unesp **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

NAIARA CAROLINE VAZ ROSA-PEREIRA

A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO: um estudo sobre creches

ARARAQUARA – S.P.

2017

NAIARA CAROLINE VAZ ROSA - PEREIRA

A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO: um estudo sobre creches

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profª Drª Maristela Angotti

ARARAQUARA – S.P.

2017

Rosa-Pereira, Naiara Caroline Vaz
A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO: um estudo sobre creches / Naiara Caroline Vaz Rosa-Pereira – 2017
260 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Maristela Angotti

1. Creche. 2. Trabalho Docente. 3. Valorização Profissional. 4. Plano de Carreira Docente. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NAIARA CAROLINE VAZ ROSA-PEREIRA

A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO: um estudo sobre creches

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profª Drª Maristela Angotti

Data da defesa: 02/03/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profª Drª Maristela Angotti.
FCLAR -UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Profª Drª Maria José da Silva Fernandes.
FCLAR- UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Profª Drª Bianca Cristina Corrêa.
FFCLRP - USP/ Ribeirão Preto.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta pesquisa a duas pessoas muito importantes em minha vida e que marcaram a trajetória de realização da mesma:

À minha mãe, Maristela Vaz, que desde de seu ventre me dedicou o amor mais puro que se pode encontrar. Pelo incentivo em minha vida escolar mesmo quando os recursos eram escassos, pelas horas de estudos durante a infância e suas associações de incentivo a memória (risos), pelo acompanhamento cuidadoso de todo o processo escolar, pela confiança muitas vezes maior que a minha, na consecução de meus objetivos, por acreditar em mim: **Esse trabalho é para você**, luz que me acompanha e ampara trazendo para o mundo o melhor que posso ser. A você toda minha vida.

Ao meu marido e companheiro Elias Dias Pereira, por todo amor e cuidado e por ser um exemplo de determinação e encorajamento, uma pessoa do bem e profissional brilhante, de quem eu me orgulho de todo coração e espero partilhar uma linda família. **Esse trabalho é para você**, que em meio a muitas dificuldades sempre manteve o seu foco, alcançando seus objetivos e tornando-se assim um exemplo a ser seguido e admirado por todos. A você todo meu amor e admiração.

AGRADECIMENTOS

Compreendo a conclusão deste trabalho como um conjunto de contribuições ao longo de todo minha trajetória acadêmica, a partir da qual muitas pessoas se fizeram presentes direta ou indiretamente, não seria possível mencionar aqui todas elas, sendo assim, gostaria de deixar registrado meus agradecimentos a todas as contribuições.

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pela força nos momentos difíceis, por guiar meus passos em todos os momentos, cercar-me de pessoas especiais e por oportunizar-me a vida.

A minha orientadora Maristela Angotti, por ter acreditado na relevância do trabalho e aceito orientar-me, proporcionando-me assim um imenso orgulho em tê-la parceira de pesquisa, pela oportunidade de crescimento alcançado através do mestrado e carinho dispendido. Não poderia deixar de agradecer também ao pequeno grande Pablo, que muitas vezes emprestou sua mamãe para que pudéssemos nos reunir.

A Bianca Cristina Corrêa, pelas primeiras reflexões acerca do projeto de pesquisa e grandes ensinamentos, pelo imenso amor à Educação Infantil e todas as suas contribuições na busca de sua valorização, por aceitar nosso convite para composição da banca e com isso contribuir imensamente para a finalização da pesquisa.

A Maria José da Silva Fernandes, por seu olhar apurado e por todas as contribuições à pesquisa, as quais foram fundamentais, por oportunizar-me tê-la na banca mesmo diante a muitos compromissos e possuir esta maneira doce de apontar questões a serem revistas.

A toda minha família, que sempre esteve presente e disposta a ajudar.

A minha mãe Maristela, por cuidar de toda rotina cotidiana para mim, permitindo assim que quando não trabalhando, eu me dedicasse prioritariamente à conclusão da pesquisa.

Ao meu marido Elias, que pacientemente me acompanhou neste processo compreendendo minhas ausências e tensões emocionais.

A quem durante a graduação me inseriu no universo da pesquisa, professora Michele Cristine Cruz Costa e incentivou o prosseguimento de meus estudos. Por todos os ensinamentos e contribuições.

Ao corpo docente da Universidade Paulista, o qual fazem parte da minha constituição enquanto docente, em especial à Cristiane Rodrigues, Viviane Coloca e Marcelo Araújo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pelas contribuições em minha formação acadêmica.

A amiga Tatiana Noronha, pela sua simplicidade e grandiosidade e sua disposição em ajudar, pelo companheirismo diante as dificuldades e encorajamento, e pelas risadas que fizeram a caminhada mais leve.

Aos amigos Carlos Constantin e Roberta Maziero, pela parceria durante toda a jornada, apoio nos momentos difíceis e contribuições à pesquisa. A companhia e amizade de vocês foi um presente para mim. Lembranças que guardarei no coração.

A Bruna Cury de Barros, pelo incentivo e apoio na composição do projeto de pesquisa, por estar sempre disposta a ajudar e compreender as inquietações presente nesta trajetória estendendo sua mão sempre que precisei.

A todos os colegas que fiz durante as disciplinas, pelo crescimento que me proporcionaram.

A parceira de trabalho que virou amiga Leticia Dadalt, pelo incentivo na busca de meus sonhos e encorajamento durante todo o processo, desde o processo seletivo para ingressar no mestrado até a fase final da pesquisa.

As amigas e companheiras de trabalho que apoiaram e contribuíram, especialmente à Amanda Tapetti, Débora Gimenes, Daniela Fabiani, Junia Figueira e Ludmila Santos, pela compreensão de minhas ausências nos encontros a passeio, pela preocupação com meu bem-estar, por permitir-me contar com o amor da verdadeira e pura amizade.

