, mesmo sendo o levantamento mais abrangente já realizado, essas informações não se referem à totalidade dos casos, pois se tratava de um censo incompleto, cuja amostra não era estatisticamente representativa do todo. Por outro lado, seria imprescindível obter dados das trabalhadoras da educação infantil não denominadas “professoras”, categorizadas posteriormente pelo INEP como “auxiliares”, que muitas vezes atuavam como “regentes” na creche, não obstante o cargo indicar a função de “apoio”.

### **3.4. Década da Educação**

Em 2005, a Lei nº 11.114/2005 alterou a LDBEN e estabeleceu que o ingresso obrigatório no ensino fundamental se daria a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2005). No ano seguinte, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53/2006, que além de alterações na redação dos artigos referentes ao piso salarial profissional da educação escolar pública e ao

direito trabalhista da família à assistência gratuita em creche e pré-escola, redefiniu a faixa etária da educação infantil, que passou então a compreender crianças de zero e cinco anos de idade (BRASIL, 2006a).

Ademais, mudanças importantes foram feitas em relação ao financiamento. A “contribuição social do salário-educação”, “calculada com base na alíquota de 2,5% incidente sobre o total da remuneração paga ou creditada por empresas, a qualquer título, aos segurados empregados”, deixou de ser destinada, exclusivamente, ao ensino fundamental e passou a contemplar toda a educação básica pública (BRASIL, 2006a; 2006b).

No caso da educação infantil, parte do montante arrecadado corresponde à cota municipal e é distribuída proporcionalmente ao número de matrículas na rede pública. Outra parte subsidia programas, projetos e ações coordenadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (BASSI, 2011).

A referida emenda constitucional também estabeleceu a criação de um novo arranjo universal de financiamento, que contemplaria não apenas o ensino fundamental, mas toda a educação básica, até o ano de 2020, denominado: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2006a).

O substituto do FUNDEF, regulamentado em 2007, e organizado por unidade da federação, retém 20% da receita gerada pela vinculação constitucional, firmado o mínimo de 25%, dos recursos da educação municipais e estaduais e do Distrito Federal. Sua finalidade, descrita na lei, consiste em garantir, por meio da redistribuição financeira, e da complementação da União quando necessário, que seja investido um valor mínimo por criança/estudante matriculada na educação básica e, desta forma, equalizar a divisão dos recursos educacionais (BRASIL, 2007).



Segundo o MEC, essas seriam algumas inovações do FUNDEB: a) estabelecimento de coeficientes ou fatores de ponderação para as matrículas, valor mínimo por criança/estudante a ser investido, com base na etapa/segmento da educação básica, modalidade e extensão do turno; b) integração permanente da creche conveniada na repartição dos recursos e da pré-escola, temporariamente, num prazo de quatro anos; e c) financiamento do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que vem promovendo a expansão da rede física de creches e pré-escolas públicas (BRASIL, INEP, 2009; OLIVEIRA, 2016b).

Todavia, em relação aos fatores de ponderação do financiamento, enquanto os “anos iniciais do ensino fundamental urbano em tempo parcial” foram fixados como referência, 1,00, “creche” e “pré-escola” em “tempo parcial” ficaram num patamar inferior no primeiro ano de vigência do FUNDEB, respectivamente, 0,80 e 0,90 (BRASIL, 2007). Em 2009, a distribuição dos coeficientes era: a) creche pública integral, 1,10; b) creche pública parcial, 0,80; c) creche conveniada integral, 0,95; d) creche conveniada parcial, 0,80; e) pré-escola integral, 1,20; f) pré-escola parcial, 1,00 (BRASIL, MEC, 2008).

Estudo realizado com base em entrevistas com gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e em documentos, relatórios e registros contábeis dos recursos aplicados na educação infantil, em seis municípios, no período de 2007 a 2009, revela como o FUNDEB tem de fato contribuído com a redução das desigualdades regionais, determinadas pelas diferentes receitas tributárias municipais (BASSI, 2011).

Contudo, persistem disparidades, como os casos investigados de Belém/PA, Teresina/PI e Fortaleza/CE, onde mesmo participando de fundos estaduais complementados pela União, chegavam à metade do valor por matrícula na educação infantil de Campo Grande/MS. A capital do Piauí e os demais municípios piauienses, por exemplo, recebiam um valor per capita por criança/ano quase dez vezes inferior ao aplicado no Rio de Janeiro/RJ e

em outros municípios fluminenses (BASSI, 2011).

Essas diferenças têm efeito sobre a remuneração docente, já que pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos fundos deve ser destinado ao pagamento da remuneração das profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública e em unidades, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, caso específico da pré-escola, até 2011, da creche e da educação especial: vencimento; décimo terceiro salário; um terço de adicional de férias; férias vencidas, proporcionais ou antecipadas; licença remunerada; gratificações; horas extras; aviso prévio; gratificações ou retribuições pelo exercício de cargos ou função de direção ou chefia; salário família etc.; além dos encargos sociais, Previdência e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS); compreendendo estatutárias e celetistas, permanentes e temporárias (BRASIL, 2007; BRASIL, MEC, 2008).

Sendo assim, como previsto pela lei do FUNDEB, em 2008, foi regulamentado o piso salarial profissional nacional do magistério público na educação básica: a) vencimento inicial mensal de R\$ 950,00, a ser atualizado anualmente, conforme o valor por matrícula do FUNDEB, tendo a formação de nível médio, modalidade normal, como parâmetro; b) jornada de trabalho de, no máximo, quarenta horas semanais; c) e limite máximo de dois terços da carga horária para desempenho de “atividades de interação” com as crianças/estudantes. Aposentadorias e pensões também deveriam se adequar ao piso (BRASIL, 2008).

Com a nova legislação e a falta de especificações, as secretarias municipais de educação se depararam com, pelo menos, dois problemas práticos na definição local de um valor para a remuneração referente à educação infantil: os casos de profissionais com formação em nível superior e de trabalhadoras não consideradas em exercício de “atividade docente” nem de “suporte pedagógico à docência”, como “direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais” (BRASIL, 2008). Esta também era a definição de “profissionais do magistério da educação” fixada na lei

que regulamenta o FUNDEB (BRASIL, 2007).

Logo, auxiliares de creche e pré-escola, e outras categorias equivalentes, não foram precisamente compreendidas pela legislação nacional, negligência que as colocam em situação de insegurança em relação ao destino dos recursos do FUNDEB para remuneração docente e à obrigatoriedade do piso salarial, como será visto mais adiante.

Sob a coordenação da Secretaria Executiva Adjunta (SEA) do MEC e com a colaboração direta do INEP e de especialistas em educação reunidos pela Universidade Federal de Goiás (UFG), foi realizada uma ampla avaliação do PNE, abrangendo o período entre 2001 e 2008, com o objetivo de identificar o que até então havia sido, ou não, alcançado das metas nacionais, e como esse processo vinha se desenvolvendo no campo das políticas e programas de responsabilidade da União (BRASIL, INEP, 2009).

No tocante à educação infantil, o documento publicado pelo INEP menciona como principais iniciativas do governo federal o FUNDEB e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que integra uma série de programas financiados pelo FNDE, como os já citados PNAE, PNBE e Proinfância. Várias outras ações também são reportadas: a) programas para dirigentes, gestores e conselheiros municipais; b) publicação dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, MEC, 2006a) e dos “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil” (BRASIL, MEC, 2006b); c) apoio financeiro para a obtenção de materiais didáticos e equipamentos; d) promoção de seminários regionais e locais; e) expansão e interiorização das instituições federais de ensino superior; f) distribuição gratuita da revista “Criança do Professor de Educação Infantil”; g) incentivo à ampliação do atendimento em tempo integral; h) realização de pesquisas e aperfeiçoamento do Censo Escolar; i) e publicação de pareceres e orientações para a educação infantil (BRASIL, INEP, 2009).

Contudo, muitas metas importantes do PNE não foram alcançadas ou simplesmente

não foram avaliadas com indicadores, caso, por exemplo, do número de municípios com política para a educação infantil e sistema de acompanhamento, controle e supervisão, e número de instituições de educação infantil com projeto pedagógico, material didático adequado e conselho escolar (BRASIL, INEP, 2009)

Em 2001, a taxa de frequência à creche da população de zero a três anos de idade era 10,6%. Em 2007, 17,1%. Já a taxa de frequência à pré-escola da população de quatro a seis anos de idade passou, no mesmo período, de 65,6% para 77,6%. Também entre 2001 e 2007, caíram os percentuais de estabelecimentos que possuíam energia elétrica, abastecimento de água, água filtrada, esgoto sanitário, parque infantil e/ou brinquedoteca. Em 2001, os percentuais de matrículas na rede pública e na rede privada conveniada com o poder público eram, respectivamente, 72,4% e 6,0%. Em 2007, esses valores subiram, nesta ordem, 76,0% e 19,4%, provavelmente, com a incorporação de instituições de atendimento à infância ao sistema educacional, tendo em vista o acesso a recursos do FUNDEB. Todavia, em 2008, somente 42,9% dos municípios investiam na educação infantil os 10% dos recursos constitucionalmente destinados à educação não vinculados ao FUNDEB (BRASIL, INEP, 2009).

No que concerne ao trabalho docente na educação infantil, o estudo sobre o PNE destacou: a) a instituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, CNE/CP, 2002); b) a publicação da “Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação” (BRASIL, MEC, 2005); c) a realização anual do Educacenso<sup>3</sup> e a produção do “Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003” (BRASIL, INEP, 2006); d) a instituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”, que

---

<sup>3</sup> “O Educacenso é um sistema *online* que visa coletar, organizar, transmitir e disseminar os dados censitários. Para isso, mantém um cadastro único de escolas, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, em uma base centralizada no INEP, possibilitando maior rapidez na atualização.” Ver (acesso 13/04/2017): <http://portal.inep.gov.br/>

especificou a formação docente adequada para a educação infantil (BRASIL, CNE, 2006); e) a fixação de pelo menos 60% dos recursos do FUNDEB para a remuneração de profissionais da educação básica (BRASIL, 2007); f) a regulamentação do piso salarial docente (BRASIL, 2008); g) a criação de novas universidades e instituições de ensino superior (IES) públicas; h) e a implementação da “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2009a).

Nesse campo da formação docente, é citado o “Plano de Ações Articuladas (PAR) – Formação”, um instrumento diagnóstico para a elaboração de indicadores educacionais por gestoras/es das secretarias municipais e estaduais de ensino, que, entre outros aspectos, abordava a situação local da formação de docentes e de profissionais de serviço e apoio escolar. Também há referências à Universidade Aberta do Brasil (UAB), ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e ao Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)<sup>4</sup>, além da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica” e de projetos de formação em educação do campo, indígena, quilombola, direitos humanos e cidadania, relações étnico-raciais, gênero e diversidade (BRASIL, INEP, 2009).

O Proinfantil foi um programa especialmente voltado às trabalhadoras não habilitadas que atuavam como docentes em creches e pré-escolas das redes pública (municipal e estadual) e privada, sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais), conveniadas ou não com poder público. De acordo com sistema de informações do programa, entre 2005 e 2011, mais de 16 mil professoras de dezoito estados da federação foram qualificadas, por

---

<sup>4</sup> PAR – Formação (acesso 13/04/2017): <http://goo.gl/hV35zb>

UAB (acesso 13/04/2017): <http://uab.capes.gov.br/>

PROUNI (acesso 13/04/2017): <http://prouniportal.mec.gov.br/>

REUNI (acesso 13/04/2017): <http://reuni.mec.gov.br/>

Proinfantil (acesso 13/04/2017): <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>

formação a distância, com fases presenciais, em nível médio na modalidade normal (NOGUEIRA, 2014).

O relatório do PNE mostra que, em 2001, o percentual de funções docentes da educação infantil com formação de nível médio, magistério, ou de nível superior, licenciatura, era 80,5% e, em 2007, 85,3%. No período, a maior diferença ocorreu em relação à escolaridade de nível superior, que passou de 17,9% para 43,0% (BRASIL, INEP, 2009). Porém, não se sabe qual a graduação referente à função docente, se era pedagogia, normal superior ou outra licenciatura.

Quanto a ter “curso específico” do segmento de atuação, creche ou pré-escola, os percentuais indicados para 2006 foram: 68,8% de funções docentes da creche, 62,2% de funções docentes da pré-escola, 50,0% de funções de auxiliar da creche e 50,5% de funções de auxiliar da pré-escola, o que reitera as diferenças de exigência entre os cargos de “docência” e de “apoio à docência” na educação infantil. Nada além dessas informações estatísticas citadas aparecem no documento do INEP desagregadas por etapa da educação básica (BRASIL, INEP, 2009).

#### **4. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O capítulo 4 apresenta um exame de algumas das principais pesquisas empíricas que relacionam formação, condições de trabalho e profissão docente na educação infantil, publicadas entre 2007 e 2016.

Também são analisados os microdados do Censo da Educação Básica e informações de um conjunto de mais de trezentos editais de concursos públicos municipais para cargos efetivos da educação infantil publicados em 2015, tendo como referência o Plano Nacional de Educação 2014-2024, no tocante à situação trabalhista diversa e irregular da docência na creche e pré-escola pública municipal: escolaridade, cargo, situação funcional, formação continuada, remuneração e carga horária de trabalho.

A expectativa desta articulação de diversas fontes de pesquisa é traçar de modo mais geral as características ocupacionais que definem no atual momento as circunstâncias em que se encontram as trabalhadoras docentes da educação infantil.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

#### 4.1. Pesquisas

Nos últimos dez anos tem crescido o número de estudos, publicados em revistas acadêmicas, dissertações, teses e anais de congressos, sobre o trabalho docente e a educação infantil no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação e às condições de trabalho, ingresso na carreira do magistério e remuneração (VIEIRA & OLIVEIRA, 2013).

Destaque para as pesquisas estaduais no Espírito Santo (CÔCO, 2009; 2010; SILLER & CÔCO, 2008), Minas Gerais (VIEIRA, *et al.*, 2012), Piauí (LIMA, 2016), Rio de Janeiro (CHAMARELLI, 2013; KRAMER *et al.*, 2013) e Santa Catarina (BUSS-SIMÃO, 2015).

E para as pesquisas realizadas nos municípios de Afonso Cláudio/ES (PAULINO & CÔCO, 2016); Alta Floresta d'Oeste/RO, Nova Brasilândia d'Oeste/RO e Rolim de Moura/RO (ZIBETTI & PEREIRA, 2010); Araraquara/SP (ALVARENGA, 2009); Araras/SP e Limeira/SP (COSTA & OLIVEIRA, 2014); Belém/PA (SOLIMÕES, 2015); Belo Horizonte/MG (MELO, 2013; PINTO, 2009; 2014; ROCHA, 2009; VIEIRA & SOUZA, 2010); Campo Grande/MS (SENNA, 2014); Curitiba/PR (HECK, 2014; MACHADO, 2015); Florianópolis/SC (CONCEIÇÃO, 2010; MARTINS, 2011); Goiânia/GO (EDIR, 2014); Piracicaba/SP (SANTOS, 2013); Ribeirão Preto/SP (ROSA-PEREIRA, 2017); Rio de Janeiro/RJ (GIL, 2013); Salto do Lontra/PR (BERTONCELI, 2016); São Paulo/SP



(ARELARO *et al.*, 2014; CAMARGO *et al.*, 2014; JACOMINI & MINHOTO, 2015); Uberaba/MG (CUSTÓDIO, 2011); e Uberlândia/MG (ALVARENGA, 2016).

Estes estudos foram selecionados, em 2016 e 2017, a partir de um levantamento que fizemos com base na *Scientific Electronic Library Online* Brasil (*SciELO* Brasil), no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos anais dos congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado)<sup>5</sup>, tendo como referência o tema das condições de emprego na educação infantil e compreendendo um período de dez anos, entre 2007 (quando o FUNDEB foi regulamentado) e 2016 (ano anterior à escrita desta dissertação).

Na primeira etapa da triagem, foram identificados todos os estudos sobre educação infantil pela leitura dos títulos das publicações da ANPEd e da Rede Estrado e pela busca dos termos “educação infantil”, “creche” e “pré-escola” nos resumos das publicações disponíveis nos portais da *SciELO* Brasil e da CAPES.

Na segunda etapa, foi feita uma nova verificação, mais apurada, dos títulos e palavras-chave da amostra selecionada, seguida por uma análise do resumo, do sumário e de outras partes dos documentos, quando necessário. Posteriormente, no site Google Acadêmico<sup>6</sup>, foi efetuada uma busca de “contraprova”, com vários termos relacionados ao assunto, a fim de assegurar a confiabilidade do processo de seleção. E chegamos a este resultado: pouco mais de trinta publicações dedicadas ao tema, entre artigos, dissertações e teses.

A pesquisa “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo” realizou um levantamento de editais de concursos públicos com vagas para cargos de creche e pré-escola, publicados entre 2005 e 2007, e a aplicação de questionários, em 2006, com gestoras/es municipais responsáveis pela execução da política de educação infantil. Foram analisados 42

---

<sup>5</sup> *SciELO* Brasil (acesso 13/04/2017): <http://www.scielo.br/>  
 CAPES (acesso 13/04/2017): <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>  
 ANPEd (acesso 13/04/2017): <http://www.anped.org.br/>  
 Rede Estrado (acesso 13/04/2017): <http://redeestrado.org/>  
<sup>6</sup> Google Acadêmico (acesso 13/04/2017): <https://scholar.google.com.br/>

editais e 41 questionários preenchidos relativos a distintos municípios, com o propósito de conhecer a organização do trabalho docente e a sua realidade profissional no estado capixaba (CÔCO, 2009; 2010; SILLER & CÔCO, 2008).

Uma das principais constatações do estudo foi a permanência da cisão entre “educação” e “cuidado” na creche, manifesta na existência de cargos de “regência” ou “titular”, a docência em sentido estrito, e de “apoio” ou “auxiliar”, cuja incumbência seria “ficar” com as crianças e assegurar a sua proteção, higiene, alimentação e bem-estar. Essa partição não se resumia à denominação dos postos e à função prescrita, mas abarcava diferentes aspectos das condições de trabalho (SILLER & CÔCO, 2008).

Berçaristas e auxiliares de berçário, auxiliares de creche, de sala e maternal, “professoras mães” e “babás”, em geral, não pertenciam ao quadro do magistério, tinham escolaridade que variava do ensino fundamental incompleto ao ensino médio normal com curso de especialização, não possuíam plano de carreira, tinham uma jornada de trabalho maior, recebiam um salário inferior, eram menos contempladas por oportunidades de formação continuada e, em certos casos, podiam ser removidas para o posto de “serviços gerais” (CÔCO, 2009; SILLER & CÔCO, 2008).

Por um lado, foi observada a criação de novas funções docentes, como “professor de área do conhecimento” ou “dinamizador” (educação física, artes, inglês e música), a ampliação do quadro estatutário de professoras da educação infantil, apesar dos percentuais elevados de contratos temporários, e a exigência de admissão de nível superior, graduação em pedagogia, licenciatura plena, ou, pelo menos, ensino médio, na modalidade normal (SILLER & CÔCO, 2008).

No entanto, a maior parte dos planos de cargos e salários em vigência se fundamentava na etapa de atuação, e não no nível de formação, como estabelece a LDBEN: “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”

(BRASIL, 1996b). E, em certos casos, havia trabalhadoras, professoras e auxiliares, com qualificação superior à indicada pelo edital que não recebiam um incremento salarial em relação ao vencimento básico inicial (CÔCO, 2009; SILLER & CÔCO, 2008).

A maioria dos municípios vinha desenvolvendo projetos de formação continuada, numa variação de uma a treze ações por município: 94 promovidas pela secretaria de educação local, 14, em parceria com outras de cidades vizinhas, e 17, pela própria unidade educacional. Um quinto compreendia atividades regulares, como fóruns, grupos de estudos e reuniões periódicas. As demais consistiam em atividades diversas, como cursos, oficinas, seminários e palestras. Os temas envolviam o trabalho com as crianças, a participação da família e questões relacionadas à preparação para apresentações em eventos, mostras, feiras, exposições e festivais. Os assuntos mais frequentes eram: “alfabetização, leitura e escrita”, “diversidade, inclusão, educação no campo e cultura afro-brasileira”, “gestão, planejamento e proposta pedagógica”, “jogos, brincadeiras, música e teatro”, “conhecimentos matemáticos” e “saúde das crianças e profissionais da educação” (CÔCO, 2010, p. 07).

Não obstante a falta de recursos, espaços e materiais adequados e o fato da metade dos projetos acontecerem fora da jornada de trabalho, o mapeamento identificou aspectos favoráveis e incentivos: divulgação, promoção de pesquisa, ajuda de custeio, bolsa de estudo parcial ou integral, licença remunerada, transporte e convênio com instituições de formação a distância. Segundo a pesquisadora Valdete Côco (2010), a seleção e análise das informações levantadas sugere que estava em curso, no conjunto de casos estudados do Espírito Santo, um processo de valorização da formação permanente, articulado à inserção das instituições de educação infantil nos sistemas educacionais (CÔCO, 2010).

Outro estudo original, dessa vez com base nos microdados do Censo Escolar 2013, sobre a educação infantil no estado do Piauí, revelou em detalhes, por gerência regional, a configuração da escolaridade docente, perfis profissionais e oferta de formação em

magistério, pública e privada, nível médio e superior, presencial e a distância, inicial e continuada (LIMA, 2016).

A Tabela 06, a seguir, mostra que, em 2013, pelo menos 60,7% das professoras da educação infantil piauiense eram habilitadas, conforme determina a LDBEN.

Tabela 06. Número de docentes da educação infantil no Piauí por escolaridade de acordo com o Censo Escolar 2013.

| Educação Infantil - PI                                |            |      |
|---|------------|------|
| Escolaridade  | Docentes * | %    |
| Ensino Fundamental incompleto                         | 55         | 0,7  |
| Ensino Fundamental completo                           | 58         | 0,7  |
| Ensino Médio  | 740        | 9,1  |
| Ensino Superior em andamento ou concluído             | 1.304      | 16,0 |
| Ensino Médio Normal / Magistério                      | 2.404      | 29,5 |
| Ensino Superior Pedagogia / Licenciatura em andamento | 1.050      | 12,9 |
| Ensino Superior Pedagogia / Licenciatura completo **  | 2.547      | 31,2 |
| TOTAL   | 8.158      | 100  |

Fonte: LIMA, 2016.

Notas: \* Duas docentes foram contadas duas vezes porque atuavam em duas gerências regionais de educação diferentes, portanto, o valor total era 8156. \*\* Inclui ensino superior pedagogia bacharelado com complementação pedagógica.

O levantamento revela que, com o passar do tempo, tem havido uma elevação da escolaridade, promovida por mudanças na legislação e pela implantação de programas de formação no estado, como o Proinfantil e a UAB, não obstante as dificuldades enfrentadas de alcance em certas regiões e os resultados gerais insatisfatórios quanto à graduação de pedagogia/licenciatura em IES públicas, inclusive devido à baixa procura e à evasão (LIMA, 2016).

Em 2009, por exemplo, 108 docentes tinham apenas o ensino fundamental completo e 355, incompleto. Em 2013, das 113 com ensino fundamental completo ou incompleto, 30 eram estatutárias, ou seja, foram efetivadas, em algum momento, antes ou depois da LDBEN

de 1996, sem formação em magistério, nível médio. Das 3144 professoras, habilitadas ou não, com escolaridade de ensino médio, 53,4% eram concursadas, 28,7%, temporárias, 1,1% celetistas e três trabalhadoras, terceirizadas. Sobre as demais, não há informação (LIMA, 2016), provavelmente, por serem da rede privada, já que o Censo Escolar capta dados de “situação funcional” apenas da rede pública.

Outro recorte feito pelo estudo foi a respeito da participação em atividades de formação continuada, totalizando pelo menos 80 horas, no último ano em relação ao Censo Escolar 2013, das docentes com graduação/licenciatura, concluída ou em andamento, diferente de pedagogia ou normal superior. Dentre as 910 professoras da pré-escola nessa condição, apenas 7,3% tiveram formação específica para o segmento da educação infantil em que atuavam. No caso da creche, a situação era pior, das 285, somente 3,8% (LIMA, 2016).

Uma realidade diferente é apresentada pela pesquisa “Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro”, que obteve dados de 75 municípios fluminenses, 54 em 1999 e 59 em 2009, a partir de documentos, formulários autoaplicados e entrevistas com gestoras/es das secretarias municipais responsáveis pela política de educação infantil. Foi verificado um aumento expressivo da participação do MEC no período, em seu exercício de ação supletiva e colaborativa, no âmbito do PDE, principalmente: o PAR, na avaliação diagnóstica da situação local, o Proinfantil, na promoção de cursos de formação em magistério, e o Proinfância, na construção de unidades educacionais (KRAMER *et al.*, 2013).

A respeito da formação continuada, o estudo constatou que a grande maioria dos municípios investigados desenvolviam projetos nesse sentido, planejados e executados, sobretudo, pelas secretarias municipais. Eram parceiras: fundações, faculdades particulares, instituições religiosas e universidades públicas estaduais e, maiormente, federais. Entretanto, em poucas situações as próprias professoras e auxiliares participavam do processo de elaboração (KRAMER *et al.*, 2013).

Entre 1999 e 2009, houve um aumento do número de municípios com iniciativas de “formação em serviço” para auxiliares e professoras da educação infantil. Contudo, as primeiras continuavam sendo menos beneficiadas. De acordo com as pesquisadoras, a variação, em dez anos, de 18 para 45 municípios com ofertas para auxiliares e de 16 para 30 em relação a ações de formação específica, pode ser explicada não apenas pelo aumento geral das oportunidades, mas também pela maior adoção de contratos em cargos de “auxiliar” por decisão das secretarias de educação no lugar de “docente” (KRAMER *et al.*, 2013).

Os processos de formação continuada ocorriam em cursos de magistério, níveis médio e superior, grupos de estudo, oficinas, palestras e eventos diversos, nas creches e pré-escolas e em museus, cinemas, teatros, centros culturais, bibliotecas, praças públicas, feiras literárias, espaços esportivos e ambientes ecológicos. Eram projetos suscitados pela identificação de necessidades por parte da gestão e, em menor número, pela solicitação das próprias professoras e auxiliares. Predominavam os temas do campo da didática, pedagogia, arte e cultura, e, no período pesquisado, houve queda dos municípios com ações voltadas ao tema da “família, saúde e alimentação”, possivelmente explicada pela incorporação de instituições, antes assistenciais, ao sistema educacional (KRAMER *et al.*, 2013).

Quanto à exigência de escolaridade e habilitação das professoras, em 1999, era requisitado o ensino médio em quase todos os municípios e, em 2009, alguns requeriam “estudos adicionais” ou ensino superior<sup>7</sup>. Mas das auxiliares, em 1999, não se sabia, ou não se teve resposta, de quase metade. Poucos tinham como parâmetro o ensino médio normal, os demais, apenas ensino fundamental. Em 2009, do conjunto de municípios levantados, a distribuição da exigência de formação inicial para as auxiliares de creche e pré-escola era: 25 o ensino fundamental, 19 o ensino médio e 15 “estudos adicionais” (KRAMER *et al.*, 2013).

---

<sup>7</sup> Nos artigos de referência aqui citados (KRAMER *et al.* 2011; 2013) não há informações sobre o que seriam “estudos adicionais” nem mais detalhes relativos à formação de ensino médio e superior, como, por exemplo, curso de magistério e graduação em pedagogia.

A maioria também indicava que as professoras tinham até quatro horas semanais para planejamento, reuniões e centros de estudos, um quarto, de seis a dez horas semanais. Em relação às auxiliares, o número de municípios que assegurava esse direito era menor, mas aumentou no período. Ao longo do decênio analisado, a maior parte continuava a realizar um único concurso público para admitir docentes da educação infantil e do ensino fundamental, sem reconhecer as especificidades da primeira etapa da educação básica (KRAMER *et al.*, 2013).

Por outro lado, houve um aumento de municípios com plano de carreira do magistério público, instituído, em elaboração ou regularização, para professoras da educação infantil, crescimento impulsionado pela Lei nº 11.738/2008, que regulamentou o piso nacional para docentes da educação básica (BRASIL, 2008). Já a remuneração das professoras se manteve, no período, entre um e três salários mínimos, dependendo do município, da jornada de trabalho e do valor do salário mínimo em vigência, enquanto a das auxiliares ficou na faixa de meio a dois (KRAMER *et al.*, 2013).

Segundo as autoras, o estudo comparativo observou uma dedicação maior das secretarias municipais de educação com a formação profissional e permanente das docentes que atuavam em creche e pré-escola. Porém, persistiam outros vários problemas de condições de trabalho, especialmente em relação às auxiliares, quanto ao concurso público, à habilitação, à formação continuada, à remuneração, à carga horária e ao tempo para construção e avaliação das atividades (KRAMER *et al.*, 2013).

Em pesquisa semelhante, realizada três anos depois, em Santa Catarina, gestoras/es representantes de 32 municípios responderam o mesmo questionário, tendo 2011 como ano de referência. Foram obtidos dados sobre: organização do sistema educacional, financiamento, funcionamento da educação infantil e promoção das condições de formação e trabalho docente (BUSS-SIMÃO, 2015).

Todavia, o artigo em questão abordou apenas alguns aspectos relacionados às circunstâncias de emprego. Dos 32 municípios participantes da pesquisa, em 22 há o cargo de “auxiliar”, seus derivados ou equivalentes, como “auxiliar de educadora” e “recreadora”. Um caso, inclusive, apresentava certa indefinição entre as funções de “auxiliar de turma” e “auxiliar de serviços gerais”, característica comum no passado das instituições de educação infantil brasileiras (BUSS-SIMÃO, 2015).

Apenas um terço das secretarias municipais informou realizar prova específica para a primeira etapa da educação básica nos concursos públicos para ingresso de professoras. Todas confirmaram a existência de planos de carreira do magistério, sendo uma em elaboração e três em processo de regulamentação. Contudo, continuava a ser elevado o número de trabalhadoras com vínculo empregatício temporário (BUSS-SIMÃO, 2015).

Mais uma vez a falta de isonomia entre os cargos de “regência” e “apoio” e entre os segmentos da educação infantil foi identificada nos âmbitos da formação inicial e da remuneração. Alguns municípios eram menos exigentes com cargos específicos da creche. Para admissão das professoras, o ensino superior aparecia como o mais requisitado, e também o ensino médio normal. Já em relação às auxiliares, havia casos de ensino médio e até ensino fundamental como requisito (BUSS-SIMÃO, 2015).

Sobre a distribuição salarial dos municípios, o levantamento constatou que: a) em sete, professoras com jornada de 20h por semana recebiam pouco mais de 1 salário mínimo como vencimento inicial; b) em sete, entre 1,5 e 2,5 salários mínimos para 20h; c) e em treze, entre 2,5 e 3,5, para 40h semanais; d) em seis, sem a informação obtida sobre carga horária, auxiliares recebiam entre 0,5 e 1 salário mínimo como vencimento inicial; e) em cinco, pouco mais de 1; f) em dois, pouco mais de 1,5; g) e em cinco, mais ou menos 2,5 salários mínimos (BUSS-SIMÃO, 2015).

Mesmo sem o conhecimento da escolaridade, do tempo de atuação, ou posição na



carreira, e da jornada de trabalho, segundo a autora da pesquisa, pode-se supor que as auxiliares eram menos valorizadas nos municípios catarinenses investigados (BUSS-SIMÃO, 2015), assim como revelam outros estudos, no estado do Rio de Janeiro (CHAMARELLI, 2013; GIL, 2013), em Florianópolis/SC (CONCEIÇÃO, 2010; MARTINS, 2011) e em Goiânia/GO (EDIR, 2014).

Dificuldades práticas comuns enfrentadas pelas secretarias municipais no trato das exigências da LDBEN, que envolvem a discriminação entre funções docentes de “regência” e de “apoio” e a regulamentação de planos de carreira, cargos e salários, são reveladas por pareceres do CNE referentes ao trabalho docente na educação infantil (CONCEIÇÃO, 2010).

O Parecer CNE/CEB nº 21/2008 relata uma solicitação feita pela SEB/MEC de um pronunciamento do CNE, com o objetivo de obter uma orientação para a COEDI, que vinha recebendo consultas a respeito do seguinte problema:

Em vários municípios, existem profissionais que embora exerçam a função de professor, não fizeram concurso para esse cargo, mas para cargos como “monitor”, “auxiliar”, “recreacionista”, “educador” e outros. Em algumas situações, esses profissionais conseguiram, por meio de lei municipal, ser incluídos na carreira do magistério passando a ter os mesmos direitos e condições do cargo de professor. Posteriormente, em decorrência de decisão judicial, os municípios foram obrigados a rever essa situação excluindo os referidos profissionais da carreira do magistério. Atualmente, embora continuem a atuar como professores da educação infantil, esses profissionais ocupam cargos com outras denominações e possuem salários inferiores ao de professor (BRASIL, CNE, 2009a, p. 01).

Educadoras, berçaristas, pajens, babás, recreacionistas, crecheiras, cuidadoras, assistentes, monitoras e equivalentes seriam “profissionais da educação” e, portanto, estariam amparadas pelo artigo 206 da CRFB (BRASIL, 2006a), contempladas pelas garantias das leis e resoluções que regulamentam o FUNDEB (BRASIL, 2007; BRASIL, CNE, 2008b) e o piso salarial do magistério público na educação básica (BRASIL, 2008), e teriam os direitos fixados no artigo 67 da LDBEN, que trata da valorização docente (BRASIL, 1996b)?

De acordo com o relatório desse parecer, homologado em 2009, pelo menos três fatores devem ser considerados na definição de soluções aos problemas jurídicos relacionados

aos diferentes cargos com atribuição de função docente, sejam eles designados de “professora”, “auxiliar” ou outro nome: a) a formação exigida pela legislação para o cargo de profissional da educação, conforme a etapa/modalidade da educação básica; b) o ingresso no cargo mediante concurso público de provas e títulos; c) e o plano de carreira, cargos e salários equivalente ao das demais profissionais da educação básica (BRASIL, CNE, 2009a).

Esses aspectos sempre aparecem nas respostas do CNE às indagações, de diversas origens, sobre as condições de emprego na educação infantil: a) possibilidade de mudança de nomenclatura de “educadoras de creche” para “professoras de educação infantil” (BRASIL, CNE, 2004); b) possibilidade de realização de formação na modalidade normal em nível médio para monitoras vinculadas à rede municipal (BRASIL, CNE, 2005); c) dúvida a respeito de quais cargos se enquadrariam na categoria de “magistério da educação básica” para definir a utilização dos recursos do FUNDEB destinados às profissionais da educação (BRASIL, CNE, 2008a); d) dúvida a respeito da proporção “número de crianças por profissional da educação”, tendo em vista a habilitação dos sujeitos docentes (BRASIL, CNE, 2009b); e) pedido de esclarecimento a respeito da variedade de condições de emprego nas unidades de educação infantil das universidades federais (BRASIL, CNE, 2011); f) possibilidade de inclusão das recreadoras de creche vinculadas à rede pública municipal na carreira do magistério da educação básica (BRASIL, CNE, 2013a); g) dúvida a respeito de quem seria considerada profissional da educação para definir a qual tipo de aposentadoria cada sujeito docente teria direito (BRASIL, CNE, 2012a); h) esclarecimento a respeito da necessidade legal de que todos os cargos com função docente fossem ocupados por profissionais da educação, isto é, por estatutárias, aprovadas em concurso público e devidamente habilitadas (BRASIL, CNE, 2012b); i) e esclarecimento a respeito de quem estaria contemplada pela lei que instituiu o piso salarial nacional para as profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, CNE, 2013b).

Em 2009, uma lei foi aprovada para fixar na LDBEN a definição de quem deve ser considerada “profissional da educação”. Além de professoras com formação em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e de especialistas com diploma de pedagogia e habilitadas para as funções de administração, supervisão, inspeção e orientação, há uma terceira categoria, denominada de “trabalhadores da educação”, que abarcaria as portadoras de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Mas não são explicitados na lei exemplos de cargos nem de funções (BRASIL, 2009b).

Todavia, segundo o CNE,

Em princípio, a variedade de nomes atribuídos a esses profissionais [auxiliares, assistentes, atendentes, agentes, etc.] não constitui problema maior desde que sejam *legalmente habilitados para o magistério*, tenham seu *ingresso mediante concurso público de provas e títulos* e estejam *contemplados em Plano de Carreira, com as vantagens e obrigações equivalentes a outros profissionais com a denominação de Professor*. O recomendável é que, atendidas essas condições, *todos estejam sob a denominação de Professor* (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 04, grifo nosso).

Entre 2009 e 2010, sob a coordenação do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o apoio do MEC e em parceria com outros sete grupos acadêmicos<sup>8</sup>, foi realizada a primeira fase da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, um grande *survey* que contou com a participação de 8795 pessoas de trinta e cinco municípios de sete estados brasileiros: ES, MG, GO, PA, PR, RN e SC (OLIVEIRA & VIEIRA, 2010).

A amostra, representativa para os sete estados em conjunto, correspondia a profissionais que desenvolviam algum tipo de atividade de docência na educação básica em unidades educacionais urbanas públicas, municipais ou estaduais, ou conveniadas com o poder público. Incluía professoras e outros “sujeitos docentes”, como supervisoras, monitoras, auxiliares, assistentes e estagiárias (OLIVEIRA & VIEIRA, 2010).

---

<sup>8</sup> GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFG, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR e GEPETO/UFSC (OLIVEIRA & VIEIRA., 2013).

O banco de dados, fruto do *survey*, disponível no portal *online* do GESTRADO<sup>9</sup>, é composto por informações produzidas a partir do ponto de vista das próprias entrevistadas, que responderam um formulário com oitenta e cinco questões a respeito de seu perfil sociodemográfico e ocupacional, realidade que vivenciavam no ambiente educacional, saúde, dentre outros diversos aspectos que constituíam as suas identidades, representações e condições de trabalho (OLIVEIRA & VIEIRA, 2010).

Da educação infantil, foram entrevistadas 1838 trabalhadoras docentes: assistente de educação infantil, auxiliar de atividades educativas, auxiliar de ensino, auxiliar de escola, auxiliar de sala, auxiliar de serviços de educação, auxiliar de serviços de higiene e alimentação, babá, biodocente, cuidadora, educadora infantil, estagiária, monitora, professora, professora auxiliar, professora regente e outras (VIEIRA *et al.*, 2013).

A Tabela 07 apresenta um perfil geral sobre elas, com informações publicadas na sinopse do *survey* da educação infantil:

---

<sup>9</sup> GESTRADO/UFMG (acesso 13/04/2017): <http://www.gestrado.net.br/>

Tabela 07. Perfil geral, em percentuais e valores médios, das 1838 trabalhadoras docentes da educação infantil de sete estados federados, entrevistadas na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” de 2009.

| Trabalhadoras Docentes da Educação Infantil<br>ES, MG, GO, PA, PR, RN e SC |                                      |     |
|--|--------------------------------------|-----|
| Sexo   | Feminino                             | 98% |
| Idade  | 26 a 35 anos                         | 35% |
|  | 36 a 45 anos                         | 34% |
| Cor/Raça   | Branca                               | 51% |
|  | Parda                                | 30% |
| Estado Civil   | Casada                               | 52% |
|  | Solteira                             | 31% |
| Família  | Tinha filhas/os                      | 69% |
|  | Principal provedora do lar           | 37% |
| Renda Familiar   | 2 a 4 salários mínimos               | 35% |
|  | 4 a 7 salários mínimos               | 34% |
| Escolaridade   | Ensino Médio                         | 36% |
|  | Graduação                            | 26% |
|  | Pós-Graduação                        | 35% |
| Ensino Superior  | Pedagogia                            | 71% |
|  | Normal Superior                      | 8%  |
| Pós-Graduação  | Especialização                       | 96% |
| Experiência  | Média de anos na educação            | 11  |
|  | Média de anos na rede pública        | 9   |
|  | Média de anos na unidade educacional | 4   |
| Função   | Professora                           | 25% |
|  | Educadora Infantil                   | 25% |
|  | Professora Regente                   | 11% |
|  | Estagiária                           | 7%  |
|  | Auxiliar de Sala                     | 5%  |
| Situação Funcional   | Estatutária                          | 57% |
|  | Temporária                           | 20% |
|  | Contrato CLT                         | 12% |
|  | Estágio remunerado                   | 8%  |
| Remuneração  | 1 a 2 salários mínimos               | 38% |
|  | 2 a 3 salários mínimos               | 29% |
|  | Insatisfeita com o salário           | 60% |
| Cargo  | Plano de carreira                    | 43% |
|  | Carreira do magistério               | 78% |
| Carga Horária  | Mais de 40 horas semanais            | 6%  |
| Trabalho Extraclasse   | Costume de levar trabalho para casa  | 54% |
|  | Mais de 30 horas semanais            | 26% |
|  | Não remunerado                       | 54% |
| Crianças   | Mais de 45 crianças por turma        | 10% |
| Plano de Saúde   | Não possuía                          | 41% |
| Sindicato  | Filiada                              | 38% |

Fonte: VIEIRA, *et al.*, 2013

Várias características identificadas a partir do *survey* foram também observadas num estudo, feito em 2013, sobre artigos, dissertações e teses, que tratam do tema “as condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil”, publicados entre 2002 e 2012 e disponíveis na *SciELO* Brasil, no site da ANPED e no portal do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (VIEIRA & OLIVEIRA, 2013).