A Rosangêla Raimundini, gestora da unidade escolar que atuo, pelo trabalho que desenvolve com as crianças, professores e comunidade, tornando a EMEI Hilda Mosca um lugar de respeito e reconhecimento da Educação Infantil.

Aos funcionários do setor de pós-graduação, que sempre muito amáveis e atenciosos me ajudaram com as dúvidas e procedimentos.

Enfim e não menos importante, às professoras participantes da pesquisa, que compreendendo a importância de se discutir a temática se mostraram solícitas e expuseram suas ideias e concepções permitindo assim a realização do estudo.

RESUMO

A pesquisa em questão analisa as consequências da implementação do novo Estatuto Público Municipal de Ribeirão Preto, a Lei Complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012 e as mudanças nas condições de trabalho das professoras que atuam na Educação Infantil (0-3 anos). A nova lei foi aprovada após muitas lutas e discussões da classe, luta esta pelo reconhecimento público deste profissional enquanto professor e pela garantia de seus direitos. Buscamos analisar se após a implementação do novo estatuto as professoras deste segmento puderam sentir mudanças em suas condições de trabalho e se as tais refletiram de alguma maneira em seu trabalho docente e valorização profissional. Diante de tais objetivos, entendemos a necessidade de utilizar para este estudo os fundamentos da pesquisa de abordagem qualitativa. Realizamos uma análise comparativa documental dos estatutos da rede municipal na busca das mudanças na carreira destas professoras e coleta de dados empíricos por meio de aplicação de questionários buscando compreender a significação destas mudanças para o grupo pesquisado, relacionando a melhoria de suas condições de trabalho e seus desdobramentos no desenvolvimento de seu trabalho docente. Concluímos que a mudança legislativa municipal trouxe benefícios às condições objetivas de trabalho das professoras de creches e que a partir destas mudanças as referidas professoras se sentem mais valorizadas e satisfeitas com a profissão, demonstrando assim ter se apropriado de melhores condições de realizar seu trabalho docente.

Palavras-chave: Creche; Trabalho Docente; Valorização Profissional; Plano de carreira docente.

ABSTRACT

The survey under question analyses the consequences of implementation of a new Municipal Public Statute of Ribeirão Preto, Complementary Rule no. 2,524 of 5th April 2012 and the changes in the teachers' working conditions who teach in the Infantile Education (0-3 years old). The new rule was approved after many battles and class discussions, a battle for the public recognition of this professional as a teacher and by the guarantee of his or her rights. We tried to analyze if after a implementation of new statute the teachers in the segment could feel the changes in their working conditions and if such changes reflected in some way on their teaching work and profession valorization. In the face of these objectives, we understand the necessity of using this study the fundaments of the survey in a qualitative approach. We have made a documental comparative analysis of statutes in the municipal network in the search of changes in the career of these teachers and empiric data collection by questions sheet application trying to understand the meaning of these changes to the surveyed group, in a relation to the improvement of their working conditions and its influences in the development of the teaching work. We have concluded that the municipal rule changes have brought benefits to the objective working condition of teachers in kindergarten and from those changes the teachers under references feel more valuable and satisfied with the profession, by showing in this way to have taken better conditions to perform their teaching work**.**

Keywords: Kindergarten, Teaching Work, Profession Development, Career Plan.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro Comparativo 69

Quadro 2 – Quadro Comparativo 71

Quadro 3 – Quadro Comparativo 74

Quadro 4 – Quadro Comparativo 75

Quadro 5 – Quadro Comparativo 77

Quadro 6 – Quadro Comparativo 79

Quadro 7– Descrição do cargo de educador de creche.....82

Quadro 8 – Enquadramento inicial para vencimento do cargo de PEBI e requisitos.....85

Quadro 9 – Escala de níveis salariais e seus vencimentos 86

Quadro 10 – Quadro Comparativo.....87

Quadro 11 – Critérios para a atribuição de pontos.....89

Quadro 12 – Quadro Comparativo.....91

Quadro 13 – Das disposições finais.....92

Quadro 14 – Quadro Comparativo.....93

Quadro 15 – Revisão da literatura 96

Quadro 16 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa 104

Quadro 17 – Tempo de atuação docente.....105

Quadro 18 – Caracterização dos sujeitos 106

Quadro 19 – Formação Inicial e Continuada dos sujeitos 107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Satisfação com a profissão anterior à Lei Complementar nº2524/12.....121

Figura 2 – Satisfação com a profissão após à Lei Complementar nº2524/12.....121

Figura 3 – Valorização Profissional anterior à Lei Complementar nº2524/12.....125

Figura 4 – Valorização Profissional após à Lei Complementar nº2524/12.....126

Figura 5 – Dedicação ao planejamento anterior à Lei Complementar nº2524/12.....131

Figura 6 – Dedicação ao planejamento após à Lei Complementar nº2524/12.....132

Figura 7 – Trabalho docente com as crianças anterior à Lei Complementar nº2524/12.....136

Figura 8 – Trabalho docente com as crianças após à Lei Complementar nº2524/12.....137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

CF – Constituição Federal de 1988.

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

EF – Ensino Fundamental.

EI – Educação Infantil.

FCLAr – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

FUNDEB – Fundo de desenvolvimento da Educação Básica.

FUNDEF – Fundo de desenvolvimento do Ensino Fundamental.

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PEB I – Professor da Educação Básica I.

PEB II – Professor da Educação Básica II.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TDA – Trabalho Docente com aluno.

TDI – Trabalho Docente Individual.

TDC – Trabalho Docente Coletivo.