As pesquisas selecionadas pelo levantamento foram agrupadas por categorias: “identidade e subjetividade”, “políticas públicas educacionais”, “condições profissionais” e “saúde e bem estar”. Em sua maioria, eram estudos de caso, que, no total, abarcavam vinte e quatro municípios de onze estados da federação das cinco macrorregiões brasileiras (VIEIRA & OLIVEIRA, 2013).

A desvalorização social do trabalho docente nas creches e pré-escolas foi o principal fator em comum verificado. Algumas autoras relataram a ocorrência de processos de “precarização”, entendido como a “atribuição de novas funções e tarefas ao mesmo tempo em que não [eram] fornecidas as condições necessárias ao seu cumprimento”, e de “intensificação”, definido como a “imposição de sobrecarga, seja através da necessidade de realização de atividades extras fora da jornada oficial de trabalho ou mesmo através da baixa remuneração, que [exigia] a complementação salarial por meio do compromisso com outros cargos” (VIEIRA & OLIVEIRA, 2013, p. 148).

Em geral, com algumas exceções em certos aspectos, como era o caso de Araraquara/SP (ALVARENGA, 2009), foram constatadas:

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

Além do trabalho educativo com as crianças, havia exigências de:

a) elaboração e planejamento de atividades; b) avaliação e registro avaliativo das crianças; c) elaboração e implementação do projeto político pedagógico; d) planejamento e participação na gestão da unidade educacional; e) elaboração e realização de projetos coletivos; f) elaboração e realização de projetos de participação comunitária; g) substituição de funcionários em funções diversas; h) participação em cursos de formação continuada fora da jornada oficial de trabalho; i) realização de “atividades extraclasse” não remuneradas; e j) prática da política de inclusão de crianças com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, sem formação adequada e apoio especializado (VIEIRA & OLIVEIRA, 2013, p. 148-149).

Por sua vez, o relatório do *survey* mostra que, entre as entrevistadas: a) 29% percebiam uma ampliação da jornada de trabalho; b) 38%, um aumento do número de crianças por turma; c) 62%, uma maior supervisão de suas atividades; d) 55%, um aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho das crianças; e) 83%, uma maior autonomia na definição de suas atividades; f) 63%, a incorporação de novas funções e responsabilidades; g) 74%, um maior apoio na realização de suas atividades; h) e 42%, a concessão de intervalos insuficientes para refeição e descanso. Contudo, apenas 18% se sentiam sempre ou frequentemente frustradas com o seu trabalho e 37% o consideravam socialmente valorizado (VIEIRA *et al.*, 2013).

Em relação ao que poderia melhorar a qualidade do exercício de sua função na educação infantil: a) 27% declararam, principalmente, o aumento da remuneração; b) 22%, mais oportunidades de capacitação; c) 20%, a redução do número de crianças sob sua responsabilidade; d) e 13%, um maior apoio técnico no desenvolvimento de suas atividades. Já sobre o futuro profissional, apenas 4,2% pretendiam mudar de profissão. As demais tinham interesse em: a) cursar uma graduação ou pós-graduação (24%); b) continuar na mesma função, na mesma rede onde trabalhava (24%); c) prestar concurso público para outra rede (17%); d) mudar de função na mesma rede (12%); e) trabalhar em mais turnos para complementar renda (8%); f) ou se aposentar (6,8%) (VIEIRA *et al.*, 2013).

Com base nos microdados da PNAD e do Censo Escolar, ambos de 2009, mesmo ano

de realização do *survey*, Thiago Alves e José Marcelino Rezende Pinto (2011) produziram um estudo comparativo sobre a remuneração docente no Brasil e certas características de perfil profissional e condições de trabalho. A subamostra selecionada da PNAD para tratar da remuneração e carga horária<sup>10</sup> compreendia “3564 professores que exerciam a docência como ocupação principal com uma jornada de pelo menos 30 horas semanais” (ALVES & PINTO, 2011, p. 610).

A Tabela 08 mostra a remuneração média docente da educação básica por etapa, nível de formação e dependência administrativa:

Tabela 08. Remuneração média docente, no Brasil, por nível de formação, etapa da educação básica e dependência administrativa de acordo com a PNAD 2009.

| Docentes da Educação Básica no Brasil* |                                     |                          |          |         |
|--|-------------------------------------|--------------------------|----------|---------|
| Nível de formação                      | Etapa de atuação                    | Rendimento médio (R\$)** |          |         |
|  |                                     | Municipal                | Estadual | Privado |
| Médio                                  | Educação Infantil                   | 1.059                    | -        | 908     |
| Superior                               | Educação Infantil                   | 1.294                    | -        | 991     |
|  | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 1.523                    | 1.627    | 1.230   |
|  | Anos Finais do Ensino Fundamental   | 1.511                    | 1.763    | 1.528   |
|  | Ensino Médio                        | -                        | 1.821    | 2.267   |

Fonte: ALVES & PINTO, 2011, p. 626.

Nota: \* Não inclui as pessoas cuja ocupação docente é apenas a secundária. \*\* Média do rendimento do trabalho docente como ocupação principal e secundária para uma jornada de 30 horas ou mais.

Em 2009, o piso salarial nacional referente às profissionais da educação básica pública, com formação em nível médio, modalidade normal, era de R\$ 950,00 mensais para uma jornada de até 40 horas semanais (BRASIL, 2008). A Tabela 07 mostra todos os valores de rendimento médio acima do piso, exceto o das professoras da educação infantil privada, com formação em nível médio e jornada de trabalho de pelo menos 30 horas semanais. É

<sup>10</sup> Por não ser uma pesquisa delimitada para o sistema educacional, esses resultados podem apresentar distorções em relação à realidade. Por exemplo, o IBGE não especificava no formulário da PNAD se a “jornada de trabalho” se referia à “jornada em sala de aula” ou à “jornada total”, que inclui, por exemplo, o trabalho realizado em casa. Portanto, não há garantia de que as pessoas entrevistadas responderam pensando nas “atividades extraclasse” remuneradas ou não (ALVES & PINTO, 2011).



observada também a desigualdade na remuneração entre as etapas, quanto menor a idade do público atendido, menor a média de rendimentos, e entre as redes, por exemplo, a remuneração média na educação infantil privada era inferior à da rede pública municipal (ALVES & PINTO, 2011).

A ausência de isonomia salarial, em termos de vencimento inicial e plano de carreira, costuma aparecer entre cargos de diferentes etapas da educação básica, professoras da educação infantil e do ensino fundamental, como em Belo Horizonte/MG (MELO, 2013; PINTO, 2009; 2014; ROCHA, 2009; VIEIRA, 2010), em Campo Grande/MS (SENN, 2014) e em Curitiba/PR (HECK, 2014; MACHADO, 2015), e entre cargos diferentes da mesma etapa, auxiliares e professoras da educação infantil, como em Florianópolis/SC (CONCEIÇÃO, 2010; MARTINS, 2011), em Goiânia/GO (EDIR, 2014) e no Rio de Janeiro/RJ (GIL, 2013).

Essas assimetrias de condições de emprego, que mantêm relações de poder no ambiente educacional e muitas vezes resultam em tensões, acirramentos e conflitos (CONCEIÇÃO, 2010), são compreensíveis pelo conhecimento da trajetória histórica do trabalho docente com crianças pequenas: a) o grau de naturalização da concepção fragmentada da educação infantil em funções diferenciadas de ensino e assistência, inclusive com distinções de prestígio social (BRASIL, MEC, 1994b); b) a realidade socioeconômica do município, cultura local e capacidade financeira (BASSI, 2011; LIMA, 2015; ROSEMBERG *et al.*, 1985; SENNA, 2014); c) a organização sindical de docentes e auxiliares e sua capacidade de ação coletiva, mobilização, enfrentamento, negociação e resistência (BUFALO, 2009; GROCHOSKA, 2011; MELO, 2013; ROCHA, 2009; SILVA, 2004; 2006); d) a organização de movimentos populares de mulheres, mães, trabalhadoras, estudantes, feministas e religiosas por creches públicas (FILGUEIRAS, 1994; ROSEMBERG, 1984); e) e a falta de um aprofundamento da discussão a respeito da articulação entre as diferentes

instâncias e esferas de governo e sobre como as políticas de educação infantil são construídas pelas secretarias municipais e apropriadas pelas unidades educacionais (FERNANDES & CAMPOS, 2015).

#### **4.2. Censo da Educação Básica**

O Censo da Educação Básica, coordenado pelo INEP, em regime de colaboração com a União, os estados federados, o Distrito Federal e os municípios, é o mais importante levantamento anual de informações estatísticas sobre a educação básica e a educação profissional no Brasil<sup>11</sup>.

Atualmente, estes dados são obtidos através do sistema “Educacenso”, um cadastro *online*, que utiliza ferramentas *web*, composto por quatro formulários: “aluno”, “escola”, “turma” e “profissional escolar em sala de aula”.

A sociedade civil tem acesso aos resultados da sinopse, arquivo que contém dezenas de tabelas com informações mais gerais, agregadas, e também dos microdados, bancos de dados, desagregados, com quase tudo o que é produzido por meio do sistema. No portal do INEP, em 2017, é possível acessar os arquivos de 1995 a 2016.

O preenchimento do Educacenso é feito por técnicas/os capacitadas/os e autorizadas/os das secretarias municipais de educação, das regionais de ensino ou das próprias unidades educacionais. Com o passar do tempo, esse processo vem sendo aperfeiçoado pelo INEP e, apesar da necessidade de ajustes, hoje a organização do levantamento está bem mais consistente do há quinze anos (ROSEMBERG, 1999; 2013). Até porque esse trabalho serve de base para várias políticas educacionais que envolvem grandes volumes de recursos, como a

---

<sup>11</sup> Censo da Educação Básica (acesso 13/04/2017): <http://portal.inep.gov.br>

distribuição financeira promovida pelo FUNDEB, que depende da quantificação do número de matrículas na educação básica (BRASIL, 2007).

Os microdados, por exigirem operação com *software* específico de análise estatística, eram subutilizados no campo educacional acadêmico. Porém, nos últimos anos, seu uso vem aparecendo com mais frequência em pesquisas que tratam da educação infantil em âmbito nacional, como os estudos sobre: a) remuneração e características do trabalho docente na educação básica (ALVES & PINTO, 2011); b) indicadores de infraestrutura escolar (SOARES NETO *et al.*, 2013); c) oferta de educação para crianças de até seis anos de idade residentes na área rural (ROSEMBERG & ARTES, 2012); d) e aspectos materiais das creches públicas e conveniadas com o poder público (OLIVEIRA, 2016b).

O cadastro de “profissional escolar em sala de aula” se refere às funções: “docente”, “auxiliar/assistente educacional”, “profissional/monitor de atividade complementar”, “tradutor intérprete de Libras”, “docente titular de educação a distância” e “docente tutor de educação a distância”.

O formulário é organizado por: “identificação”, “endereço residencial”, “dados variáveis” de escolaridade e formação e “dados de docência” sobre a função exercida, as turmas em que atua, as disciplinas que leciona e a sua situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo, sendo que esta última questão é respondida apenas para “docentes” de unidades educacionais públicas.

Com o *IBM SPSS Software*<sup>12</sup> e os microdados do Censo da Educação Básica de 2015, produzimos algumas tabelas que apresentam certas características das trabalhadoras da educação infantil brasileira.

---

<sup>12</sup> *IBM SPSS Software* (acesso 13/04/2017): <https://www.ibm.com/analytics/us/en/technology/spss/>

Tabela 09. Número de docentes e auxiliares/assistentes da educação infantil que atuavam em unidades educacionais públicas municipais no Brasil, segundo sexo, idade e cor/raça, conforme o Censo da Educação Básica 2015.

| Educação Infantil Pública Municipal * |                |            |                |            |                |            |               |            |
|---------------------------------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|---------------|------------|
|                                       | Creche         |            |                |            | Pré-Escola **  |            |               |            |
|                                       | Docente        | %          | Auxiliar       | %          | Docente        | %          | Auxiliar      | %          |
| <b>Sexo</b>                           |                |            |                |            |                |            |               |            |
| Feminino                              | 153.973        | 98,1       | 103.465        | 98,0       | 204.645        | 95,4       | 27.833        | 95,6       |
| Masculino                             | 2.960          | 1,9        | 2.096          | 2,0        | 9.932          | 4,6        | 1.280         | 4,4        |
| <b>Idade</b>                          |                |            |                |            |                |            |               |            |
| Até 24 anos                           | 6.353          | 4,0        | 14.965         | 14,2       | 7.984          | 3,7        | 4.631         | 15,9       |
| 25 a 29 anos                          | 17.192         | 11,0       | 15.267         | 14,5       | 21.096         | 9,8        | 4.186         | 14,4       |
| 30 a 39 anos                          | 58.291         | 37,1       | 35.550         | 33,7       | 78.124         | 36,4       | 9.407         | 32,3       |
| 40 a 49 anos                          | 48.749         | 31,1       | 25.063         | 23,7       | 71.641         | 33,4       | 6.722         | 23,1       |
| 50 a 59 anos                          | 22.783         | 14,5       | 12.781         | 12,1       | 31.612         | 14,7       | 3.543         | 12,2       |
| 60 anos ou mais                       | 3.565          | 2,3        | 1.935          | 1,8        | 4.120          | 1,9        | 29.113        | 2,1        |
| <b>Cor / Raça</b>                     |                |            |                |            |                |            |               |            |
| Branca                                | 76.005         | 48,4       | 52.746         | 50,0       | 88.979         | 41,5       | 12.016        | 41,3       |
| Parda                                 | 37.739         | 24,0       | 25.726         | 24,4       | 60.680         | 28,3       | 8.861         | 30,4       |
| Preta                                 | 6.532          | 4,2        | 6.010          | 5,7        | 8.606          | 4,0        | 1.453         | 5,0        |
| Amarela                               | 610            | 0,4        | 381            | 0,4        | 860            | 0,4        | 112           | 0,4        |
| Indígena                              | 288            | 0,2        | 127            | 0,1        | 978            | 0,5        | 69            | 0,2        |
| Não declarada                         | 35.759         | 22,8       | 20.571         | 19,5       | 54.474         | 25,4       | 6.602         | 22,7       |
| <b>TOTAL</b>                          | <b>156.933</b> | <b>100</b> | <b>105.561</b> | <b>100</b> | <b>214.577</b> | <b>100</b> | <b>29.113</b> | <b>100</b> |

Fonte: elaboração própria. Microdados do Censo da Educação Básica 2015 – INEP.

Notas: \* Docentes e auxiliares/assistentes educacionais se referem a indivíduos que estavam em atuação na educação regular e/ou especial na data de referência do Censo Escolar. No total, cada pessoa é contada uma única vez, independentemente se atuava em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município, etapa/segmento/modalidade da educação básica e dependência administrativa. Não inclui classe hospitalar, turmas de atividade complementar e atendimento educacional especializado. \*\* A categoria pré-escola inclui docentes e auxiliares/assistentes educacionais que atuavam na “educação infantil unificada”.

A Tabela 09 mostra que, mesmo em 2015, após mudanças legislativas importantes, que de certa forma elevaram o *status* profissional da docência na educação infantil, como a LDBEN (BRASIL, 1996b), a lei do piso salarial (BRASIL, 2008) e a resolução do CNE sobre planos de carreira, cargos e salários do magistério (BRASIL, CNE, 2009c), não houve

modificação na composição das categorias docente e auxiliar no que diz respeito à predominância de pessoas do “sexo feminino”.

Entretanto, tem aumentado o número de pesquisas sobre professores que atuam em creches. E, em termos absolutos, mais de 5 mil professores e auxiliares se encontram nessa condição, número bastante expressivo, tendo em vista as controvérsias que envolvem as concepções de relação docente entre homens *cis* e crianças pequenas (CAMPOS *et al.*, 1984; SAYÃO, 2005; LOPES, 2015).

O chamado fenômeno da “feminização” no mundo do trabalho é compreendido por Silvia Yannoulas (2011) sob duas perspectivas distintas: como um processo quantitativo, denominado “feminilização”, que compreenderia o crescimento do número de trabalhadoras numa determinada ocupação e a tomada de postos antes ocupados majoritariamente por homens; e como um processo qualitativo, denominado “feminização” propriamente dita, que envolveria a transformação de um ofício por normas sociais de gênero tidas culturalmente como “femininas” (YANNOULAS, 2011).

Aparentemente simples, essa diferenciação, definitivamente, não é trivial. O caso da creche é exemplar. A trajetória histórica do trabalho docente com crianças pequenas no Brasil e a perpetuação desse percentual elevado de mulheres atuando como professoras e auxiliares nos levam a considerar inadequado falar em “feminização do magistério na educação infantil”. Afinal, desde as suas origens esse trabalho era desenvolvido exclusivamente por mulheres e sempre esteve associado à maternidade e ao serviço doméstico, tidos como incumbências “naturais das fêmeas” (ARCE, 2001; CERISARA, 1996).

A Tabela 09 também mostra o quantitativo de trabalhadoras que atuavam em unidades educacionais públicas municipais: mais de 260 mil na creche e de 240 mil na pré-

escola<sup>13</sup>. Auxiliares estavam mais presentes junto às crianças menores e, em termos percentuais, eram mais jovens que as docentes. Quanto à cor/raça, como não se trata de autodeclaração e os valores de “não declarada” são substantivos, é inapropriado tecer qualquer comentário a respeito, pois a realidade poderia estar muito distante dessa representação.

Por outro lado, diferentemente do que é divulgado nas sinopses estatísticas do INEP (BRASIL, INEP, 2016), a Tabela 10 apresenta uma distribuição do número de docentes e auxiliares de creches e pré-escolas públicas municipais por formação inicial mais desagregada e precisa, levando em consideração: a escolaridade, a formação em magistério, nível médio, e licenciatura em pedagogia, nível superior, e o fato da etapa ou graduação estar concluída ou incompleta.

Não se sabe se a pessoa tinha uma habilitação específica em educação infantil, pois o Educacenso não capta esta informação, mas tendo em vista as definições de titulação mínima estabelecidas pela LDBEN, com a seguinte organização dos dados, pode-se estimar melhor o alcance da meta de garantia de que todas as crianças sejam educadas por profissionais com a formação pedagógica imprescindível fixada em lei.

---

<sup>13</sup> Uma mesma pessoa poderia estar atuando nos dois segmentos da educação infantil, creche e pré-escola, e/ou exercendo as duas funções, docente e auxiliar, portanto, o número total de trabalhadoras da educação infantil pública municipal é inferior a 500 mil.

Tabela 10. Número de docentes e auxiliares/assistentes da educação infantil que atuavam em unidades educacionais públicas municipais no Brasil, segundo formação inicial e habilitação, conforme o Censo da Educação Básica 2015.

| Educação Infantil Pública Municipal* |   |         |          |              |          |
|--------------------------------------|---|---------|----------|--------------|----------|
| Habilitação                          | Formação Inicial                          | Creche  |          | Pré-Escola** |          |
|                                      |   | Docente | Auxiliar | Docente      | Auxiliar |
| Não habilitada                       | Ensino Fundamental                        | 166     | 1.656    | 94           | 322      |
|                                      | (incompleto)                              | 0,1%    | 1,6%     | 0,0%         | 1,1%     |
|                                      | Ensino Fundamental                        | 501     | 4.726    | 506          | 1.046    |
|                                      |   | 0,3%    | 4,5%     | 0,2%         | 3,6%     |
| Sem informação ***                   | Ensino Médio                              | 7.430   | 42.274   | 9.196        | 9.192    |
|                                      |   | 4,7%    | 40,0%    | 4,3%         | 31,6%    |
|                                      | Ensino Superior ****                      | 23.862  | 8.794    | 48.064       | 3.050    |
|                                      | (concluído ou em andamento/inconcluso)    | 15,2%   | 8,3%     | 22,4%        | 10,5%    |
| Habilitada                           | Ensino Superior (em andamento/inconcluso) | 10.933  | 11.210   | 12.691       | 3.619    |
|                                      | Licenciatura em Pedagogia                 | 7,0%    | 10,6%    | 5,9%         | 12,4%    |
|                                      | Ensino Médio                              | 28.928  | 22.345   | 36.875       | 6.759    |
|                                      | Normal / Magistério                       | 18,4%   | 21,2%    | 17,2%        | 23,2%    |
| TOTAL                                | Ensino Superior                           | 85.113  | 14.556   | 107.151      | 5.125    |
|                                      | Licenciatura em Pedagogia                 | 54,2%   | 13,8%    | 49,9%        | 17,6%    |
| TOTAL                                |   | 156.933 | 105.561  | 214.577      | 29.113   |

Fonte: elaboração própria. Microdados do Censo da Educação Básica 2015 – INEP.

Notas: \* Docentes e auxiliares/assistentes educacionais se referem a indivíduos que estavam em atuação na educação regular e/ou especial na data de referência do Censo Escolar. No total, cada pessoa é contada uma única vez, independentemente se atuava em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município, etapa/segmento/modalidade da educação básica e dependência administrativa. Não inclui classe hospitalar, turmas de atividade complementar e atendimento educacional especializado. \*\* A categoria pré-escola inclui docentes e auxiliares/assistentes educacionais que atuavam na “educação infantil unificada”. \*\*\* É obtido somente o maior grau de escolaridade, portanto, não existe a informação de que essas pessoas tenham ou não curso de magistério nível médio. \*\*\*\* Qualquer curso de nível superior, com exceção de Licenciatura em Pedagogia ou graduação de licenciatura plena similar, não categorizada pelo Censo Escolar, como, por exemplo, Normal Superior.

Observa-se que eram habilitadas, conforme a LDBEN e a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 1996; BRASIL, CNE, 2006), 72,6% das docentes e apenas 35,0% das auxiliares da creche pública municipal; e 67,1% das docentes e somente 40,8% das auxiliares da pré-escola pública municipal. Mais uma constatação das disparidades que ainda existem entre as categorias de “regência” e “apoio” na educação infantil, assim como a própria desagregação da função docente em diferentes tipos de cargos.

Muitas professoras que trabalham com crianças de quatro a cinco anos de idade têm formação superior em outros cursos de licenciatura diferentes de pedagogia, como língua portuguesa, artes e educação física. E como o Educacenso obtém apenas o maior nível de escolaridade, não se sabe se pessoas que estavam cursando licenciatura em pedagogia, ou outra graduação qualquer, ou a interromperam, ou possuíam outra formação em nível superior, teriam concluído o curso de magistério nível médio e, dessa forma, seriam consideradas habilitadas ao cargo docente na educação infantil.

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2015, participaram de atividades de formação continuada, no último ano, específicas para o segmento da educação infantil em que atuavam, totalizando, no mínimo 80 horas, somente: 21,5% das docentes e 13,1% das auxiliares da creche pública municipal; e 17,8% das docentes e 12,8% das auxiliares da pré-escola pública municipal. No geral, poucas têm tido oportunidades de formação permanente, principalmente, entre as auxiliares.

Em relação a docentes da creche: 117.528 (74,9%) eram estatutárias, efetivas ou concursadas, 36.262 (23,1%) temporárias, 872 (0,6%) terceirizadas e 3382 (2,2%) celetistas. Entre as docentes da pré-escola, esses percentuais não eram muito diferentes: 158.218 (73,7%) estatutárias, efetivas ou concursadas, 54.880 (25,6%) temporárias, 731 (0,3%) terceirizadas e 2860 (1,3%) celetistas<sup>14</sup>. Segundo a sinopse estatística do INEP, os sete municípios onde havia mais casos de professoras da educação infantil terceirizadas eram: Teresina/PI (269), Novo Hamburgo/RS (102), Santa Helena/PR (69), Lauro de Freitas/BA (55), Fortaleza/CE (53), Soledade/RS (50) e Juiz de Fora/MG (42) (BRASIL, INEP, 2016).

A Tabela 11, por sua vez, relaciona a escolaridade com a situação funcional estatutária e dessa forma revela que pode ser relativamente pequeno o percentual de professoras efetivas

---

<sup>14</sup> Uma mesma docente pode ter mais de um vínculo empregatício, mas cada uma foi contada uma única vez por tipo de contrato. Não há essa informação de situação funcional para as auxiliares/assistentes educacionais (BRASIL, INEP, 2016).



sem formação docente, isto é, não habilitadas: cerca de 3,0% na creche e 1,8% na pré-escola em 2015. Talvez, efetivadas antes da instituição da LDBEN, em 1996. Isso significa que os concursos públicos municipais de provas e títulos têm firmado pelo menos o ensino médio normal/magistério como requisito indispensável para se assumir o cargo de professora da educação infantil. Sobre as auxiliares, não há essa informação.

Tabela 11. Número de docentes estatutárias/efetivas/concursadas da educação infantil que atuavam em unidades educacionais públicas municipais no Brasil, segundo formação inicial e habilitação, conforme o Censo da Educação Básica 2015.

| Educação Infantil Pública Municipal *          |                                       |         |               |
|--|---------------------------------------|---------|---------------|
| Docentes Estatutárias / Efetivas / Concursadas |                                       |         |               |
| Habilitação                                    | Formação Inicial                      | Creche  | Pré-Escola ** |
| Não habilitada                                 | Ensino Fundamental                    | 114     | 42            |
|  | (incompleto)                          | 0,1%    | 0,0%          |
|  | Ensino Fundamental                    | 271     | 197           |
|  |                                       | 0,2%    | 0,1%          |
| Sem informação ****                            | Ensino Médio                          | 3.230   | 2.763         |
|  |                                       | 2,7%    | 1,7%          |
|  | Ensino Superior ***                   | 19.045  | 37.753        |
|  | (concluído ou em andamento)           | 16,2%   | 23,9%         |
| Habilitada                                     | Ensino Superior                       | 5.858   | 5.966         |
|  | Licenciatura Pedagogia (em andamento) | 5,0%    | 3,8%          |
|  | Ensino Médio                          | 20.079  | 24.001        |
|  | Normal / Magistério                   | 17,1%   | 15,2%         |
|  | Ensino Superior                       | 68.931  | 87.496        |
|  | Licenciatura Pedagogia                | 58,7%   | 55,3%         |
| TOTAL  |                                       | 117.528 | 158.218       |

Fonte: elaboração própria. Microdados do Censo da Educação Básica 2015 – INEP.

Notas: \* Docentes e auxiliares/assistentes educacionais se referem a indivíduos que estavam em atuação na educação regular e/ou especial na data de referência do Censo Escolar. No total, cada pessoa é contada uma única vez, independentemente se atuava em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município, etapa/segmento/modalidade da educação básica e dependência administrativa. Não inclui classe hospitalar, turmas de atividade complementar e atendimento educacional especializado. \*\* A categoria “pré-escola” inclui docentes e auxiliares/assistentes educacionais que atuavam na “educação infantil unificada”. \*\*\* Qualquer curso de nível superior, com exceção de Licenciatura em Pedagogia ou graduação de licenciatura plena similar, não categorizada pelo Censo Escolar, como, por exemplo, Normal Superior. \*\*\*\* É obtido somente o maior grau de escolaridade, portanto, não existe a informação de que essas pessoas tenham ou não curso de magistério nível médio.

### 4.3. Editais de concursos públicos municipais

A fim de verificar indícios sobre a hipótese anterior, tendo como inspiração o estudo realizado no Espírito Santo (SILLER & CÔCO, 2008), fizemos um levantamento de editais de abertura de concursos públicos municipais para cargos efetivos de “docência” ou “apoio à docência” na educação infantil, publicados no ano de 2015 e disponíveis no PCI Concursos<sup>15</sup>, o maior portal *online* brasileiro especializado na divulgação de informações sobre o assunto. A empresa PCI Concursos LTDA, com sede física em Presidente Prudente/SP, é reconhecida pela Associação Nacional de Proteção e Apoio aos Concursos (ANPAC), entidade privada, sem fins lucrativos, que atua na divulgação, transparência e defesa dos direitos de concursandas/os e concursadas/os.

Selecionamos editais referentes a 340 municípios de 22 unidades da federação das cinco macrorregiões brasileiras, a grande maioria do Sul e do Sudeste<sup>16</sup>. Quando identificada, no mesmo município, mais de uma edição de concurso público no ano de 2015, com o mesmo cargo sendo ofertado, foi preferido o edital mais recente, sendo descartados os demais. Quando identificado o mesmo cargo num edital com jornadas de trabalho distintas, foi preferido o cargo com maior jornada.

As informações de região, estado, município, cargo, escolaridade, jornada semanal de trabalho e vencimento inicial mensal, contidas nos documentos levantados, foram categorizadas e organizadas no *IBM SPSS Software* de modo a produzir um banco de dados original, com variáveis nominais e quantitativas, em que cada cargo ofertado representa um caso e cada tipo de informação, uma variável.

---

<sup>15</sup> PCIConcursos (acesso: 13/04/2017): <https://www.pciconcursos.com.br/>

<sup>16</sup> ANEXO.

Não se trata de uma amostra representativa do país, pois a triagem se deu por “conveniência”, tendo como objetivo selecionar todos os editais disponíveis no portal PCI Concursos, sem seguir nenhum critério estatístico nem geográfico. Portanto, os resultados que se seguem são apenas uma presumível representação da realidade.

Foram encontrados os seguintes cargos: agente de desenvolvimento infantil, assistente de creche, assistente de educação infantil, assistente do desenvolvimento infantil em creches, atendente de creche, atendente de educação infantil, auxiliar de classe, auxiliar de creche, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de monitor de creche, auxiliar de sala de aula, babá, berçarista, cuidador de creche, cuidador infantil, educador infantil, monitor de berçário, monitor de creche, monitor de creche escolar, monitor de educação infantil, monitor de ensino para creches e unidades municipais de educação infantil, pajem, professor auxiliar de creche, professor de educação infantil, professor de ensino infantil, professor de pré-escola, professor infantil e professor pré-escolar.

A Tabela 12 classifica esses cargos em cinco categorias e os organiza pela formação mínima exigida de acordo com os editais publicados:

Tabela 12. Distribuição dos cargos efetivos da educação infantil publicados em editais de concursos públicos municipais de 2015 segundo a formação mínima exigida.

| Cargos Efetivos da Educação Infantil *                                     |            |           |           |           |           |            |
|--|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Formação mínima exigida  | Professor  | Educador  | Auxiliar  | Monitor   | Outros    | TOTAL      |
| Alfabetizado   | 0          | 0         | 2         | 1         | 0         | 3          |
| Ensino Fundamental (incompleto)  | 0          | 0         | 0         | 1         | 2         | 3          |
| Ensino Fundamental   | 0          | 0         | 15        | 7         | 2         | 24         |
| Ensino Fundamental<br>Curso de Berçarista / Recreação / Magistério         | 0          | 0         | 0         | 0         | 1         | 1          |
| Ensino Médio   | 0          | 0         | 45        | 26        | 8         | 79         |
| Ensino Médio<br>Normal / Magistério (em andamento)                         | 0          | 0         | 0         | 1         | 0         | 1          |
| Ensino Médio – Normal / Magistério   | 99         | 22        | 15        | 23        | 1         | 160        |
| Ensino Superior<br>(concluído ou em andamento)                             | 0          | 0         | 2         | 1         | 0         | 3          |
| Ensino Superior Licenciatura<br>Pedagogia / Normal Superior (em andamento) | 3          | 0         | 0         | 0         | 0         | 3          |
| Ensino Superior Licenciatura<br>Pedagogia / Normal Superior                | 63         | 3         | 1         | 0         | 0         | 67         |
| Ensino Superior Licenciatura – Pedagogia                                   | 46         | 0         | 0         | 1         | 0         | 47         |
| <b>TOTAL</b>   | <b>211</b> | <b>25</b> | <b>80</b> | <b>61</b> | <b>14</b> | <b>391</b> |

Fonte: elaboração própria.

Nota: \* A categoria “auxiliar” inclui: auxiliar, assistente, atendente e agente. A categoria “outros” inclui: cuidador, berçarista, pajem e babá.

Esse resultado, em certa medida, corrobora com a situação da formação das trabalhadoras docentes e auxiliares que atuavam na educação infantil brasileira, representada pelos dados do Censo da Educação Básica de 2015.

Os cargos de “professor” e “educador” estão em conformidade com a legislação. No entanto, para os demais a maioria requer somente o ensino médio, sem curso de magistério, e há uma significativa variabilidade, da consideração da candidata ser apenas “alfabetizada” até

a exigência exclusiva de licenciatura plena em pedagogia.

Um cargo de monitor de creche também requisitava dois anos de experiência na educação infantil e outro de auxiliar de desenvolvimento infantil estabelecia uma “avaliação psicossocial” como parte do processo seletivo, com o propósito de verificar “as características de personalidade, aptidões, específicas e nível intelectual necessárias ao desempenho adequado das atividades inerentes à função pleiteada”.

A título de comparação, organizamos os cargos em duas categorias: “docente”, que inclui professor e educador, e “auxiliar”, que abarca os demais.

Tabela 13. Distribuição dos cargos efetivos da educação infantil publicados em editais de concursos públicos municipais de 2015, organizados pelas categorias “docente” e “auxiliar” segundo a jornada de trabalho e o vencimento inicial.

| Cargos Efetivos da Educação Infantil * |         |       |          |       |
|--|---------|-------|----------|-------|
| Jornada de Trabalho                    | Docente |       | Auxiliar |       |
| 20 horas                               | 64      | 27,2% | 2        | 1,3%  |
| 22 a 27 horas                          | 52      | 22,1% | 4        | 2,6%  |
| 30 horas                               | 41      | 17,4% | 26       | 16,8% |
| 31 a 39 horas                          | 9       | 3,8%  | 4        | 2,6%  |
| 40 horas                               | 69      | 29,4% | 109      | 70,3% |
| 44 horas                               | 0       | 0,0%  | 10       | 6,5%  |
| TOTAL                                  | 235     | 100%  | 155      | 100%  |
| Vencimento Inicial                     |         |       |          |       |
| Até R\$ 787,99                         | 0       | 0,0%  | 9        | 5,8%  |
| R\$ 788,00 a R\$ 899,99                | 8       | 3,5%  | 64       | 41,3% |
| R\$ 900,00 a R\$ 1099,99               | 47      | 20,8% | 44       | 28,4% |
| R\$ 1100,00 a R\$ 1299,99              | 44      | 19,5% | 24       | 15,5% |
| R\$ 1300,00 a R\$ 1499,99              | 29      | 12,8% | 9        | 5,8%  |
| R\$ 1500,00 a R\$ 1999,99              | 65      | 28,8% | 5        | 3,2%  |
| R\$ 2000,00 ou mais                    | 33      | 14,6% | 0        | 0,0%  |
| TOTAL **                               | 226     | 100%  | 155      | 100%  |

Fonte: elaboração própria.

Notas: \* A categoria “docente” inclui: docente e educador. A categoria “auxiliar” inclui: auxiliar, assistente, atendente, agente, cuidador, berçarista, pajem e babá. \*\* O valor total é inferior porque há editais que informam apenas a remuneração por “hora-aula”.

De acordo com a Tabela 13, a maior parte dos cargos de docente e educador infantil tem jornadas de trabalho menores e vencimentos iniciais superiores quando comparados aos cargos de auxiliar, assistente, atendente e outros.

Em 2015, o salário mínimo era R\$ 788,00 e o piso salarial nacional do magistério público da educação básica era R\$ 1917,78. Ao selecionar uma subamostra com apenas cargos cuja titulação mínima era o ensino médio, normal magistério, e carga horária de 40 horas semanais, totalizando 37 cargos docentes e 21 cargos auxiliares, observa-se na Tabela 14 o seguinte contraste:

Tabela 14. Estatísticas descritivas da subamostra de cargos efetivos “docente” e “auxiliar”, publicados em editais de concursos públicos municipais de 2015, com titulação mínima de “ensino médio normal / magistério” e carga horária de 40 horas semanais por vencimento inicial.

| Cargos Efetivos da Educação Infantil *                 |    |             |            |             |               |
|--|----|-------------|------------|-------------|---------------|
| Estatísticas Descritivas de Vencimento Inicial         |    |             |            |             |               |
| Ensino Médio – Normal / Magistério e 40 horas semanais |    |             |            |             |               |
|  | N  | Média       | Mínimo     | Máximo      | Desvio Padrão |
| Docente  | 37 | R\$ 1857,35 | R\$ 932,36 | R\$ 3515,87 | 229,52        |
| Auxiliar   | 21 | R\$ 1017,22 | R\$ 596,38 | R\$ 1650,96 | 419,13        |

Fonte: elaboração própria.

Nota: \* A categoria “docente” inclui: docente e educador. A categoria “auxiliar” inclui: auxiliar, assistente, atendente, agente, cuidador, berçarista, pajem e babá.

Fixadas a mesma formação e jornada de trabalho, cargos de “auxiliar” ainda assim têm média de vencimento inicial inferior a de “docente”. E ambas as médias estão abaixo do piso salarial de 2015: um terço dos casos de docente (5) e educador infantil (7), e todos os de monitor (10), auxiliar (5), assistente (2), atendente (2), agente (1) e berçarista (1) selecionados.

Apesar da falta de consistência estatística por causa da composição amostral, essas informações se somam a outras pesquisas que demonstram o histórico e maior desvalor

atribuído à função exercida pelas trabalhadoras docentes da educação infantil não denominadas como tal, *professoras* (BUSS-SIMÃO, 2015; CHAMARELLI, 2013; CONCEIÇÃO, 2010; EDIR, 2014; GIL, 2013; KRAMER, *et al.*, 2013; MARTINS, 2011; OLIVEIRA, 2016a; SILLER & CÔCO, 2008).

#### **4.4. Plano Nacional de Educação 2014-2024**

Em 2009, com a sanção da Emenda Constitucional nº 59/2009, seguida pela Lei nº 12.796/2013 que modificou a LDBEN, a educação básica obrigatória e gratuita passou a abranger a pré-escola e o ensino médio, crianças e jovens de quatro e dezessete anos de idade (BRASIL, 2009c; BRASIL, 2013).

Nesse mesmo ano, aconteceu uma série de encontros públicos de debate e deliberação, nas esferas municipal e estadual, organizados por uma comissão nacional constituída por representantes das secretarias do MEC, da Câmara Federal e do Senado, do CNE, de associações de dirigentes da educação e de diversas entidades da sociedade civil que atuam no campo educacional, como organizações sindicais, agremiações de profissionais da área, comunidades científicas, partidos políticos e movimentos sociais comprometidos com o direito à educação, inclusive, estudantes e familiares, além de empresas que investem e operam no setor<sup>17</sup>.

Esses encontros estavam articulados à Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, em Brasília/DF, e que teve uma segunda edição em 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e antecedida por outras reuniões, ocorridas em contextos locais e regionais, entre 2012 e 2013 (BRASIL, CONAE, 2010; 2014).