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....14
SEÇÃO 1.....22
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....22
1.1. Percurso histórico da constituição da Educação Infantil.....22
1.2. Legislação: avanços e retrocessos.....30
1.3. Condições de trabalho na Educação Infantil.....43
1.4. A desvalorização da Educação Infantil e de seus professores.....57
SEÇÃO 2.....67
O NOVO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE RIBEIRÃO PRETO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O TRABALHO DOCENTE NAS CRECHES.....67
2.1. O percurso de estruturação da nova lei.....67
2.2. Mudança legal: Decorrências ao trabalho do professor de Educação Infantil - creches (0-3 anos).....68
SEÇÃO 3.....96
METODOLOGIA DE PESQUISA.....96
3.1. Análise dos documentos legais.....98
3.2. Técnica de coleta de dados: Questionário.....100
3.3. Caracterização das participantes da pesquisa.....104
3.4. Contextualizando a formação inicial e continuada das participantes.....106
SEÇÃO 4.....110
ANÁLISE DOS DADOS.....110
4.1. Conhecimento sobre o novo estatuto.....111
4.2. Mudanças mais significativas.....113
4.3. Melhores condições de trabalho.....114
4.4. Condições objetivas de trabalho.....116
4.4.1. Jornada de trabalho.....116
4.4.2 Aumento Salarial.....119
4.4.3 Valorização profissional.....124
4.5. Condições de realização do trabalho docente.....127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....148
Apêndice A - Questionário de Pesquisa.....164

Apêndice B – Dados recebidos via correio eletrônico.....168
Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....169
Anexo B –Lei Complementar nº315/94.....172
Anexo C –Lei Complementar nº2524/12.....213

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu de inquietações pessoais fomentadas através da minha inserção na carreira docente enquanto professora na Educação Infantil. Considero que uma pesquisa sempre busca encontrar respostas para conflitos que perpassam o universo do pesquisador e no meu caso não foi diferente.

Durante minha formação em Pedagogia, pela Universidade Paulista – Ribeirão Preto, busquei compreender os fundamentos e pressupostos das etapas educacionais, especialmente as quais eu seria habilitada a trabalhar e aos poucos fui me apropriando das discussões, lutas e frustrações do campo educacional.

As lembranças e descobertas desse período acadêmico sempre me veem à memória e muito contribuíram para minha constituição enquanto pesquisadora iniciante. Recordo-me de um fato que muito me chamou a atenção logo nos primeiros dias letivos. Como de costume, em meio as apresentações da turma, a professora nos indagou sobre o que nos levava até o curso de Pedagogia, o porquê havíamos o escolhido mediante tantos outros. A grande maioria da turma respondeu copiosamente a mesma coisa: porque eu gosto de crianças! Neste momento eu levei um pequeno susto, pois minha resposta não era essa. Respondi que estava naquele curso porque gostaria de compreender melhor a educação e porque a considerava fator primordial na vida das pessoas. Acredito que esse foi o momento da minha primeira reflexão enquanto professora: eu deveria estar ali somente por gostar de crianças?

Até então eu não havia pensado na possibilidade de trabalhar na Educação Infantil, via à docência como outra coisa, pensava o quanto eu seria realizada ao ensinar uma criança a ler e escrever ou coisas do tipo, pensamento este que hoje reconheço como sendo o da maioria dos leigos. Durante os estágios realizados através do curso, pude me aproximar do campo e foi imediato o meu interesse pela Educação Infantil, ao mesmo tempo percebi que era um campo com muitas especificidades e pude observar algumas dificuldades encontradas pelas professoras que atuavam neste segmento. Recordo-me com muito carinho destes primeiros contatos em campo.

Logo ao término da graduação foi divulgado em toda região que a cidade de Ribeirão Preto realizaria concurso público para contratação de profissionais para atuarem como professores na Educação Infantil. Minha triste surpresa veio quando analisei o edital de

contratação, o salário era baixíssimo, muito mais do que eu poderia imaginar e as aulas seriam em regime integral. A denominação do cargo era “educador de creche” e as garantias legais não eram as mesmas que para os demais professores da educação básica. Confesso que este fato me causou grande frustração! Era uma oportunidade de atuar na Educação Infantil, contudo sabia que em outras áreas o retorno financeiro seria um pouco maior.

Este problema relaciona-se ao fato de que muitos dos municípios de nosso país não reconhecem como professores aqueles que atuam na Educação Infantil e os nomeiam das mais variadas formas, não garantindo os direitos desses profissionais enquanto professores.

> Essa discussão acerca da nomenclatura utilizada para designar quem atua na Educação Infantil acaba por influenciar de forma direta as condições de trabalho dos trabalhadores das instituições escolares, pois quando se reconhece que é o professor que atua nessa etapa educacional, é imprescindível reconhecer que professores são pertencentes a uma categoria profissional (o magistério) e, portanto, devem ter reconhecidos seus direitos profissionais, tais como: formação, carreira, plano de cargos e salários, dentre outros. Já quando são denominados educadores ou monitores, essas exigências se diluem, esses direitos não são garantidos, até porque não há uma exigência mínima de habilitação para sua atuação profissional. (ALVARENGA, 2009, p.63)

Segundo Alvarenga (2009), é inegável que os professores da Educação Infantil se comparados aos profissionais dos outros níveis de ensino, são os mais desvalorizados em aspectos, como: salário, reconhecimento profissional e nível de formação. A autora destaca ainda que por outro lado, talvez eles sejam os profissionais que mais funções lhe são cobradas a desempenhar devido à própria idade das crianças, que exige deles uma atuação mais ampla e diversificada.

É bem comum que encontremos em editais de concursos vagas com denominações que reforçam essa ideia, como por exemplo: “educador de creche”, “cuidador”, “auxiliar do desenvolvimento Infantil”. Assim, esses professores não são reconhecidos financeira e profissionalmente como seria de direito. Esta falta de reconhecimento profissional acaba por comprometer a identidade desta classe muitas vezes não a compreendendo como docente “O processo de incorporação dos trabalhadores da Educação Infantil à categoria docente é bastante recente e ainda não por completo consolidado, tais profissionais estão “em busca de sua identidade”. (SERRÃO, 2012, p.130)

Apesar das péssimas condições e com a necessidade imensa de uma recém-formada ingressar em sua área, resolvi prestar a prova. Aprovada, em junho de 2012 fui chamada pela prefeitura a assumir o cargo. Neste momento eu ainda não conhecia totalmente as condições

de trabalho, conhecia o que o edital do concurso apresentava, que era um salário baixíssimo para um período integral de trabalho.