Toda essa mobilização, que envolveu consensos e dissensos, negociações e acordos,

---

<sup>17</sup> CONAE (acesso 13/04/2017): <http://conae.mec.gov.br/>

resultou num fortalecimento da responsabilidade social com a educação pública. No caso do evento de 2010, também acarretou a construção de um conjunto de proposições sistematizadas num documento final que foi encaminhado ao MEC e que contribuiu com a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE), constituinte da Lei nº 13.005/2014, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República em 2014 (BRASIL, 2014).

Destaque para a atuação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), um coletivo autônomo, de caráter interinstitucional e suprapartidário, compromissado com a institucionalização e o desenvolvimento da primeira etapa da educação básica. Desde 1999, o MIEIB coordena fóruns por todo o país, contando com a participação ativa de profissionais da educação infantil e parcerias com especialistas de grupos acadêmicos e institutos de pesquisa, e de representantes da UNDIME, sindicatos e organizações não governamentais<sup>18</sup>.

O novo PNE, que compreende uma série de objetivos de abrangência nacional, e suas respectivas estratégias de alcance, para o decênio de 2014 a 2024, estabelece como Meta 01 universalizar a pré-escola até 2016 e assegurar o direito à creche à, pelo menos, metade da população de zero a três anos de idade até o prazo de 2024 (BRASIL, 2014). Compromisso este também firmado pelo Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016a).

Segundo a Campanha Nacional pelo o Direito à Educação, rede que articula mais de duzentas entidades e movimentos educacionais, inclusive o MIEIB, o fator de ponderação do FUNDEB estimado em 2007 para a creche em tempo parcial, que era 0,80, deveria ser pelo menos 2,4 vezes superior ao dos anos iniciais do ensino fundamental (BASSI, 2011). Para a educação infantil em 2017, esses coeficientes ainda estão distantes do ideal, mas são superiores aos de dez anos atrás: a) creche pública em tempo integral, 1,30; b) creche conveniada em tempo integral, 1,10; c) creche pública em tempo parcial, 1,00; d) creche

---

<sup>18</sup> MIEIB (acesso 13/04/2017): <http://www.mieib.org.br/pagina.php>



conveniada em tempo parcial, 0,80; e) pré-escola pública em tempo integral, 1,30; f) pré-escola pública em tempo parcial, 1,00 (BRASIL, MEC, 2016).

Levantamento feito com base nos microdados do Censo da Educação Básica de 2007 e 2014 mostra que as condições materiais das creches públicas municipais e privadas conveniadas com o poder público, em termos de serviços (água filtrada, alimentação escolar, abastecimento de água e energia elétrica, esgoto sanitário, coleta periódica de lixo) e equipamentos (computador, acesso à Internet, impressora, copiadora e outros), de um modo geral, têm melhorado com o passar dos anos, a ampliação do acesso à creche e os maiores investimentos que têm sido feitos, apesar da grande quantidade de estabelecimentos ainda sem condições básicas de funcionamento e das diferenças entre dependências administrativas e zonas urbana e rural (OLIVEIRA, 2016b).

De acordo com o IBGE, com base nos microdados da PNAD, em 2015, do total de 10,3 milhões de crianças com menos de quatro anos de idade compreendidas pela pesquisa, 74,4% não estavam matriculadas em creche ou pré-escola, pública ou privada. Entretanto, a maioria das pessoas responsáveis por elas, 61,8% dos casos, o que abarcava cerca de 4,7 milhões de crianças, tinha interesse em matriculá-las na educação infantil. Esse percentual era mais elevado quanto maior a idade da criança, variava entre 49,1% para as menores de um ano de idade e 78,6% para as de três anos. Estima-se, portanto, que o déficit total de vagas na creche, em 2015, era de mais de 2 milhões, tendo em vista a meta do PNE, e de mais de 4 milhões, levando em consideração a demanda das famílias (BRASIL, IBGE, 2017).

O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017, produzido pelo movimento Todos pela Educação<sup>19</sup>, a partir de dados do IBGE e do INEP, revela que, em 2007, 21,4% das

---

<sup>19</sup> Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) mantida e apoiada por diferentes organizações: Associação Nova Escola; CAPES; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Comunidade Educativa CEDAC, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho e Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Mais Diferenças, Sociedade

crianças de zero a três anos de idade e 78,9% das de quatro a cinco anos frequentavam unidades educacionais. Em 2015, esses percentuais eram, respectivamente, 30,4% e 90,5%, e compreendiam menos a população mais pobre, principalmente, no caso da creche (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

A Meta 15, que também envolve a educação infantil, determina que, no prazo de um ano de vigência do PNE, seja instaurada uma “política nacional de formação dos profissionais da educação” (BRASIL, 2014).

Além da UAB, do PROUNI e do legado do REUNI no ensino superior, estão em vigor, no âmbito do MEC e da CAPES: a) o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que subsidia cursos superiores não gratuitos e tem como uma de suas prioridades a graduação em licenciatura; b) o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), voltado ao aperfeiçoamento e à inovação dos cursos de formação docente, por meio de apoio financeiro a projetos de IES públicas; c) o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que concede bolsas e fomenta a realização de projetos pedagógicos interdisciplinares de integração entre escolas, professoras/es em atuação na educação básica, especialistas em formação docente e estudantes de graduação em licenciatura plena de IES públicas e comunitárias, sem fins lucrativos; d) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), um programa que promove cursos de formação inicial, segunda licenciatura e capacitação pedagógica, na modalidade presencial, e a distância ofertados pela UAB, a docentes da educação básica pública sem habilitação em nível superior na área em que atuam<sup>20</sup>.

Em 2016, o Decreto nº 8752/2016 instituiu a Política Nacional de Formação dos

---

Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), UNESCO, UNICEF e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Todos pela Educação (acesso 13/04/2017): <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

<sup>20</sup> FIES (acesso 13/04/2017): <http://fiesselecao.mec.gov.br/>

Prodocência (acesso 13/04/2017): <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>

PIBID (acesso 13/04/2017): <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>

PARFOR (acesso 13/04/2017): <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

Profissionais da Educação Básica, composta por princípios e objetivos, esquema de organização e planejamento estratégico de implementação, a nível nacional, estadual e distrital (BRASIL, 2016b). E, em 2017, foi aprovada a Portaria nº 82/2017 da CAPES, que regulamenta o PARFOR e se apresenta em consonância com o PNE (BRASIL, CAPES, 2017).

Contudo, os desafios da formação inicial exigem novas abordagens, não apenas a continuidade do que vinha sendo realizado, como visto em pesquisa no Piauí, que levantou resultados irregulares do PARFOR e da UAB no estado (LIMA, 2016). Ademais, a Meta 15 estabelece a garantia de que todas as docentes da educação infantil tenham ensino superior de licenciatura em pedagogia, escopo a ser alcançado “progressivamente”, nos termos do PNE, sem especificar detalhes (BRASIL, 2014).

O Censo da Educação Básica revela que apenas 54% das docentes e 14% das auxiliares que atuavam na creche em 2015 tinham essa titulação e, respectivamente, 7% e 11% estavam com a graduação de licenciatura em pedagogia em andamento ou não a concluíram.

A Meta 16, por sua vez, vai mais além e prevê que até 2024 metade do corpo docente da educação básica tenha formação em nível de pós-graduação e todas as professoras da educação infantil sejam participantes de programas de formação continuada na área em que trabalham, “considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2014).

Em 2015, das docentes da creche com licenciatura em pedagogia, 45% tinham pós-graduação, a grande maioria, especialização. E somente cerca de 20% das docentes e de 13% das auxiliares, que atuavam na creche e/ou pré-escola, entre 2014 e 2015, participaram de atividades de formação continuada, totalizando pelo menos 80 horas, num período de um ano.

A Meta 17 determina que, até 2020, o rendimento médio das/os profissionais do

magistério da educação básica pública seja valorizado de tal modo a se equiparar ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, nível superior.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017, elaborado pelo movimento Todos pela Educação, conforme dados da PNAD, em 2007, 51,8% do total de docentes da educação básica pública tinham rendimento médio igual ou maior ao dos/as profissionais da educação privada e de outras áreas com o mesmo nível de escolaridade, superior completo. Passados oito anos, em 2015, essa proporção da média salarial era de apenas 52,5%, praticamente se manteve, não obstante as variações percentuais identificadas no período (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Tendo em vista a falta de isonomia na remuneração entre as etapas da educação básica e entre os cargos da creche e pré-escola, demonstrada em diferentes pesquisas (ALVES & PINTO, 2009; CONCEIÇÃO, 2010; EDIR, 2014; GIL, 2013; KRAMER *et al.* 2013; MACHADO, 2015; PINTO, 2014; SENNA, 2014; SILLER % CÔCO, 2008), é de se esperar que esse percentual de equiparação salarial seja inferior para docentes e, principalmente, auxiliares da educação infantil. Apesar do aumento, entre 2009 e 2016, de cerca de R\$ 42 bilhões nos investimentos na remuneração do magistério público na educação básica, que representa um crescimento de 241,9%, “muito acima da inflação relativa ao período” e “maior do que o próprio aumento das receitas do FUNDEB”, segundo estudo da Confederação Nacional de Municípios (CNM) realizado em 2017 (BRASIL, CNM, 2017).

Já a Meta 18 do PNE assegurava que, até 2016, todos os sistemas educacionais públicos tivessem planos de carreira do magistério com referência ao piso salarial nacional. O movimento Todos pela Educação, que mantém o chamado Observatório do PNE<sup>21</sup>, uma plataforma *online* de divulgação de informações sobre o assunto, não possui um indicador para essa meta. No entanto, sabe-se que, em 2014, 89,6% dos municípios brasileiros tinham

---

<sup>21</sup> Observatório do PNE (acesso 13/04/2017): <http://www.observatoriodopne.org.br/>

“ações de regulamentação e de valorização da carreira do magistério” de acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais do IBGE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 113).

Em 2015, 75% das docentes da creche e 74% da pré-escola eram efetivas, estatutárias ou concursadas. O restante se encontrava em situação funcional temporária, de contrato conforme a CLT ou de vínculo por terceirização (BRASIL, INEP, 2016). Já o nosso levantamento de editais de concursos públicos municipais de 2015 para a educação infantil mostra que muitos municípios não estavam de acordo com a legislação nesse aspecto, pois a média do vencimento inicial dos cargos efetivos de docente e de auxiliar da subamostra selecionada, magistério nível médio e carga horária semanal de 40 horas, era inferior ao fixado pelo piso naquele ano.

Todas essas quatro metas do PNE 2014-2024, que envolvem diretamente a educação infantil, se baseiam em grandes problemas, já diagnosticados há duas décadas, que não foram solucionados pelas políticas públicas decorrentes do PNE 2001-2010. Ocorreram importantes modificações na legislação educacional, houve um crescimento substantivo dos investimentos na educação pública e mudanças na distribuição dos recursos, parte das trabalhadoras da creche e pré-escola têm se organizado em coletivos sindicais e se mobilizado por direitos trabalhistas, muitas pesquisas sobre o assunto vêm sendo produzidas. Mas, apesar dos avanços, os desafios ainda são enormes, especialmente, considerando-se a atual conjuntura política e econômica, que não sinaliza garantias e certezas para a educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a situação profissional das trabalhadoras docentes da educação infantil brasileira, em particular, a formação inicial e continuada e as condições de emprego, vínculo funcional, carga horária e rendimentos do trabalho.

A LDBEN estabelece que são “profissionais da educação infantil” todas as pessoas que estão em efetivo exercício na primeira etapa da educação básica, como: a) professoras habilitadas em nível médio ou superior para a docência em creche e pré-escola, com curso de magistério ou graduação de licenciatura plena em pedagogia ou normal superior; b) pedagogas com habilitação em administração, supervisão, inspeção e/ou orientação educacional; c) e trabalhadoras com diploma de curso técnico ou superior em área da pedagogia ou afim, ou que tenham feito complementação pedagógica (BRASIL, 2009b).

Por sua vez, a lei que regulamenta o FUNDEB reconhece como “profissionais do magistério da educação infantil pública” todas as pessoas que estão em efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Distrito Federal ou município, por vinculação contratual temporária ou permanente, na primeira etapa da educação básica, ou que estão cedidas para atuar na creche ou na educação especial infantil, modalidade exclusiva, em instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas, sem fins lucrativos, ou em estabelecimentos privados conveniados com o poder público, como: a) docentes; b) e servidoras que fornecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, isto é, desempenham as funções de direção, administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e/ou coordenação pedagógica (BRASIL, 2007).

No mínimo, 60% dos recursos de cada fundo que compõe o FUNDEB devem ser destinados a encargos sociais, como a Previdência Social e o FGTS, e ao financiamento da remuneração dessas profissionais, conforme o regime jurídico específico do município

empregador ou, se for o caso, a CLT. Inclui, por exemplo, vencimentos, décimo terceiro salário, férias, abonos e gratificações. Mas ficam de fora outros benefícios, como auxílio-transporte, auxílio-alimentação e assistência médica, psicológica, farmacêutica, odontológica e social (BRASIL, MEC, 2008).

Ainda existe uma significativa variedade de nomenclaturas para cargos da educação infantil, muitas vezes classificados em “regência” ou “titular” e “apoio” ou “auxiliar”, cujas funções se encontram ambas integralmente no campo da docência, mesmo quando apresentam entre si algumas atribuições distintas. Afinal, acolher, guardar, confortar, ninar, alimentar, higienizar, brincar, guiar e dialogar são algumas das muitas ações que articuladas constituem o ofício de *educare* (BRASIL, MEC, 1994b).

Nosso levantamento de editais de concursos públicos municipais publicados em 2015 identificou vinte e oito denominações de cargos efetivos da educação infantil diferentes, que foram agrupadas em onze categorias: agente, assistente, atendente, auxiliar, babá, berçarista, cuidadora, educadora, monitora, pajem e professora.

Segundo o CNE, em relatórios que constituem pareceres homologados da CEB, são consideradas profissionais da educação infantil todas as trabalhadoras que exercem a função docente em creche e/ou pré-escola e estão habilitadas de acordo com a legislação, independentemente das palavras que designam a ocupação (BRASIL, CNE, 2008a; 2009a).

Logo, nos termos da CRFB e da LDBEN, a essas pessoas deve ser garantida a oportunidade de participar de concursos públicos de provas e títulos para ingresso na carreira do magistério, e assim terem direito aos benefícios do funcionalismo público, ao cumprirem com suas obrigações profissionais na educação infantil (BRASIL, CNE, 2009a). Somente em caso excepcional, para efeito da destinação de recursos do FUNDEB, podem ser tidos como professor “os profissionais que recebem autorização do órgão competente de cada sistema de

ensino para exercer a docência, em caráter precário e provisório, na falta daqueles devidamente habilitados para tanto” (BRASIL, CNE, 2008a, p. 10).

Porém, essa ainda não é a realidade brasileira. Dos 391 cargos efetivos da educação infantil com oferta de vagas, publicada em editais levantados de concursos públicos de 2015 para 340 municípios de diferentes estados da federação, 110, cerca de 28%, exigiam candidatas com escolaridade inadequada, de “alfabetizada” ou ensino fundamental incompleto, 6 casos, a ensino médio concluído sem requisito de formação em magistério, 79 casos: agente, assistente, atendente, auxiliar, babá, berçarista, cuidadora, monitora e pajem. Por outro lado, todos os 211 cargos de professora e 25 de educadora, cerca de 60%, estavam em conformidade com a LDBEN.

O Censo da Educação Básica revela que das quase 157 mil docentes que atuavam na creche pública municipal em 2015, 54% tinham como maior escolaridade o ensino superior concluído, licenciatura plena em pedagogia, 7%, em andamento ou inconcluso, e 18%, o ensino médio, normal/magistério. No caso das pouco mais de 105 mil auxiliares, os percentuais eram, respectivamente, 13%, 11% e 21%. O que demonstra, em comparação com outros estudos que utilizaram bases de dados estatísticas do INEP (ROSEMBERG & ARTES, 2012; OLIVEIRA, 2016a), que tem aumentado o número de pessoas atuando como “auxiliares” na educação infantil, mas, no geral, o nível de formação do corpo docente tem, aos poucos, se aproximado do ainda distante ideal previsto pela legislação. Isso, sem levar em conta a qualidade dos cursos.

Ademais, é relativamente pequena a porcentagem de docentes efetivas, concursadas ou estatutárias com somente o ensino médio ou fundamental, completo ou incompleto, cerca de 3% na creche e 2% na pré-escola. O que pode indicar que, se por um lado, muitas secretarias municipais contratam “auxiliares” com escolaridade inferior no lugar de “docentes” licenciadas em pedagogia, por outro, têm se exigido como requisito indispensável pelo menos



a formação em magistério nível médio nos concursos públicos de provas e títulos para se assumir o cargo efetivo de professora ou educadora infantil.

Vários estudos acadêmicos, realizados no último decênio, em âmbito estadual (BUSS-SIMÃO, 2015; CHAMARELLI, 2013; KRAMER *et al.*, 2013; SILLER & CÔCO, 2008) e municipal (CONCEIÇÃO, 2010; EDIR, 2014; GIL, 2013; MARTINS, 2011), salvo algumas diferenças, especificidades locais e mudanças mais recentes, apresentam evidências, no que se refere às condições de emprego, da situação mais desfavorável das auxiliares de creche em comparação com as professoras da educação infantil: maior carga de trabalho, menor salário, maior frequência de contrato temporário, inexistência de plano de carreira, ou então não pertencimento funcional ao quadro do magistério, e menos oportunidades de formação continuada.

Essa assimetria, que vem desde as primeiras creches, escolas maternais e jardins de infância instaladas no final do século XIX, já tinha sido identificada e analisada em pesquisas na década de 1980, quando começaram a ser realizados estudos sobre o trabalho das professoras normalistas e das pajens, que relacionavam docência, qualidade e direito à educação infantil (CAMPOS *et al.*, 1984; ROSEMBERG *et al.*, 1982; 1984; 1985).

Além do fato de que parte da formação docente ocorre ao longo da vida, nas interações sociais cotidianas, e não somente nos cursos de magistério (TARDIF & RAYMOND, 2000), a educação de bebês e crianças pequenas em creche e pré-escola compreende saberes e práticas muitas vezes associadas à maternagem e ao trabalho doméstico, elementos que compõem a representação mais geral das pessoas a respeito da docência na educação infantil e, no nosso contexto patriarcal, influenciam negativamente a atribuição de valor a esse ofício, naturalizado culturalmente como dever exclusivo das mulheres (ARCE, 2001; CERISARA, 1996).

A atividade mais direta, a menor idade da criança e a corporeidade mais presente eram fatores vinculados ao desprestígio histórico da ocupação de pajem (ROSEMBERG *et al.*, 1985), e que ainda hoje é observado na concepção do cargo de auxiliar da creche, e seus equivalentes, e nas políticas municipais de educação infantil, a despeito do quadro normativo nacional, legislação, diretrizes, referenciais e orientações, e das pesquisas educacionais desenvolvidas no Brasil e no mundo há mais de trinta anos.

Em 2009, de acordo com um estudo produzido a partir dos microdados da PNAD do IBGE, as professoras da educação infantil municipal no Brasil tinham uma média de rendimentos menor quando comparada com as de docentes do ensino fundamental municipal e estadual e do ensino médio estadual, para uma jornada de trabalho de pelo menos 30 horas semanais (ALVES & PINTO, 2011).

Nosso levantamento de editais de concursos públicos municipais de 2015 constatou que a maior parte dos cargos efetivos de professora e educadora infantil da amostra analisada tem jornada de trabalho menor e vencimento inicial superior quando comparados aos cargos de auxiliar, assistente, atendente e outros. Ao selecionarmos uma subamostra com apenas cargos cuja titulação mínima era o ensino médio, normal/magistério, e carga horária de 40 horas semanais, totalizando 21 cargos “auxiliares” e 37 cargos “docentes”, verificamos que os primeiros ainda assim, fixadas a mesma formação e jornada de trabalho, tinham média de vencimento inicial inferior.

O PNE 2014-2024 define como metas, a serem alcançadas durante o seu período de vigência, garantir que todas as profissionais docentes da educação infantil tenham “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” e “formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2014).