Para minha surpresa, no mesmo mês, seria implementado no município um novo estatuto do magistério público municipal, a Lei Complementar nº 2524, aprovada em 05 de abril de 2012. As condições apresentadas pelo novo estatuto muito me chamaram a atenção, o contexto não era mais o exposto pelo edital do concurso e as principais mudanças se relacionavam ao período de trabalho e remuneração, assim, resolvi me apresentar a SME e mesmo morando na cidade de Batatais (SP) assumi o cargo. A partir da nova lei, educadores de creche passaram a ser denominados professores da educação básica e com isso muitos direitos lhes foram garantidos, foi neste contexto que se deu minha inserção na docência da Educação Infantil.

Um episódio que marcou minha trajetória inicial na educação de crianças pequenas e o qual eu gostaria de pontuar aqui, foi quando eu aguardava um dos ônibus que tinha que pegar para chegar a escola para a qual eu havia atribuído uma sala e uma senhora se aproximou. Simpática, puxou assunto e perguntou o que eu fazia. Respondi orgulhosa que era professora na Educação Infantil municipal. Ela me olhou, seus olhos expressavam certo pesar, e me perguntou em tom brando o porquê de uma menina tão nova que poderia ter escolhido uma profissão melhor ter optado por cuidar de crianças e por ganhar tão pouco, pressupondo saber meu salário. Disse-me que sua filha trabalhava em um banco como estagiária e que era muito melhor, que eu deveria pensar em mudar de profissão enquanto havia tempo. Diante deste fato pude perceber a maneira como uma parcela da sociedade vê o professor da Educação Infantil, como simplesmente um cuidador de crianças, um cuidador que recebe uma miséria por isso.

Durante este período eu cursava minha primeira pós-graduação, o curso de Educação e Sociedade, e em decorrência deste fato, escolhi para trabalho de conclusão de curso (TCC) pesquisar sobre o preconceito e a desvalorização sentida pelos professores que atuam com crianças pequenas em especial nas creches (0-3 anos) e possíveis pressupostos que poderiam embasar tal situação, (ROSA, 2012). Desde então venho tentando aprofundar meus conhecimentos sobre a história da Educação Infantil pública no Brasil e o porquê da desvalorização relacionada aos professores que atuam neste segmento.

Contudo, estando inserida neste contexto de mudanças para os docentes da Educação Infantil do município de Ribeirão Preto e partilhando com as colegas de trabalho informações de como era a rotina profissional antes da mudança do estatuto, outros pontos vieram a me

inquietar. Seriam essas mudanças capazes de proporcionar melhores condições de trabalho a essas professoras? O que sentem essas professoras após a implementação da nova lei? Consideram-se valorizadas? Sentiram condições de melhor desenvolver seu trabalho docente?

Questões acerca das condições de trabalho destas professoras se tornaram as questões norteadoras de meu projeto de pesquisa e após a entrada no Mestrado em Educação Escolar da FCLAr/UNESP tive a oportunidade de melhor refletir a respeito da temática, ampliando meus horizontes e reafirmando minha posição na luta pela valorização da Educação Infantil e de seus professores.

Atualmente, estou há quatro anos na docência na Educação Infantil e durante este período pude perceber a desvalorização sofrida pelas professoras de creche (0-3 anos), muitas vezes não fui tratada como professora e reconhecida como tal, seja pelas famílias das crianças atendidas ou ainda por alguns professores de outros segmentos, que muitas vezes consideram sua prática mais "docente" que a nossa. Este sentimento de inferioridade e descaso, o qual eu senti na pele, digo senti, pois hoje não me permito mais sentir, além de social, também é sentido por muitos professores que atuam nesta etapa no que se refere a sua valorização profissional.

Segundo a nossa LDBEN nº9394/96, a valorização dos profissionais da educação será mediante:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - piso salarial profissional;
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Como vimos, a partir da LDBEN nº9394/96 já tínhamos definidos na letra da lei alguns princípios que pressupunham a valorização profissional de nossos professores, contudo, no município pesquisado, os professores que atuavam na faixa etária creche, ao não serem reconhecidos como professores da Educação Básica não eram incluídos nestes direitos legais.

Diante do contexto de desvalorização social e profissional e em busca de reconhecimento público de seus reais direitos já garantidos em leis na esfera federal, em 05 de abril de 2012, após muitas discussões e debates foi promulgada no município de Ribeirão Preto a Lei Complementar nº 2524. Ela discorre sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o estatuto do magistério público municipal substituindo o antigo, a Lei Complementar nº 315 de 21 de janeiro de 1994.

A cidade de Ribeirão Preto situa-se a nordeste do estado de São Paulo e possui a população aproximada em 654.893 habitantes. As escolas municipais se dividem entre CEI (Centro de Educação Infantil) e EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). Em geral, as CEIs realizam o atendimento da faixa etária creche (0-3 anos) e as EMEIs, a faixa etária da pré-escola, 4 e 5 anos, podendo este quadro ser reorganizado diante a necessidade da demanda por vagas.

Atualmente a cidade conta com 33 unidades de CEI, 42 de EMEI e 20 escolas conveniadas. Em informações obtidas através do site da prefeitura, podemos encontrar dados sobre a demanda desta educação. A faixa etária que se relaciona à creche apresenta demanda de 4 mil crianças aguardando a vagas enquanto para o atendimento da pré-escola não há lista de espera por matrículas. A rede atende hoje a 11.224 crianças de 0-3 anos e 10.471 entre 4 e 5. Estes dados nos mostram que a oferta da EI na faixa etária creche ainda é muito pequena em relação a demanda e mesmo em um município de grande porte como no caso de Ribeirão Preto este problema ainda não foi solucionado, e é neste contexto que foi desenvolvida nossa pesquisa.

Compreendemos por pesquisa a atividade de busca pela compreensão da realidade através do conhecimento científico e nos apoiamos na definição de Marconi e Lakatos (2003) “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. ” (p.155)

De acordo com Cervo; Bervian e Da Silva (2006), é o interesse e a curiosidade do homem que o leva a investigar a vida, em geral, a meta do pesquisador em qualquer pesquisa é o saber e a busca de satisfazer uma necessidade intelectual por meio do conhecimento. A presente pesquisa também é fruto de inquietações e busca pelo conhecimento a partir de questões vivenciadas e observadas por mim, pesquisadora, na inserção na carreira docente enquanto professora da Educação Infantil - creche (0-3 anos).

O contato com a rotina diária, condições de trabalho e a imagem social do cargo foram aspectos motivacionais na formulação de questionamentos os quais encaminharam a delimitação da temática e a formulação do problema de pesquisa, o qual assim está expresso:

Quais mudanças a Lei Complementar nº 2524/12, o novo Estatuto do Magistério Municipal de Ribeirão Preto, trouxe efetivamente às condições de trabalho das professoras de Educação Infantil -Creche (0-3 anos)? Seriam estas mudanças capazes de interferir no trabalho docente destas professoras de maneira a contribuir para seu melhor desenvolvimento?

Assim, a fim de encontrar respostas, analisar e interpretar o problema de pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender as condições de trabalho dos professores de creche da Rede Municipal de Ribeirão Preto.

Objetivos específicos:

- Analisar o plano de cargos, carreira e remuneração no estatuto do magistério público municipal de Ribeirão Preto aprovado pela Lei Complementar nº 2524 de 05 de abril de 2012 comparando-o à legislação anterior no que se refere ao trabalho docente em creches (0-3 anos).

- Compreender se com as alterações decorrentes da Lei Complementar nº 2524/12 os professores reconhecem melhorias em suas condições de trabalho, na realização de seu trabalho docente e valorização profissional.

Diante de tais objetivos, entendemos a necessidade de utilizar para este estudo os fundamentos da pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Lanskshear; Knobel, (2008), ao utilizar-se de um caráter qualitativo, o pesquisador tem o intuito de analisar a compreensão e interpretação dos sujeitos da pesquisa buscando conhecer a realidade vivenciada pelos atores sociais e suas práticas exercidas no contexto real.

Para tanto, acreditamos ser imprescindível a combinação de mais de uma técnica de coleta de dados, realizamos então, uma análise documental comparativa dos estatutos em busca das reais mudanças na carreira docente das professoras de creche. Em seguida foi realizada também uma aplicação de questionários junto as professoras, buscando compreender a significação destas mudanças para as elas e relacionando a melhoria de suas condições de trabalho e os desdobramentos no desenvolvimento de seu trabalho docente.

Entendemos por trabalho docente as atividades e relações presentes nas instituições educativas, um trabalho que vai além do realizado em sala de aula e que compreende todo o processo do trabalho pedagógico.

> O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere a dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, consequentemente as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Segundo Oliveira (2004), assim como o trabalho de uma maneira geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. E aspectos como: o aumento de contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais grave o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

> [...] foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes a defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140-1141)

Consideramos por condições de trabalho docente "todos os recursos que tornam possível a realização da atividade de ser professor – sejam eles de ordem estrutural, operacional, pedagógica, financeira, material, humana e situam-se em um período histórico dado". (NASCIMENTO; SANTOS, 2015, p. 6)

Inúmeras pesquisas como Oliveira, (2003), Costa, (1995), Basso, (1998), Viviani; Vieira, (2001), Alves; Pinto, (2011), Nogueira, (2012), vêm discutindo a referida temática, ou seja, sobre as condições desse trabalho docente. Frequentemente muito se espera deste fazer, mas destacamos aqui a importância de se refletir sobre as condições necessárias ao professor para uma boa realização deste trabalho.

Neste sentido, a cidade de Ribeirão Preto com as mudanças trazidas pela nova legislação, insere-se na contramão deste processo, demonstrando uma possibilidade de melhoria nas condições de trabalho destes professores e na valorização da Educação Infantil.

Procurando fundamentar a presente pesquisa, busquei conhecer as pesquisas produzidas no Brasil a respeito das condições de trabalho, valorização profissional e trabalho docente na Educação Infantil, realizando uma revisão bibliográfica a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nas sessões de trabalho dos dez últimos anos da ANPED, tal revisão encontra-se detalhada na seção 3. Foram utilizados também na composição teórica do trabalho livros e artigos buscando assim melhor fundamentar as discussões.

Na Seção 1, a qual intitula-se "A Educação Infantil no Brasil" apresentamos o percurso histórico da constituição da Educação Infantil, o como esta etapa está reconhecida em nossa legislação educacional atual, buscando refletir sobre a sua história e seus avanços. Analisa também as condições de trabalho na Educação Infantil e desvalorização desta etapa educacional e de seus professores.

A Seção 2 se destina a discutir "O novo estatuto do Magistério Público de Ribeirão Preto e seus desdobramentos para o trabalho docente nas creches", realizando uma análise através da técnica de comparação, entre os dois estatutos e apontando através de blocos temáticos segmentados pelas próprias leis, as mudanças ocorridas.

A descrição da metodologia adotada para a produção da presente pesquisa, encontra-se na Seção 3, ela está fundamentada na abordagem qualitativa e na utilização de suas possibilidades, de instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

Partindo da compreensão deste contexto, a análise de dados encontra-se realizada na Seção 4, onde discutimos os dados da pesquisa ancoradas na literatura pertinente.

SEÇÃO 1

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Buscando ancorar nossa pesquisa na produção de conhecimento até aqui publicizada, esta seção buscou conhecer as pesquisas produzidas no Brasil nos últimos anos através dos procedimentos descritos sucintamente na introdução deste trabalho e mais detalhadamente na Seção 3, debruçando-se em compreender a história da Educação Infantil –creches, em nosso país, sua trajetória legal, as condições de trabalho de seus professores e a desvalorização a qual ela tem sofrido.