Em 2016, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica foi instituída (BRASIL, 2016b). Em 2017, o PARFOR foi atualizado e regulamentado (BRASIL, CAPES, 2017). E no âmbito do MEC e da CAPES, no campo da formação docente, estão em atividade: a UAB, o PROUNI, o FIES, o Prodocência e o PIBID. Contudo, como visto anteriormente, o desafio ainda é grande para a educação infantil, particularmente, no caso da habilitação das auxiliares, monitoras e outras trabalhadoras não denominadas “professoras”, que por conta da meta de ampliação do acesso à creche e da falta de recursos dos municípios por problemas de gestão e/ou incapacidade financeira, vêm sendo contratadas para suprir a demanda por profissionais que exerçam a função docente.

Também é grave o problema da falta de oportunidades de formação continuada e suas condições de realização, não obstante as exceções, como as identificadas em pesquisa nos estados do Espírito Santo (CÔCO, 2010) e do Rio de Janeiro (KRAMER *et al.*, 2013). De acordo com o Censo da Educação Básica de 2015, participaram de atividades desse tipo, no último ano, específicas para o segmento da educação infantil em que atuavam, totalizando, no mínimo, uma carga horária de 80 horas, somente: 22% das docentes e 13% das auxiliares da creche pública municipal; e 18% das docentes e 13% das auxiliares da pré-escola pública municipal.

O PNE também estabelece que o rendimento médio das profissionais do magistério da educação infantil pública seja equiparado ao das demais profissionais da educação básica e também ao rendimento médio de outros/as profissionais com nível superior (BRASIL, 2014). Segundo o CMN, entre 2009 e 2016, houve um aumento de cerca de 42 bilhões de reais nos investimentos na remuneração do magistério público na educação básica, que representa um crescimento de aproximadamente 242%, acima da inflação no período e do próprio aumento das receitas do FUNDEB (BRASIL, CNM, 2017). No entanto, em 2015, conforme o levantamento feito pelo movimento Todos pela Educação, a partir dos microdados da PNAD,

somente 52,5% do corpo docente da educação básica tinha rendimento médio equivalente aos/as demais profissionais com a mesma escolaridade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Por fim, em relação à meta do PNE que determinava até 2016 que todos os sistemas educacionais públicos tivessem planos de carreira docente com referência ao piso salarial nacional para as profissionais do magistério público da educação básica, sabe-se que, em 2014, cerca de 90% dos municípios brasileiros tinham “ações de regulamentação e de valorização da carreira do magistério” de acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais do IBGE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 113).

Em 2015, segundo o INEP, 75% das docentes da creche e 74% da pré-escola pública municipal eram efetivas, estatutárias ou concursadas. As demais se encontravam em situação funcional temporária, de contrato conforme a CLT ou de vínculo por terceirização (BRASIL, INEP, 2016). Já o nosso levantamento de editais de concursos públicos municipais de 2015 para a educação infantil mostra que a média do vencimento inicial dos cargos efetivos de docente e de auxiliar da subamostra selecionada, magistério nível médio e carga horária semanal de 40 horas, era inferior ao fixado pelo piso naquele ano.

Diante desse quadro irregular das condições de emprego na educação infantil, costumam aparecer termos como “precarização” e “intensificação” nas falas das trabalhadoras, nos discursos sindicais e até mesmo em alguns estudos acadêmicos produzidos sobre o assunto, fundamentados em referências teóricas e análises mais gerais que tratam do trabalho docente no ensino fundamental e no ensino médio (ALVARENGA, 2009; 2016; BERTONCELI, 2016; PINTO, 2009; SOLIMÕES, 2015).

Há quem assevere, inclusive, que está em curso, tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil, um processo de “proletarização” do trabalho docente, isto é, de perda da autonomia sobre o próprio trabalho. Problema que estaria associado à suposta “feminização

do magistério” e se manifestaria como um fator contraditório ao desenvolvimento da profissionalização docente, também em curso e num mesmo movimento (CUSTÓDIO, 2011).

O termo “precarização”, que indica um estado alterado para pior, pode ser entendido tanto como a deterioração das condições materiais das unidades educacionais quanto como a deterioração das condições de emprego, isto é, maior frequência de contratos temporários e instáveis, com menos prerrogativas, e a própria perda de direitos trabalhistas, redução dos vencimentos-base, corte de gratificações, benefícios, adicionais, vantagens e auxílios, no salário e na aposentadoria, e desvalorização da progressão na carreira (OLIVEIRA, 2008).

Já o termo “intensificação”, que indica um aumento de tensão, pode ser entendido tanto como um incremento da regulação local, direta, pela instituição e comunidade educacional, e sistêmica, indireta, pela gestão da secretaria de educação, quanto como um acréscimo nas exigências profissionais: maior jornada de trabalho, extra e sobrecarga; maior quantidade e variedade de tarefas a serem realizadas; maior volume de cobranças e ameaças, de obrigações e sanções atreladas, sem o fornecimento de condições adequadas para o desenvolvimento das atividades previstas; e até mesmo a desvalorização salarial, que pode levar a pessoa a ter que assumir outro cargo ou a trabalhar em outro setor para complementar a renda familiar (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009).

Todos fatores que de alguma forma estão associados a muitos casos de migração entre estabelecimentos, redes e etapas da educação, abandono da profissão docente e problemas de saúde e mal-estar (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009). E que se mostram mais severos quando se leva em consideração as dificuldades enfrentadas pelas mulheres brasileiras, principalmente, as negras e mais pobres, que lidam com várias jornadas de trabalho: cuidado de filhas/os, serviço doméstico e estudo/pesquisa, além da própria docência na educação infantil (BRASIL, IPEA, 2016; ZIBETTI & PEREIRA, 2010).

No entanto, expressões como “precarização” e “intensificação”, assim como “desprofissionalização” e “proletarização”, que também indicam processos em andamento, pressupõem um estado anterior menos precarizado e menos intensificado. Ainda não existem pesquisas, em escala nacional, que demonstrem a ocorrência ou não desses fenômenos na educação infantil, como um fato generalizado em todo o país. Há sim um importante conjunto de estudos, em escala municipal e estadual, publicados em quantidade crescente nos últimos anos, que, por um lado, identificam “melhorias” e “avanços” locais ou regionais, como a adequação dos vencimentos ao piso legal (BERTONCELI, 2016), e, por outro, observam “pioras” e “retrocessos”, como a criação de cargo específico para o exercício da docência na primeira etapa da educação básica sem exigência de habilitação em magistério (EDIR, 2014).

Logo, esses termos conceituais podem ser inadequados, e até contraproducentes, quando utilizados para descrever uma profissão como um todo, ao invés de serem empregados somente para caracterizar fatores específicos. Afinal, os processos constituintes das ocupações são multidirecionais, apresentam tendências opostas e diversas, podem ter certos aspectos se aperfeiçoando e outros se deteriorando concomitantemente (RODRIGUES, 2002).

E, assim como no caso da educação infantil pública municipal, variam muito entre contextos, até porque não existe um Sistema Nacional de Educação, como determina o décimo terceiro artigo da Lei nº 13.005/2014, que teria a responsabilidade de promover a articulação colaborativa entre os sistemas educacionais em favor da efetivação das diretrizes, metas e estratégias do próprio PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Vanessa Cristina. A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2009.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na educação infantil: concepções e vivências de professoras*. 2016. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de; SANTOS, Kátia Aparecida. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.

ASSIS, Regina Alcântara de. É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 59, p. 66-72, nov. 1986.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, set./dez. 2003.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 116-141, jan./abr. 2011.

BATISTA, Rosa. *A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina (1908 – 1949)*. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

\_\_\_\_\_. A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, SC. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015.

BERTONCELI, Mariane. *O trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e valorização profissional*. 2016. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão/PR, 2016.

BUFALO, Joseane Maria Parice. *Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC-2001)*. 2009. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, SC. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015.

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

CAMPOS, Maria Malta. Em defesa da pré-escola: Ana Maria Poppovic. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 50, p. 53-57, ago. 1984.

\_\_\_\_\_. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 21-24, maio 1985.

CAMPOS, Maria Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.

CAMPOS, Maria Malta; GROSBAUM, Marta Wolak; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.9, p. 39-66, 1984.



CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CASTRO, Cláudio de Moura. As políticas do Banco Mundial: se correr, o bicho pega, se ficar, o bicho come [2002]. BROOKE, Nigel (org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1996.

CHAMARELLI, Luciana Gandarela. *O que fazer com o auxiliar de educação infantil?: um estudo sobre as políticas municipais no estado do Rio de Janeiro*. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2013.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. *A creche e o nascimento da nova maternidade*. 1988. 198f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro/RJ, 1988.

CÔCO, Valdete. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação continuada na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. *Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala*. 2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.

COSTA, Beatriz Aparecida da; OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. Condições de trabalho docente em instituições públicas municipais e privadas concessionadas ao poder público. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS

SOBRE TRABALHO DOCENTE, 10, 2014, Salvador, BA. *Anais...* Salvador: Rede Estrado, 2014.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. *Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. 2011. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2011.

DIDONET, Vidal. A educação da criança menor de 7 anos e a constituinte. *Em Aberto*, Brasília, ano 05, n. 30, p. 13-17, abr./jun. 1986.

\_\_\_\_\_. A criança de 0 a 6 anos no Brasil e seu atendimento educacional: questões a considerar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, ano 03, n. 01, p. 33-38, jan./jun. 1993.

EDIR, Eliane Garcia de Brito. *Auxiliar de atividades educativas na educação infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da rede municipal de Goiânia*. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2014.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: o Departamento de Cultura e os parques infantis de Mário de Andrade (1935-1938)*. *Pro-Posições*, Campinas, v. 06, n. 17, p. 34-45, jun. 1995.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 139-167, jan./mar. 2015.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev. 1994.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 13-32, nov. 1984.

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. *O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro*. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2013.

GROCHOSKA, Márcia Andréia. Ações sindicais frente à valorização dos profissionais de educação infantil: uma experiência vivenciada. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE, 06, 2011, Maceió, AL. *Anais...* Maceió: Rede Estrado, 2011.

GROSSI, Miriam Pillar. Novas/Velhas violências contra a mulher no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 02, p. 473-483, 2º sem. 1994.

HECK, Beatriz Terezinha Muraski. *A carreira das educadoras da educação infantil no município de Curitiba: integração com a educação ou consolidação da marginalização?*. 2014. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2014.

JACOMINI, Nárcia Aparecida. MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Vencimento, remuneração e condições de trabalho de professores da rede municipal de São Paulo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 04, p. 1235-1259, out./dez. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo: das origens a 1940*. 1986. 348f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1986.

\_\_\_\_\_. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 57-60, fev. 1988.

\_\_\_\_\_. O sentido de profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982a.

\_\_\_\_\_. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982b.

\_\_\_\_\_. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 77-81, ago. 1985.

KRAMER, Sonia; CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década. In: REUNIÃO NACIONAL DA

ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 152-175, jan./abr. 2013.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 05-18, maio/ago. 2000.

\_\_\_\_\_. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIMA, Ezequiel de. *Efeitos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) na educação infantil de Medianeira/PR*. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília/SP, 2015.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. *Quem são os professores da primeira infância?: um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na educação infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9394/96*. 2016. 380f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2016.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. *A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?.* 2015. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.

MACHADO, Ilze Maria Coelho. *Elementos do desenvolvimento profissional na constituição da carreira do docente de educação infantil no município de Curitiba*. 2015. 191f. Tese

(Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2015.

MARTINS, Silvia Maria. *O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial*. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2011.

MELLO, Débora Teixeira. *Uma genealogia das políticas públicas para a creche no Brasil: Estado e infância*. 2008. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho docente e organização sindical em Minas Gerais. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 93-110, abr./jun. 2013.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: descrição e análise legislativa em perspectiva histórica. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011.

NOGUEIRA, Maiara de Oliveira. *Formação de professores para a educação infantil e o Proinfantil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. A formação inicial das auxiliares, assistentes, atendentes, monitoras... da educação infantil nos editais de processos seletivos simplificados e concursos públicos municipais. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 03, 2016, Águas de Lindoia, SP. *Anais...* v. 3. Águas de Lindoia: Universidade Estadual Paulista, 2016a.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. As condições das creches públicas e conveniadas com o poder público no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 71, p. 63-86, 2016b.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 56, p. 39-65, fev. 1986.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha Pinto. *O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte*. 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2009.

\_\_\_\_\_. *Regulação e ação pública na política de educação infantil em Belo Horizonte*. 2014. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2014.

ROCHA, Maria da Consolação. *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – Uma análise da experiência de Belo Horizonte*. 2009. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2009.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Sociologia das profissões*. 2 ed. Oeiras: Celta, 2002.

ROSA-PEREIRA, Naiara Caroline Vaz. *A valorização profissional docente no município de Ribeirão Preto: um estudo sobre creches*. 2017. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

\_\_\_\_\_. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 56, p. 73-81, fev. 1986.

\_\_\_\_\_. A educação da criança pequena, a produção do conhecimento e a universidade. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 3-12, jul./dez. 1987.

\_\_\_\_\_. 0 a 6: desencontro de estatísticas e atendimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 36-48, nov. 1989.

\_\_\_\_\_. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

\_\_\_\_\_. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 20, p. 05-57, jul./dez. 1999a.

\_\_\_\_\_. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 07-40, jul. 1999b.

\_\_\_\_\_. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, já./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; SILVA, Isabel de Oliveira e; FREITAS, Maria Natalina Mendes de; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; GOLDENSTEIN, Marlene Seica; LIMA, Elvira Souza; PINTO, Regina Pahim. Creche. *Cadernos de Pesquisa* (suplemento), São Paulo, n. 43, p. 01-48, nov. 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; GROSBAUM, Marta Wolak; LIMA, Elvira Souza; PINTO, Regina Pahim. Trabalhando com pajens. *Cadernos de Pesquisa* (separata), São Paulo, n. 49, p. 71-86, maio 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; PINTO, Regina Pahim. 0 a 6 anos: atendimento em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 01-24, nov. 1985.

SANTOS, Greice Kelly Soares dos Santos. *Um estudo sobre as condições de trabalho dos professores do sistema municipal de ensino de Piracicaba/SP*. 2013. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2013.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores de creche*. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2005.

SENNA, Ricardo José. *A política de remuneração docente e valorização do magistério no município de Campo Grande (MS): impactos da implantação do FUNDEB (2007-2012)*. 2014. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. 2004. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2004.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. *As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política*. 2006. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2006.

SILVA, Marilda Checcucci Gonçalves da. Imigração, alimentação e luteranismo em Blumenau (SC). *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 20, n. 02, p. 75-97, ago./dez. 2008.

SOARES NETO, Joaquim José, JESUS, Girlene Ribeiro de, KARINO, Camila Akemi, ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOLIMÕES, Andréa Cristina Cunha. Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2015.

SOUZA, Solange Jobim e. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 47-53, nov. 1984.



TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* [1999]. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, Inês. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MEDRADO, Maria Aparecida; GRAGNANI, Adriana Maria Carbonell. Creches e berçários em empresas privadas paulistas. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p. 39-54, maio 1986.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. “*Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir*”: gênero, docência e educação infantil em Pelotas (décadas 1940-1960). 2010. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer; FELIPE, Jane. Professoras e crianças pequenas no contexto da educação infantil pelotense em meados do século XX. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 205-227, jan./mar. 2015.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 67, p. 03-16, nov. 1988.

\_\_\_\_\_. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 01, p. 28-39, mar. 1999.

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

VIEIRA, Livia Maria Fraga; PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; OLIVEIRA, Tiago Grama de. O trabalho docente na educação infantil em Minas Gerais: perfil e condições de trabalho de professoras e educadoras. In: DUARTE, Adriana Maria Cancelli; MELO, Savana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais*. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2012.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; SOUZA, Gizele. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 01, p. 119-139, 2010.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Resenha: “A participação de mães na pré-escola: monitora de mães em questão” – Arlette D’Antola (coord.). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, p. 77-79, fev. 1984.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida no trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 02, p. 259-276, 2010.

**EMENDAS CONSTITUCIONAIS, LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES, PARECERES**

BRASIL. *Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940*. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 fev. 1940.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942*. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 out. 1942.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943*. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 ago. 1943.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964*. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 dez. 1964.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967*. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 fev. 1967a.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967*. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 1967b.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 593, de 27 de maio de 1969*. Autoriza o Poder Executivo a instituir uma fundação destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 1969.

\_\_\_\_\_. *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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 7.051, de 06 de dezembro de 1982.* Inclui entre as atribuições do MOBREAL a difusão de rudimentos de educação sanitária. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 dez. 1982.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 92.374, de 06 de fevereiro de 1986.* Aprova o Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 fev. 1986.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.* Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996a.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996.* Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996c.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.* Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jun. 1997.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999.* Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006a.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.003, de 28 de dezembro de 2006*. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2006b.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se

devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 ago. 2009b.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009c.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 mar. 2016a.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2016b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 04, de 27 de janeiro de 2004.* Consulta sobre a situação de profissionais que atuam com crianças de zero a três anos e onze meses. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 maio. 2004.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 29, de 05 de outubro de 2004.* Consulta sobre a formação de professores em nível médio, na modalidade Normal e proposta de formação para monitoras infanto-juvenis que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil, no município de Campinas. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 24, de 17 de outubro de 2007.* Consulta sobre como deve ser entendida a designação “magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 mar. 2008a.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 01, de 27 de março de 2008.* Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 mar. 2008b.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 21, de 08 de outubro de 2008.* Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 abr. 2009a.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 26, de 21 de dezembro de 2008.* Solicitação de pronunciamento em relação à proposta de reestruturação das Unidades de Municipais de Educação Infantil - UMEI - cujo objetivo é a ampliação do atendimento a crianças de 0 a 2 anos de idade em turmas a serem assistidas por professores habilitados e auxiliares de apoio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 fev. 2009b.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 02, 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 maio 2009c.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 17, de 08 de dezembro de 2010.* Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 09, de 12 de abril de 2012.* Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 18/2012. 2012a.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 17, de 06 de junho de 2012.* Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Aguardando homologação. 2012b.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 07, de 02 de junho de 2011.* Profissionais da Educação Infantil: possibilidade de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e conseqüentemente remuneração com recursos do FUNDEB. Arquivado por despacho, Brasília, DF, 25 fev. 2013a.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 18, de 02 de outubro de 2012.* Reexame do Parecer CNE/CEB nº 09/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 01 ago. 2013b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017.* Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de



Professores da Educação Básica – PARFOR. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 932, de 30 de julho de 2008*. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 01, de 28 de julho de 2016*. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. *Portaria nº 2.854, de 19 de julho de 2000*. Secretaria de Estado de Assistência Social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2000.

DISTRITO FEDERAL. *Decreto nº 18.924, de 16 de dezembro de 1997*. Institui o Programa Cesta Familiar para a Educação Infantil - Cesta Pré-Escola e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 17 dez. 1997.

SÃO PAULO. *Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933*. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 10 maio 1933.

## OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS E FONTES DE PESQUISA

ANDRADE FILHO, Odilon de; RIBEIRO, Nylde. Creches [1947]. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Inquéritos sobre as instituições de proteção à maternidade e à infância*. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional da Criança. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

ANDRADE FILHO, Odilon de; BARROS FILHO, Sebastião; HIRTH, Maria Bernadette. *Creches (organização e funcionamento)*. Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança. Coleção DNCr, nº 151. Rio de Janeiro: MS, 1956.

BRASIL. Confederação Nacional de Municípios. *Nota Técnica nº 006/2017*. Valor do piso salarial do magistério público para 2017. Brasília: CNM, 2017.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. *O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*. Documento Final. Brasília: MEC/FNE, 2014.

BRASIL. Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Creches e pupileiras. *Revista Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, ano 05, n. 25, p. 65-81, 1º quadrimestre 1973.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade – 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014*. Nota técnica. Número 24. Brasília: IPEA, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP/SEEC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Perfil do Magistério da Educação Básica: Censo do Professor 1997*. Brasília: MEC/INEP/SEEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Estatísticas dos Professores no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. *Sinopse do Censo da Educação Básica 2015*. Brasília: INEP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. *FUNDEB – Manual de Orientação*. Brasília: MEC/FNDE, 2008.