Inicia-se a sessão com a defesa de que para se promover a compreensão da constituição histórica da educação de crianças pequenas, assim como para compreensão de fenômenos históricos em geral, faz-se necessário que tenhamos um olhar contextualizado, um olhar que contemple os vieses e perspectivas presentes na sociedade em determinado momento. Esperamos contribuir para a compreensão da trajetória da Educação Infantil em nosso país, sobretudo no atendimento a crianças de classes não favorecidas socialmente e refletir sobre seus avanços e retrocessos no que tange as políticas públicas destinadas a elas.

Muitos pesquisadores têm contribuído para o delineamento da história da Educação Infantil em nosso país tais como Kishimoto (1988; 2007), Oliveira (1988), Kuhlmann Jr. (2001; 2007), Duarte (2012), Monarcha (2001), Bujes (2001), Mendes (1999), Craidy (2005), entre outros e a partir da leitura de suas produções será fundamentado a presente seção do trabalho.

1.1. Breve percurso histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil

Existe certa diversidade de opiniões sobre as causas e pressupostos que teriam influenciado a constituição das instituições que antecedem a entrada na escola, isto é, creches, escolas maternais e jardins de infância. No campo da assistência à infância, este processo resultou da articulação de interesses e da composição de forças políticas, empresariais, médicas, pedagógicas e religiosas. Atreladas a estes interesses, a infância, o trabalho feminino

e a maternidade também são aspectos importantes na história das instituições de Educação Infantil. (KUHLMANN JR., 2007, p.77)

Podemos considerar que a Educação Infantil, tal qual a conhecemos hoje, claramente embasada em um caráter educacional/pedagógico e realizada em parceria escola-família, é algo efetivamente novo. Segundo Bujes (2001) durante muito tempo a educação da criança era considerada uma responsabilidade apenas da família ou de seu grupo social e por um bom tempo na história não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pelas crianças com seus pais.

No século XIX, foram instaladas no Brasil as primeiras fábricas, especialmente as têxteis. Assim, em 1860, surgiram as chamadas "operárias qualificadas", seu trabalho era remunerado pelo recebimento de roupas e alimentos e somente no final do ano recebiam bonificações. Em 1866, as mulheres enfim passaram a receber um salário por seus serviços e com o caminhar da história sua presença enquanto força trabalhadora foi cada vez mais solicitada pelo mercado. (MENDES, 1999)

Podemos perceber por meio da pesquisa de Mendes (1999), que desde a entrada da mulher no mercado de trabalho sua mão de obra foi desvalorizada, traço este que marca até hoje a trajetória do trabalho feminino. Contudo, a mulher que por necessidade precisava trabalhar fora do lar encontrava-se em uma condição de sobrecarga, pois precisava ser trabalhadora e mãe ao mesmo tempo. Ora, se ela era considerada responsável pela criação dos filhos, estando ela assumindo um papel de trabalhadora fora do lar a quem ficaria este papel? Este parece ser um dos fatores que desencadearam o atendimento à crianças em instituições fora do lar.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2007), durante as duas primeiras décadas do século XX foram implantadas no Brasil as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas. Era necessário, no contexto da época, a criação de creches para assistência de crianças advindas de camadas sociais baixas, crianças abandonadas e de famílias em que suas mães fossem trabalhadoras.

A educação das crianças não era vista como direito garantido a elas e sim como uma medida necessária de auxílio e assistência, ora às mães trabalhadoras para que estas pudessem realizar suas atividades trabalhistas, ora para guarda de crianças abandonadas evitando assim que ficassem a mercê das ruas.

> A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. (KUHLMANN JR., 2007, p. 82-83)

A citação acima nos mostra que o atendimento não tinha como objetivo central a criança e sim um cunho assistencialista, assistência social (quando falamos das crianças abandonadas), ou assistência trabalhista (quando pensamos a garantia da jornada de trabalho para as mães trabalhadoras e desamparadas).

De acordo com Haddad (1993), a creche é objeto de todos os tipos de discriminação por ainda não ser efetivamente reconhecida como uma área da educação e desenvolvimento infantil. Apesar de seu reconhecimento legal em 1996 por meio de nossa LDBEN, como primeira etapa da Educação Básica, seu reconhecimento social ainda passa por um grande processo de desvalorização.

Haddad (1993) considera que a origem da creche acompanha a organização da família em torno da criança pequena

> Em sua trajetória, a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que têm sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e a mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches. (HADDAD, 1993, p.21)

A creche criada a partir de uma necessidade das famílias na guarda e educação das crianças pequenas relaciona seu papel ao cuidado da mulher e assim estruturou suas práticas diante este atendimento, muitas vezes sendo visto como substitutas ao papel materno e criticadas por muitos.

Mesmo sendo compreendida enquanto uma medida social, as creches não eram defendidas por todos. Expressões do tipo “mal necessário” foram utilizadas por autores da época ao se referirem as creches, pois, apesar da compreensão da necessidade da assistência a infância pobre, discussões acerca da necessidade da presença da mãe na educação de seus filhos vinham à tona. (KULHMANN JR., 2007)

Entretanto, segundo o autor, a necessidade se fazia presente, era preciso que as mães pudessem exercer suas funções trabalhistas atendendo assim a necessidade de mão-de-obra da

época. Cada vez mais elas eram chamadas ao trabalho e teriam que conciliar seu papel de mãe ao de mulher trabalhadora.

> As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas também representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar. (KULHMANN JR., 2007, p.87)

Sobre esta concepção, Haddad nos diz que "A creche não é ruim, mas sim a concepção que dela se fez e se faz. Ao considerá-la como um mal necessário, não conseguimos equipá-la de modo a atender as necessidades da criança. " (HADDAD, 1993, p. 111) Esta reflexão faz-se necessária nos dias atuais quando pensamos na valorização do trabalho educacional desenvolvido pelas creches.

Podemos notar que o surgimento destas instituições de atendimento a crianças esteve fortemente ligado a mudanças políticas e sociais que ocorreram ao longo da história. A exemplo disso podemos citar a incorporação das mulheres no mercado de trabalho, a organização das famílias, o novo papel da mulher nas relações sociais e, sobretudo o papel da criança na sociedade. Para a educação da época, a criança deveria ser ajustada às exigências desse conjunto social. (BUJES, 2001, p.15)

Abramowicz (2003) também relaciona a construção histórica das instituições de Educação Infantil a concepção de criança e infância presentes na sociedade.

> A fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistencialistas das instituições de Educação Infantil, sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância. (ABRAMOWICZ, 2003, p.14)

De acordo com Kuhlmann Jr. (2007), ao longo da história, a política assistencial que vinha sendo gestada no âmbito do atendimento a educação das crianças pequenas apresentava-se embasada em três pilares de sustentação principais - influência médico-higienista, jurídico-policial e religiosa – os quais discutiremos brevemente a seguir.

A década de 1870 foi marcada pela entrada triunfal da influência médico-higienista nas questões educacionais e ao mesmo tempo avançaram-se os conhecimentos relacionados às doenças e microorganismos. Contudo, a prevenção de doenças passou a ser melhor aprofundada a partir do século XIX, bem como e o combate à mortalidade infantil que ganharam espaço nas discussões sobre a criança. "Os higienistas discutiam os projetos para

construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil. ” (KUHLMANN, 2007, p.90)

Bujes (2001) ao citar as creches e pré-escolas que sugiram nesta época destaca:

> [...] Outro fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias da época também estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, suas inclinações boas ou más. Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas “características” das crianças pobres. (BUJES, 2001, p.14)

Como vimos, a pobreza era vista quase como uma doença da alma pela qual inclinações para a preguiça e vagabundagem eram consideradas suas características, neste sentido, proporcionar educação a estas crianças era tido como uma forma de preservar a sociedade de futuras ameaças, fundamentação de uma educação domesticadora e conformista, uma educação com objetivo de moldar comportamentos que certamente seriam “necessários” aos futuros trabalhadores da sociedade de acordo com a ordem econômica vigente.

Oliveira e Rossetti-Ferreira (1986) explicitam que a criança atendida na creche era vista como carente cultural e deveriam aprender de acordo com suas defasagens e interesses do futuro “A ótica da análise dos problemas de desenvolvimento infantil é colocada sobre a criança, e não na sociedade que cria condições de vida para ela se desenvolver” (p.47) - o que chamamos hoje de meritocracia. Sobre a relação das creches com as famílias e suas crianças, as autoras nos dizem que “Considerar um determinado padrão de convivência e propô-lo a várias famílias, ignorando a especificidade da história de cada uma delas é normalizar a família, criar-lhe problemas de identidade. É intensificar a dominação a que já está submetida na sociedade” (OLIVEIRA, ROSSETTI-FERREIRA, 1986, p. 48)

Do ponto de vista jurídico-policial podemos dizer que a preocupação era voltada para a infância moralmente abandonada, se buscava sobretudo tratar da prevenção da criminalidade, instruindo os menores pobres e abandonados, retirando-os da “má” influência das ruas e também familiar, que poderiam posteriormente se transformar em um problema à elite da época.

> Do ponto de vista jurídico-policial, as preocupações com as legislações trabalhistas e criminal trazem o tema da chamada infância moralmente abandonada. A definição de parâmetros para a legislação trabalhista, que se desenvolvia naquele momento, implementava uma divisão entre medidas para trabalhadores, entendidos como beneficiários; e medidas que passam a constituir o campo da assistência, voltadas para os mais pobres, entendidos como assistidos. Determinados aspectos da vida dos operários – tais como a habitação, a educação das crianças, etc. – não são vistos como direitos do trabalhador mas como mérito dos que se mostrem mais subservientes. Segmenta-se preconceituosamente a pobreza – considerada uma ameaça à tranquilidade das elites – procurando dificultar o seu acesso aos bens culturais. (KUHLMANN JR., 2007, p. 93)

Neste sentido, podemos compreender que além da educação das crianças não ser vista como algo necessário ao desenvolvimento das mesmas, ela muitas vezes foi colocada como um benefício trabalhista aos seus pais e não um direito destas crianças.

Ao se tratar da influência religiosa, os clérigos colocavam a igreja como sustentáculo da sociedade capitalista e ganhavam força exemplificando sua experiência secular na caridade, naturalizando a discussão entre classes e considerando a ordem natural de Deus. A propriedade e bens privados seriam invioláveis, partindo deste pressuposto, a multidão deveria ser contida e mesmo sofrendo deveriam suportar sua condição com resignação, pois essa seria a vontade de Deus. (KUHLMANN JR., 2007)

Ora, se a população pobre deveria ser contida e ensinada a suportar com resignação condições de trabalho indignas e a falta de comprometimento público para com ela, objetivos claramente capitalistas, nada melhor que iniciar essa busca já na educação das crianças pequenas, a partir de uma educação com vieses puramente assistencialistas.

De acordo com Haddad (1993) “no município de São Paulo, a reivindicação por creches inicialmente partiu de mulheres da periferia, em geral, donas de casa e empregadas domésticas que se organizavam nos bairros, através de clubes de mães. ” (p.31) Ainda de acordo com a autora, o fato de as reivindicações partirem da camada mais popular acabou por facilitar a legitimação, sendo reconhecidamente a creche um local de guarda e assistência de crianças de classes não favorecidas socialmente.

As questões até aqui apresentadas referem-se como já explicitado, à educação das crianças pobres, sendo a educação de crianças das classes mais abastadas pensada a partir de outros pressupostos, pressupostos educativos que já buscavam estimular o desenvolvimento dessas crianças.