\_\_\_\_\_. *A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Educação Pré-escolar. Brasília: MEC/DDD, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para a educação infantil – Introdução*. Volume 01. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Sugestões para um plano de assistência ao pré-escolar*. Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança. Rio de Janeiro: MS, 1967.

FAURE, Edgar; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKY, Arthur Vladimirovich; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick Champion. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia e la Cultura [1972]. Madrid: Alianza Editorial, 1973.

FIGUEIREDO, Gastão de. *Creche*. 2. ed. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional da Criança. Coleção DNCr, nº 95. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: Fase II – Relatório de Pesquisa*. Belo Horizonte: GESTRADO/Faculdade de Educação/UFMG, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil: características sócio-demográficas 1970-1977*. Rio de Janeiro: IBGE/UNICEF, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. Documento técnico – Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados. In: UNESCO. *Apoio ao desenvolvimento de estratégias de implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às políticas públicas de educação básica*. São Paulo: UNESCO/MEC/COEDI, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017*. São Paulo/SP: Moderna, 2017.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; OLIVEIRA, Dalila Andrade; OLIVEIRA, Tiago Grama de; VICTORINO, Thais Alvim. *Trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey referente à educação infantil [2009]*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2013.

## ANEXO

Lista dos editais de concursos públicos municipais de 2015 selecionados pelo levantamento realizado a partir do portal PCICursos: mês de publicação, macrorregião, unidade da federação, município e cargo.

| Data      | Macrorregião | Unidade da Federação | Município           | Cargo   |
|-----------|--------------|----------------------|---------------------|---|
| Outubro   | Sul          | Santa Catarina       | Abelardo Luz        | Professor de Educação Infantil                    |
| Maio      | Sul          | Santa Catarina       | Agrolândia          | Professor de Educação Infantil                    |
| Maio      | Sudeste      | São Paulo            | Águas de São Pedro  | Professor de Educação Infantil                    |
| Agosto    | Sudeste      | Minas Gerais         | Águas Formosas      | Professor de Educação Infantil                    |
| Novembro  | Sul          | Santa Catarina       | Águas Mornas        | Professor de Educação Infantil                    |
| Outubro   | Sul          | Rio Grande do Sul    | Agudo               | Professor de Educação Infantil                    |
| Agosto    | Sul          | Paraná               | Almirante Tamandaré | Educador Infantil                                 |
| Janeiro   | Sul          | Santa Catarina       | Alto Bela Vista     | Auxiliar de Creche                                |
| Novembro  | Centro-Oeste | Mato Grosso          | Alto Taquari        | Monitor de Educação Infantil                      |
| Agosto    | Sul          | Paraná               | Altônia             | Professor de Educação Infantil                    |
| Fevereiro | Sul          | Rio Grande do Sul    | Ametista do Sul     | Professor de Educação Infantil                    |
| Julho     | Norte        | Pará                 | Ananindeua          | Professor de Educação Infantil                    |
| Novembro  | Sudeste      | São Paulo            | Angatuba            | Auxiliar de Creche                                |
| Janeiro   | Sudeste      | São Paulo            | Araçatuba           | Agente de Desenvolvimento Infantil                |
| Setembro  | Sudeste      | Rio de Janeiro       | Arraial do Cabo     | Auxiliar de Creche                                |
| Novembro  | Sul          | Rio Grande do Sul    | Arroio do Padre     | Atendente de Educação Infantil                    |
| Abril     | Sul          | Paraná               | Assis Chateaubriand | Educador Infantil                                 |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais         | Astolfo Dutra       | Monitor de Creche                                 |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais         | Astolfo Dutra       | Professor de Pré-Escola                           |
| Setembro  | Sul          | Santa Catarina       | Balneário Camboriú  | Professor de Educação Infantil                    |
| Novembro  | Sul          | Santa Catarina       | Balneário Rincão    | Professor de Educação Infantil                    |
| Junho     | Sudeste      | Minas Gerais         | Bandeira do Sul     | Assistente do Desenvolvimento Infantil em Creches |
| Setembro  | Sul          | Santa Catarina       | Bandeirante         | Auxiliar de Creche                                |
| Setembro  | Sul          | Santa Catarina       | Bandeirante         | Professor de Educação Infantil                    |
| Janeiro   | Sudeste      | São Paulo            | Barra do Chapéu     | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil              |
| Julho     | Sul          | Rio Grande do Sul    | Barra Funda         | Atendente de Educação Infantil                    |
| Novembro  | Sul          | Paraná               | Barracão            | Monitor de Creche                                 |
| Fevereiro | Sul          | Rio Grande do Sul    | Barracão            | Professor de Educação Infantil                    |
| Novembro  | Sudeste      | São Paulo            | Barrinha            | Monitor de Creche                                 |
| Novembro  | Sudeste      | São Paulo            | Barrinha            | Professor de Educação Infantil                    |
| Julho     | Sudeste      | São Paulo            | Barueri             | Pajem   |
| Maio      | Sul          | Rio Grande do Sul    | Bom Jesus           | Professor de Educação Infantil                    |
| Julho     | Sul          | Rio Grande do Sul    | Bom Progresso       | Atendente de Creche                               |
| Janeiro   | Sul          | Santa Catarina       | Bom Retiro          | Professor de Ensino Infantil                      |
| Janeiro   | Sul          | Santa Catarina       | Bom Retiro          | Professor de Educação Infantil                    |
| Fevereiro | Nordeste     | Paraíba              | Bonito de Santa Fé  | Cuidador de Creche                                |

|          |          |                   |                      |                                |
|----------|----------|-------------------|----------------------|--------------------------------|
| Maio     | Sul      | Rio Grande do Sul | Bozano               | Auxiliar de Educação Infantil  |
| Novembro | Sudeste  | São Paulo         | Brodowski            | Professor de Educação Infantil |
| Agosto   | Sudeste  | Minas Gerais      | Buritizeiro          | Professor Infantil             |
| Agosto   | Sudeste  | Minas Gerais      | Buritizeiro          | Pré-Escolar                    |
| Abril    | Sul      | Santa Catarina    | Caçador              | Professor de Educação Infantil |
| Abril    | Sudeste  | São Paulo         | Caçapava             | Professor de Educação Infantil |
| Abril    | Sul      | Rio Grande do Sul | Cacique Doble        | Atendente de Creche            |
| Abril    | Sul      | Rio Grande do Sul | Cacique Doble        | Monitor de Creche              |
| Abril    | Sudeste  | São Paulo         | Caieiras             | Professor de Educação Infantil |
| Julho    | Nordeste | Maranhão          | Cajapió              | Professor de Educação Infantil |
| Novembro | Sul      | Paraná            | Cambé                | Professor de Educação Infantil |
| Setembro | Sudeste  | Minas Gerais      | Campina Verde        | Monitor de Creche              |
| Maio     | Sudeste  | Minas Gerais      | Campo Azul           | Monitor de Creche              |
| Junho    | Sul      | Rio Grande do Sul | Campo Bom            | Professor de Educação Infantil |
| Maio     | Sul      | Paraná            | Campo Largo          | Auxiliar de Educação Infantil  |
| Abril    | Nordeste | Piauí             | Canavieira           | Professor de Educação Infantil |
| Outubro  | Sudeste  | São Paulo         | Canitar              | Professor de Educação Infantil |
| Maio     | Sul      | Rio Grande do Sul | Capão do Leão        | Professor de Educação Infantil |
| Setembro | Sul      | Rio Grande do Sul | Capela de Santana    | Atendente de Educação Infantil |
| Setembro | Nordeste | Piauí             | Capitão de Campos    | Professor de Educação Infantil |
| Maio     | Sudeste  | Minas Gerais      | Capitão Enéas        | Professor de Educação Infantil |
| Janeiro  | Sul      | Rio Grande do Sul | Carlos Barbosa       | Monitor de Creche              |
| Janeiro  | Sul      | Rio Grande do Sul | Carlos Barbosa       | Professor de Educação Infantil |
| Maio     | Sul      | Rio Grande do Sul | Carlos Gomes         | Atendente de Creche            |
| Maio     | Sul      | Rio Grande do Sul | Carlos Gomes         | Professor de Educação Infantil |
| Outubro  | Nordeste | Ceará             | Carnaubal            | Professor de Educação Infantil |
| Maio     | Sul      | Paraná            | Cascavel             | Professor de Educação Infantil |
| Abril    | Sul      | Paraná            | Castro               | Professor de Educação Infantil |
| Julho    | Sul      | Rio Grande do Sul | Cerro Grande do Sul  | Professor de Educação Infantil |
| Junho    | Sul      | Rio Grande do Sul | Chapada              | Professor de Educação Infantil |
| Dezembro | Sul      | Rio Grande do Sul | Chiapetta            | Atendente de Creche            |
| Agosto   | Sul      | Paraná            | Clevelândia          | Assistente de Creche           |
| Novembro | Sul      | Santa Catarina    | Cocal do Sul         | Professor de Educação Infantil |
| Agosto   | Nordeste | Bahia             | Conceição do Almeida | Auxiliar de Creche             |
| Agosto   | Sul      | Santa Catarina    | Concórdia            | Auxiliar de Creche             |
| Outubro  | Nordeste | Paraíba           | Congo                | Monitor de Creche              |
| Abril    | Sudeste  | Minas Gerais      | Contagem             | Professor de Educação Infantil |
| Setembro | Sul      | Paraná            | Contenda             | Professor de Educação Infantil |
| Agosto   | Sudeste  | Minas Gerais      | Coração de Jesus     | Monitor de Berçário            |
| Agosto   | Sudeste  | Minas Gerais      | Coração de Jesus     | Professor de Ensino Infantil   |
| Novembro | Sul      | Rio Grande do Sul | Coronel Barros       | Professor de Educação Infantil |
| Outubro  | Sul      | Rio Grande do Sul | Coronel Pilar        | Auxiliar de Educação Infantil  |
| Abril    | Sudeste  | São Paulo         | Corumbataí           | Monitor de Creche              |
| Junho    | Nordeste | Paraíba           | Coxixola             | Professor de Educação Infantil |
| Outubro  | Sul      | Rio Grande do Sul | Cristal do Sul       | Monitor de Educação Infantil   |
| Outubro  | Sul      | Rio Grande do Sul | Cristal do Sul       | Professor de Educação Infantil |

|           |              |                   |                            |                                      |
|-----------|--------------|-------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais      | Cristália                  | Professor de Educação Infantil       |
| Março     | Sul          | Rio Grande do Sul | Cruzeiro do Sul            | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Sul          | Paraná            | Curiúva                    | Atendente de Creche                  |
| Outubro   | Nordeste     | Bahia             | Dias d'Ávila               | Professor de Educação Infantil       |
| Maio      | Sul          | Rio Grande do Sul | Dilermando de Aguiar       | Professor de Educação Infantil       |
| Abril     | Sudeste      | São Paulo         | Divinolândia               | Professor de Pré-Escola              |
| Agosto    | Centro-Oeste | Goiás             | Divinópolis de Goiás       | Monitor de Creche                    |
| Outubro   | Nordeste     | Paraíba           | Dona Inês                  | Monitor de Creche                    |
| Outubro   | Sul          | Rio Grande do Sul | Doutor Ricardo             | Professor de Educação Infantil       |
| Maio      | Sul          | Rio Grande do Sul | Entre-Ijuís                | Professor de Educação Infantil       |
| Novembro  | Sudeste      | São Paulo         | Euclides da Cunha Paulista | Professor de Creche                  |
| Janeiro   | Nordeste     | Bahia             | Eunápolis                  | Professor de Educação Infantil       |
| Março     | Sudeste      | Minas Gerais      | Extrema                    | Professor de Ensino Infantil         |
| Julho     | Sul          | Rio Grande do Sul | Fagundes Varela            | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Sudeste      | São Paulo         | Fernandópolis              | Berçarista                           |
| Setembro  | Sudeste      | São Paulo         | Fernandópolis              | Auxiliar de Sala de Aula             |
| Setembro  | Nordeste     | Alagoas           | Flexeiras                  | Professor de Educação Infantil       |
| Novembro  | Sul          | Paraná            | Flor da Serra do Sul       | Professor de Educação Infantil       |
| Fevereiro | Sul          | Rio Grande do Sul | Flores da Cunha            | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Nordeste     | Pernambuco        | Floresta                   | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Sul          | Santa Catarina    | Florianópolis              | Professor de Educação Infantil       |
| Fevereiro | Sul          | Paraná            | Formosa do Oeste           | Educador Infantil                    |
| Maio      | Nordeste     | Piauí             | Francisco Ayres            | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Nordeste     | Piauí             | Francisco Santos           | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Sudeste      | Minas Gerais      | Frei Lagonegro             | Professor de Creche                  |
| Setembro  | Sudeste      | Minas Gerais      | Frei Lagonegro             | Professor de Pré-escola              |
| Novembro  | Sul          | Santa Catarina    | Garopaba                   | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sul          | Santa Catarina    | Garuva                     | Professor de Educação Infantil       |
| Maio      | Centro-Oeste | Mato Grosso       | Gaúcha do Norte            | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Março     | Sul          | Rio Grande do Sul | Gaurama                    | Atendente de Creche                  |
| Julho     | Sul          | Rio Grande do Sul | Giruá                      | Professor de Educação Infantil       |
| Novembro  | Nordeste     | Maranhão          | Grajaú                     | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sul          | Rio Grande do Sul | Gramado                    | Educador Infantil                    |
| Abril     | Sul          | Rio Grande do Sul | Gravataí                   | Professor de Educação Infantil       |
| Fevereiro | Sul          | Rio Grande do Sul | Guaíba                     | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Sudeste      | São Paulo         | Guaiçara                   | Professor de Educação Infantil       |
| Fevereiro | Nordeste     | Bahia             | Guanambi                   | Professor de Educação Infantil       |
| Novembro  | Sul          | Paraná            | Guaraniaçu                 | Professor de Educação Infantil       |
| Janeiro   | Sul          | Santa Catarina    | Guarujá do Sul             | Monitor de Creche                    |
| Janeiro   | Sul          | Santa Catarina    | Guarujá do Sul             | Professor de Educação Infantil       |
| Agosto    | Sul          | Rio Grande do Sul | Harmonia                   | Atendente de Educação Infantil       |
| Janeiro   | Sudeste      | São Paulo         | Iaras                      | Professor de Educação Infantil       |
| Novembro  | Sul          | Santa Catarina    | Ibiapina                   | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Nordeste     | Ceará             | Ibicuitinga                | Auxiliar de Classe                   |
| Setembro  | Nordeste     | Ceará             | Ibicuitinga                | Professor de Educação Infantil       |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais      | Ibiracatu                  | Monitor de Creche                    |

|           |              |                    |                   |                                      |
|-----------|--------------|--------------------|-------------------|--------------------------------------|
| Agosto    | Sudeste      | Espírito Santo     | Ibiraçu           | Berçarista                           |
| Maio      | Sul          | Santa Catarina     | Ibirama           | Professor de Educação Infantil       |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais       | icaraí de Minas   | Monitor de Creche                    |
| Junho     | Sul          | Paraná             | Icaraíma          | Educador Infantil                    |
| Março     | Nordeste     | Maranhão           | Icatu             | Professor de Educação Infantil       |
| Abril     | Sudeste      | São Paulo          | Igaraçu do Tietê  | Monitor de Educação Infantil         |
| Abril     | Sudeste      | São Paulo          | Igaraçu do Tietê  | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Sudeste      | São Paulo          | Iguape            | Monitor de Creche                    |
| Junho     | Sudeste      | São Paulo          | Iguape            | Professor de Ensino Infantil         |
| Agosto    | Nordeste     | Alagoas            | Inhapi            | Professor Pré-Escolar                |
| Março     | Sudeste      | São Paulo          | Inúbia Paulista   | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Sul          | Santa Catarina     | Iomerê            | Assistente de Creche                 |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais       | Ipatinga          | Assistente de Educação Infantil      |
| Março     | Sudeste      | São Paulo          | Ipiguá            | Professor Infantil                   |
| Abril     | Norte        | Roraima            | Iracema           | Professor de Educação Infantil       |
| Março     | Sul          | Santa Catarina     | Irineópolis       | Monitor de Creche                    |
| Março     | Sul          | Paraná             | Itaipulândia      | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Nordeste     | Ceará              | Itaitinga         | Professor de Educação Infantil       |
| Março     | Sudeste      | São Paulo          | Itaju             | Professor de Educação Infantil       |
| Janeiro   | Sul          | Paraná             | Itambé            | Auxiliar de Creche                   |
| Março     | Sul          | Paraná             | Itaperuçu         | Professor de Educação Infantil       |
| Novembro  | Sudeste      | São Paulo          | Itapirina         | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Sul          | Santa Catarina     | Itapoá            | Professor de Educação Infantil       |
| Abril     | Sudeste      | São Paulo          | Itaporanga        | Atendente de Creche                  |
| Abril     | Sul          | Paraná             | Ivatuba           | Educador Infantil                    |
| Janeiro   | Sul          | Rio Grande do Sul  | Ivorá             | Atendente de Creche                  |
| Dezembro  | Sudeste      | Espírito Santo     | Jaguaré           | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sudeste      | São Paulo          | Jaguariúna        | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Sudeste      | São Paulo          | Jahu              | Professor de Educação Infantil       |
| Fevereiro | Sul          | Paraná             | Janiópolis        | Educador Infantil                    |
| Abril     | Sudeste      | São Paulo          | Jarinu            | Pajem                                |
| Abril     | Sul          | Paraná             | Jataizinho        | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sul          | Paraná             | Jesuítas          | Educador Infantil                    |
| Junho     | Sudeste      | São Paulo          | João Ramalho      | Monitor de Educação Infantil         |
| Fevereiro | Sudeste      | São Paulo          | João Ramalho      | Professor de Educação Infantil       |
| Agosto    | Sul          | Rio Grande do Sul  | Jóia              | Monitor de Creche                    |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais       | Josenópolis       | Monitor de Creche                    |
| Março     | Sudeste      | São Paulo          | Júlio de Mesquita | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Sudeste      | São Paulo          | Juquiá            | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Julho     | Centro-Oeste | Mato Grosso        | Juscimeira        | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Outubro   | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | Juti              | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Outubro   | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | Ladário           | Assistente de Educação Infantil      |
| Setembro  | Nordeste     | Paraíba            | Lagoa de Dentro   | Monitor de Creche                    |
| Dezembro  | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | Laguna Carapã     | Auxiliar de Educação Infantil        |
| Dezembro  | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | Laguna Carapã     | Professor de Educação Infantil       |
| Maio      | Sul          | Rio Grande do Sul  | Lavras do Sul     | Professor de Educação Infantil       |



|           |              |                     |                          |                                      |
|-----------|--------------|---------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais        | Leme do Prado            | Monitor de Creche                    |
| Maio      | Sudeste      | São Paulo           | Lençóis Paulista         | Monitor de Creche                    |
| Setembro  | Sudeste      | São Paulo           | Lençóis Paulista         | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sul          | Santa Catarina      | Lindóia do Sul           | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Sul          | Rio Grande do Sul   | Linha Nova               | Professor de Educação Infantil       |
| Março     | Sul          | Paraná              | Lobato                   | Educador Infantil                    |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais        | Lontra                   | Monitor de Educação Infantil         |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais        | Lontra                   | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Nordeste     | Maranhão            | Luís Domingues           | Professor de Educação Infantil       |
| Dezembro  | Sudeste      | São Paulo           | Luiziânia                | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Sul          | Paraná              | Lunardelli               | Educador Infantil                    |
| Maio      | Sudeste      | São Paulo           | Mairinque                | Professor de Educação Infantil       |
| Março     | Sul          | Santa Catarina      | Maracajá                 | Professor de Educação Infantil       |
| Fevereiro | Nordeste     | Ceará               | Maracanaú                | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sul          | Rio Grande do Sul   | Marau                    | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Sudeste      | Espírito Santo      | Marilândia               | Auxiliar de Educação Infantil        |
| Junho     | Sul          | Paraná              | Maringá                  | Educador Infantil                    |
| Novembro  | Sul          | Paraná              | Maripá                   | Educador Infantil                    |
| Junho     | Sudeste      | Minas Gerais        | Maripá de Minas          | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sul          | Paraná              | Marmeleiro               | Professor de Educação Infantil       |
| Novembro  | Sul          | Santa Catarina      | Massaranduba             | Professor de Educação Infantil       |
| Janeiro   | Sul          | Paraná              | Matinhos                 | Educador Infantil                    |
| Novembro  | Sudeste      | Rio de Janeiro      | Mendes                   | Auxiliar de Creche                   |
| Março     | Sudeste      | São Paulo           | Mesópolis                | Monitor de Creche                    |
| Julho     | Nordeste     | Ceará               | Miraíma                  | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sudeste      | São Paulo           | Mirante do Paranapanema  | Professor de Educação Infantil       |
| Fevereiro | Sul          | Santa Catarina      | Modelo                   | Professor de Educação Infantil       |
| Agosto    | Sudeste      | São Paulo           | Mogi das Cruzes          | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Maio      | Nordeste     | Ceará               | Mombaça                  | Professor de Educação Infantil       |
| Agosto    | Sul          | Rio Grande do Sul   | Montauri                 | Atendente de Creche                  |
| Agosto    | Sudeste      | Minas Gerais        | Monte Azul               | Monitor de Creche                    |
| Maio      | Sudeste      | São Paulo           | Monte Castelo            | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Sul          | Paraná              | Moreira Sales            | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Sul          | Paraná              | Moreira Sales            | Educador Infantil                    |
| Junho     | Sudeste      | São Paulo           | Morungaba                | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Junho     | Sudeste      | São Paulo           | Morungaba                | Professor de Educação Infantil       |
| Abril     | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul  | Mundo Novo               | Atendente de Creche                  |
| Abril     | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul  | Mundo Novo               | Professor de Educação Infantil       |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais        | Nacip Raydan             | Professor de Educação Infantil       |
| Dezembro  | Sudeste      | São Paulo           | Narandiba                | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Dezembro  | Sudeste      | São Paulo           | Narandiba                | Professor de Creche                  |
| Janeiro   | Nordeste     | Rio Grande do Norte | Natal                    | Educador Infantil                    |
| Maio      | Sudeste      | São Paulo           | Nipoã                    | Monitor de Educação Infantil         |
| Junho     | Sul          | Paraná              | Nossa Senhora das Graças | Educador Infantil                    |
| Outubro   | Sul          | Rio Grande do Sul   | Nova Bassano             | Monitor de Educação Infantil         |
| Fevereiro | Sul          | Rio Grande do Sul   | Nova Bassano             | Professor de Educação Infantil       |

|           |              |                     |                       |                                      |
|-----------|--------------|---------------------|-----------------------|--------------------------------------|
| Fevereiro | Sul          | Rio Grande do Sul   | Nova Esperança do Sul | Monitor de Creche                    |
| Setembro  | Sudeste      | Rio de Janeiro      | Nova Friburgo         | Auxiliar de Creche                   |
| Janeiro   | Centro-Oeste | Mato Grosso         | Nova Lacerda          | Monitor de Creche                    |
| Janeiro   | Centro-Oeste | Mato Grosso         | Nova Lacerda          | Professor de Educação Infantil       |
| Janeiro   | Sul          | Paraná              | Nova Olímpia          | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Nordeste     | Ceará               | Nova Olinda           | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sul          | Rio Grande do Sul   | Nova Petrópolis       | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Julho     | Sul          | Rio Grande do Sul   | Nova Petrópolis       | Professor de Educação Infantil       |
| Fevereiro | Sul          | Paraná              | Nova Prata do Iguaçu  | Atendente de Creche                  |
| Dezembro  | Sul          | Rio Grande do Sul   | Novo Hamburgo         | Professor de Educação Infantil       |
| Janeiro   | Sul          | Rio Grande do Sul   | Novo Machado          | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Sudeste      | São Paulo           | Ourinhos              | Auxiliar de Educação Infantil        |
| Agosto    | Sul          | Paraná              | Ouro Verde do Oeste   | Educador Infantil                    |
| Setembro  | Sul          | Paraná              | Paíçandu              | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Sudeste      | Minas Gerais        | Palma                 | Monitor de Creche                    |
| Junho     | Sudeste      | Minas Gerais        | Palma                 | Atendente de Creche                  |
| Junho     | Sudeste      | Minas Gerais        | Palma                 | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Nordeste     | Ceará               | Palmácia              | Professor de Educação Infantil       |
| Janeiro   | Nordeste     | Ceará               | Paracuru              | Professor de Educação Infantil       |
| Agosto    | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul  | Paranaíba             | Monitor de Educação Infantil         |
| Agosto    | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul  | Paranaíba             | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul  | Paranhos              | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Janeiro   | Nordeste     | Rio Grande do Norte | Parnamirim            | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Sudeste      | Minas Gerais        | Patos de Minas        | Educador Infantil                    |
| Novembro  | Sudeste      | Rio de Janeiro      | Paty do Alferes       | Auxiliar de Creche                   |
| Fevereiro | Sul          | Paraná              | Paula Freitas         | Educador Infantil                    |
| Janeiro   | Sul          | Rio Grande do Sul   | Pejuçara              | Professor de Educação Infantil       |
| Agosto    | Sudeste      | Minas Gerais        | Perdões               | Monitor de Creche                    |
| Janeiro   | Sudeste      | São Paulo           | Pereiras              | Babá                                 |
| Maiο      | Nordeste     | Piauí               | Picos                 | Professor Infantil                   |
| Outubro   | Sul          | Paraná              | Piên                  | Monitor de Educação Infantil         |
| Outubro   | Sul          | Paraná              | Piên                  | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Sul          | Rio Grande do Sul   | Pinhal da Serra       | Monitor de Educação Infantil         |
| Março     | Sul          | Paraná              | Pinhalão              | Professor de Educação Infantil       |
| Maiο      | Sudeste      | São Paulo           | Pinhalzinho           | Pajem                                |
| Agosto    | Sul          | Santa Catarina      | Pinhalzinho           | Professor de Educação Infantil       |
| Maiο      | Sudeste      | Minas Gerais        | Pintópolis            | Monitor de Educação Infantil         |
| Maiο      | Sudeste      | Minas Gerais        | Pintópolis            | Professor de Educação Infantil       |
| Dezembro  | Sudeste      | São Paulo           | Pirangi               | Agente de Desenvolvimento Infantil   |
| Janeiro   | Sul          | Rio Grande do Sul   | Pirapó                | Monitor de Creche                    |
| Julho     | Sudeste      | São Paulo           | Poá                   | Auxiliar de Creche                   |
| Abril     | Sul          | Rio Grande do Sul   | Poço das Antas        | Atendente de Educação Infantil       |
| Agosto    | Nordeste     | Paraíba             | Pombal                | Monitor de Creche                    |
| Agosto    | Nordeste     | Paraíba             | Pombal                | Auxiliar de Monitor de Creche        |
| Novembro  | Sul          | Santa Catarina      | Pomerode              | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul  | Ponta Porã            | Professor de Educação Infantil       |

|           |              |                    |                              |                                      |
|-----------|--------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| Agosto    | Sudeste      | Minas Gerais       | Porteirinha                  | Auxiliar de Educação Infantil        |
| Novembro  | Sul          | Paraná             | Porto Barreiro               | Monitor de Creche                    |
| Novembro  | Sudeste      | São Paulo          | Porto Feliz                  | Auxiliar de Educação Infantil        |
| Março     | Sudeste      | São Paulo          | Porto Feliz                  | Professor de Educação Infantil       |
| Novembro  | Sul          | Rio Grande do Sul  | Pouso Novo                   | Educador Infantil                    |
| Março     | Sudeste      | São Paulo          | Presidente Epitácio          | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Novembro  | Sudeste      | São Paulo          | Presidente Epitácio          | Professor de Creche                  |
| Novembro  | Sul          | Santa Catarina     | Presidente Getúlio           | Professor de Educação Infantil       |
| Abril     | Sul          | Rio Grande do Sul  | Presidente Lucena            | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Abril     | Sul          | Rio Grande do Sul  | Presidente Lucena            | Professor de Educação Infantil       |
| Janeiro   | Sul          | Santa Catarina     | Princesa                     | Monitor de Creche                    |
| Novembro  | Sul          | Rio Grande do Sul  | Quaraí                       | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sul          | Paraná             | Quarto Centenário            | Educador Infantil                    |
| Outubro   | Sudeste      | São Paulo          | Quatá                        | Berçarista                           |
| Maio      | Sul          | Rio Grande do Sul  | Quatro Irmãos                | Atendente de Creche                  |
| Maio      | Sul          | Rio Grande do Sul  | Quatro Irmãos                | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Sul          | Paraná             | Quatro Pontes                | Educador Infantil                    |
| Setembro  | Sudeste      | Rio de Janeiro     | Queimados                    | Auxiliar de Creche                   |
| Dezembro  | Sudeste      | São Paulo          | Queiroz                      | Professor de Educação Infantil       |
| Janeiro   | Centro-Oeste | Goiás              | Quirinópolis                 | Assistente de Educação Infantil      |
| Junho     | Sudeste      | São Paulo          | Rancharia                    | Professor de Creche                  |
| Abril     | Sul          | Paraná             | Realeza                      | Professor de Educação Infantil       |
| Novembro  | Sudeste      | São Paulo          | Ribeirão Bonito              | Professor de Educação Infantil       |
| Setembro  | Sul          | Paraná             | Rio Bom                      | Professor de Educação Infantil       |
| Abril     | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | Rio Brillhante               | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Abril     | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | Rio Brillhante               | Professor de Educação Infantil       |
| Maio      | Sudeste      | Rio de Janeiro     | Rio de Janeiro               | Professor de Educação Infantil       |
| Fevereiro | Sul          | Santa Catarina     | Rio do Campo                 | Professor de Educação Infantil       |
| Janeiro   | Sul          | Santa Catarina     | Rio do Oeste                 | Professor de Educação Infantil       |
| Maio      | Sul          | Santa Catarina     | Rio do Sul                   | Professor de Educação Infantil       |
| Abril     | Norte        | Amazonas           | Rio Preto da Eva             | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Centro-Oeste | Mato Grosso        | Rio Verde de Mato Grosso     | Professor de Educação Infantil       |
| Junho     | Sul          | Paraná             | Rondon                       | Educador Infantil                    |
| Agosto    | Centro-Oeste | Mato Grosso        | Rondonópolis                 | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Sul          | Santa Catarina     | Santa Helena                 | Auxiliar de Creche                   |
| Fevereiro | Centro-Oeste | Goiás              | Santa Helena de Goiás        | Berçarista                           |
| Janeiro   | Sul          | Rio Grande do Sul  | Santa Maria                  | Professor de Educação Infantil       |
| Novembro  | Sudeste      | Espírito Santo     | Santa Maria de Jetibá        | Auxiliar de Creche                   |
| Março     | Sul          | Rio Grande do Sul  | Santa Maria do Herval        | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Sul          | Rio Grande do Sul  | Santa Tereza                 | Professor de Educação Infantil       |
| Março     | Sul          | Santa Catarina     | Santa Terezinha do Progresso | Professor de Educação Infantil       |
| Outubro   | Sul          | Rio Grande do Sul  | Santa Vitória do Palmar      | Professor de Educação Infantil       |
| Agosto    | Nordeste     | Bahia              | Santaluz                     | Auxiliar de Creche                   |
| Julho     | Sudeste      | São Paulo          | Santana do Parnaíba          | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| Março     | Sul          | Rio Grande do Sul  | Santiago                     | Professor de Educação Infantil       |
| Julho     | Centro-Oeste | Mato Grosso        | Santo Afonso                 | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |

|           |          |                     |                          |   |
|-----------|----------|---------------------|--------------------------|---|
| Setembro  | Sudeste  | São Paulo           | Santo André              | Agente de Desenvolvimento Infantil      |
| Setembro  | Sudeste  | Rio de Janeiro      | Santo Antônio de Pádua   | Professor de Educação Infantil          |
| Agosto    | Sul      | Paraná              | Santo Antônio do Paraíso | Cuidador Infantil                       |
| Setembro  | Sul      | Paraná              | Santo Inácio             | Monitor de Creche                       |
| Julho     | Nordeste | Ceará               | São Benedito             | Professor de Educação Infantil          |
| Maio      | Sudeste  | Rio de Janeiro      | São Fidélis              | Professor de Educação Infantil          |
| Maio      | Sudeste  | Rio de Janeiro      | São Fidélis              | Professor Auxiliar de Creche            |
| Maio      | Sudeste  | Minas Gerais        | São Francisco            | Professor de Educação Infantil          |
| Fevereiro | Sul      | Rio Grande do Sul   | São Francisco de Assis   | Professor de Educação Infantil          |
| Setembro  | Sudeste  | Espírito Santo      | São Gabriel da Palha     | Auxiliar de Educação Infantil           |
| Outubro   | Sul      | Paraná              | São Jerônimo da Serra    | Professor de Educação Infantil          |
| Maio      | Nordeste | Maranhão            | São João Batista         | Professor de Educação Infantil          |
| Fevereiro | Sul      | Rio Grande do Sul   | São João da Urtiga       | Atendente de Creche                     |
| Setembro  | Sul      | Rio Grande do Sul   | São João do Polêsine     | Monitor de Creche                       |
| Setembro  | Nordeste | Rio Grande do Norte | São João do Sabugi       | Professor de Ensino Infantil            |
| Julho     | Sudeste  | Minas Gerais        | São José da Lapa         | Monitor de Ensino para Creches e UMEI's |
| Julho     | Sudeste  | Minas Gerais        | São José da Lapa         | Professor de Educação Infantil          |
| Abril     | Sudeste  | Rio de Janeiro      | São José de Ubá          | Professor de Educação Infantil          |
| Abril     | Nordeste | Pernambuco          | São José do Egito        | Professor de Ensino Infantil            |
| Fevereiro | Sul      | Rio Grande do Sul   | São José do Hortêncio    | Atendente de Creche                     |
| Maio      | Sul      | Rio Grande do Sul   | São José do Sul          | Educador Infantil                       |
| Abril     | Sul      | Rio Grande do Sul   | São Miguel das Missões   | Professor de Educação Infantil          |
| Junho     | Sul      | Paraná              | São Pedro do Iguaçu      | Professor de Educação Infantil          |
| Maio      | Sudeste  | São Paulo           | São Sebastião            | Monitor de Creche                       |
| Setembro  | Nordeste | Alagoas             | São Sebastião            | Professor de Educação Infantil          |
| Agosto    | Sudeste  | Minas Gerais        | São Sebastião do Anta    | Monitor de Creche Escolar               |
| Agosto    | Sudeste  | Minas Gerais        | São Sebastião do Anta    | Monitor Escolar Educação Infantil       |
| Abril     | Sul      | Rio Grande do Sul   | São Sebastião do Caí     | Monitor de Educação Infantil            |
| Maio      | Sudeste  | Minas Gerais        | São Sebastião do Paraíso | Monitor de Educação Infantil            |
| Março     | Sul      | Rio Grande do Sul   | São Sepé                 | Atendente de Creche                     |
| Novembro  | Sul      | Paraná              | São Tomé                 | Professor de Educação Infantil          |
| Abril     | Sul      | Rio Grande do Sul   | São Vicente do Sul       | Professor de Educação Infantil          |
| Maio      | Sudeste  | Rio de Janeiro      | Saquarema                | Auxiliar de Educação Infantil           |
| Maio      | Sudeste  | Rio de Janeiro      | Saquarema                | Cuidador Infantil                       |
| Janeiro   | Sudeste  | Minas Gerais        | Senador Amaral           | Monitor de Creche                       |
| Setembro  | Norte    | Acre                | Senador Guiomard         | Professor de Ensino Infantil            |
| Abril     | Sudeste  | São Paulo           | Serra Negra              | Professor de Ensino Infantil            |
| Agosto    | Sudeste  | Minas Gerais        | Serranópolis de Minas    | Monitor de Creche                       |
| Novembro  | Sul      | Rio Grande do Sul   | Sinimbu                  | Professor de Educação Infantil          |
| Setembro  | Sudeste  | São Paulo           | Socorro                  | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil    |
| Maio      | Sudeste  | São Paulo           | Suzanópolis              | Professor de Educação Infantil          |
| Fevereiro | Sudeste  | São Paulo           | Tabatinga                | Pajem                                   |
| Fevereiro | Sudeste  | São Paulo           | Tabatinga                | Monitor de Creche                       |
| Agosto    | Norte    | Pará                | Tailândia                | Professor de Educação Infantil          |
| Novembro  | Nordeste | Bahia               | Tanquinho                | Auxiliar de Creche                      |
| Abril     | Sul      | Paraná              | Tapejara                 | Professor de Educação Infantil          |

|           |              |                   |                     |   |
|-----------|--------------|-------------------|---------------------|---|
| Maio      | Sul          | Rio Grande do Sul | Tapera              | Professor de Educação Infantil          |
| Maio      | Sudeste      | São Paulo         | Taquaritinga        | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil    |
| Maio      | Sudeste      | São Paulo         | Taquaritinga        | Berçarista                              |
| Dezembro  | Sudeste      | São Paulo         | Taquarivaí          | Professor Auxiliar de Educação Infantil |
| Setembro  | Sudeste      | São Paulo         | Taubaté             | Professor de Educação Infantil          |
| Agosto    | Nordeste     | Bahia             | Teixeira de Freitas | Auxiliar de Creche                      |
| Abril     | Sul          | Paraná            | Telêmaco Borba      | Professor de Educação Infantil          |
| Maio      | Sudeste      | São Paulo         | Terra Roxa          | Professor de Ensino Infantil            |
| Janeiro   | Sul          | Paraná            | Tijucas do Sul      | Monitor de Creche                       |
| Novembro  | Sul          | Paraná            | Toledo              | Professor de Educação Infantil          |
| Setembro  | Sudeste      | Minas Gerais      | Tombos              | Monitor de Educação Infantil            |
| Fevereiro | Sul          | Santa Catarina    | Trindade do Sul     | Professor de Educação Infantil          |
| Março     | Sul          | Rio Grande do Sul | Tupanci do Sul      | Atendente de Educação Infantil          |
| Março     | Sul          | Rio Grande do Sul | Tupanci do Sul      | Professor de Educação Infantil          |
| Maio      | Sudeste      | São Paulo         | Turmalina           | Professor de Educação Infantil          |
| Setembro  | Centro-Oeste | Goiás             | Turvânia            | Monitor de Educação Infantil            |
| Setembro  | Centro-Oeste | Goiás             | Turvânia            | Professor de Educação Infantil          |
| Abril     | Nordeste     | Maranhão          | Tutóia              | Professor de Educação Infantil          |
| Dezembro  | Sudeste      | São Paulo         | União Paulista      | Professor de Educação Infantil          |
| Junho     | Sul          | Rio Grande do Sul | Vale Real           | Educador Infantil                       |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais      | Vargem Alegre       | Monitor de Educação Infantil            |
| Maio      | Sudeste      | Minas Gerais      | Varzelândia         | Monitor de Educação Infantil            |
| Outubro   | Sul          | Rio Grande do Sul | Venâncio Aires      | Monitor de Educação Infantil            |
| Fevereiro | Sul          | Rio Grande do Sul | Viadutos            | Atendente de Creche                     |
| Fevereiro | Sul          | Santa Catarina    | Viadutos            | Professor de Educação Infantil          |
| Maio      | Nordeste     | Pernambuco        | Vicência            | Professor de Educação Infantil          |
| Dezembro  | Centro-Oeste | Mato Grosso       | Vila Rica           | Professor de Educação Infantil          |
| Julho     | Sul          | Rio Grande do Sul | Vitória das Missões | Atendente de Creche                     |
| Maio      | Sul          | Paraná            | Vitorino            | Atendente de Educação Infantil          |
| Maio      | Sul          | Paraná            | Vitorino            | Cuidador Infantil                       |
| Maio      | Sul          | Paraná            | Vitorino            | Professor de Educação Infantil          |
| Janeiro   | Sul          | Paraná            | Xambê               | Professor de Educação Infantil          |
| Janeiro   | Sul          | Santa Catarina    | Xanxerê             | Professor de Educação Infantil          |