Oliveira (2007), ao refletir sobre a concepção assistencialista x educacional para o atendimento realizado nas creches afirma que essa divisão possui pressupostos sociais, nas quais a divisão entre ricos e pobres definiriam a natureza deste atendimento.

> Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação. (OLIVEIRA, 2007, p.17)

Ao discorrer sobre o caráter educacional das instituições de atendimento à infância pobre e contrário do que geralmente pensa o senso comum, Kuhlmann Jr. (2007) defende que já era possível notarmos certa proposta educacional nessas instituições. Esta proposta poderia ser entendida em dois principais aspectos, o primeiro é que estas instituições poderiam isolar as crianças de meios que pudessem "contaminá-las", isto é, impedir de que fossem corrompidas por agentes externos, como por exemplo, a violência e a criminalidade. E o segundo, trata-se de destacar que uma baixa qualidade fazia parte dos objetivos destas instituições, pois nelas as crianças deveriam aproximar-se o quanto possível do modo de vida da família, para que eles não perdessem de vista o meio que teriam que viver. Seria o que ele chamou mais tarde de Pedagogia da Submissão (2001).

Compreendemos que a proposta educacional destas instituições não se estendia ao caráter educacional como vemos hoje, essa educação não aparece do modo como relacionamos a palavra educacional, nas quais consideramos aspectos pedagógicos, metodológicos e curriculares, sobretudo o desenvolvimento de nossas crianças e sim visava o combate à mortalidade infantil, a marginalidade e a instrução de bons comportamentos.

Craidy (2005) corrobora com a ideia de que as instituições de Educação Infantil sempre possuíram um caráter educacional, contudo com um viés diferente:

> É equivocado dizer que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. O que é novo é a exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas de qualidade para todos. Essa exigência democrática, estabelecida em nome da igualdade de direitos, parece não estar sendo respeitada pelos poderes competentes. (p.61)

Discordamos da afirmação de Craidy (2005), quando ela diz que é impossível cuidar de crianças sem educá-las, pois, tal afirmação desvaloriza a profissionalização dos professores da Educação Infantil, porém concordamos com a colocação de que as instituições de

atendimento de nossas crianças sempre foram educativas, ainda que como explicito acima marcada por uma concepção de educação diferente da que temos hoje.

É inegável o fato da origem destas instituições encontrar-se fortemente ligada ao assistencialismo. Assim, podemos entender que desde as primeiras instituições destinadas as crianças pequenas no Brasil o "cuidar" foi enaltecido e talvez aí esteja a raiz da desvalorização sentida até hoje pelos professores desta etapa, professores estes que muitas vezes não possuem reconhecimento enquanto profissionais da educação mesmo tendo este direito e reconhecimento garantido por lei.

A trajetória da educação de crianças pobres no Brasil nos permite observar que este quadro reflete ideários da sociedade e caminhou pela história em meio a transformações políticas, sociais e ideológicas.

> O exame da história da Educação Infantil tem evidenciado que a idéia de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas idéias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas idéias, perpassadas por quadros ideológicos debatidos a cada momento, constituem um importante mediador das práticas educacionais em relação às crianças de 0 a 6 anos de idade. Práticas educativas e concepções acerca da educação da criança pequena em creches e pré-escolas foram sendo modificadas a partir de situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis enquanto parte de políticas públicas historicamente elaboradas. (OLIVEIRA, 2005, p.79)

A partir da década de 70, houve no Brasil, um forte movimento na luta pela democratização da escola pública, no qual educadores, movimentos sociais e as pressões feministas alcançaram o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança e um dever do Estado, através da constituição de 1988. (OLIVEIRA, 2005) Desde então, diversas iniciativas em letra de Lei e em documentos oficiais legitimaram discussões a respeito da infância e da Educação Infantil.

Neste sentido, Haddad (1993) salienta a importância desse reconhecimento das creches e a necessidade de consolidação de sua identidade.

> A importância da construção da identidade da creche à luz da história está, portanto, em nos permitir recuperar as qualidades que ela pode oferecer no presente. A creche dispõe de um potencial que pode constituir-se em significativo sistema de apoio para as relações familiares pois: retira a família de seu isolamento; liberta a mulher da rotina do trabalho doméstico e da renúncia às suas próprias necessidades em serviço dos filhos; aumenta significativamente as fontes de identificação da criança; e, ainda, permite aos pais desfrutar seus filhos com mais prazer sem tornarem necessariamente as únicas figuras de autoridade em relação a eles. (HADDAD, 1993, p. 230-231)

A identidade das creches parece muito se embasar nos pressupostos históricos de sua criação e assim seu reconhecimento enquanto unidade educacional fica prejudicado, contudo, fica claro ao observarmos sua trajetória, os avanços e conquistas alcançados por ela. Algumas pesquisas tratam e discutem os avanços da Educação Infantil em contexto nacional, dentre elas Angotti (2006; 2009), Faria; Angotti (2014), Serrão (2012), Marcondes (2012) e nos trazem importantes reflexões.

1.2. Legislação: avanços e retrocessos

Vimos um breve percurso do processo de constituição da Educação Infantil em nosso país, especialmente no que diz respeito ao atendimento de crianças pobres, das classes menos favorecidas. Consideramos importante que passemos a discutir o papel do poder público nessa trajetória e a refletir sobre as ações que parecem representar ganhos e perdas para este segmento.

A Educação Infantil durante muito tempo, esteve ligada à Secretaria da Assistência Social, ao invés de atrelar-se à Secretaria da Educação, o que reforça sua fundamentação de caráter assistencialista, contudo, como sabemos, através da Constituição Federal de 1988, passou-se a reconhecer a Educação Infantil como atendimento educacional.

Através da referida lei, a Educação Infantil foi inserida no capítulo da Educação, fundamentando uma mudança de paradigma social a respeito do atendimento à criança. Consideramos este fato um marco inicial no respeito e valorização da educação das crianças pequenas em nosso país, pois ela passa a ser entendida como ser de direitos e reconhecida como cidadã, fato este que desencadearia a apropriação de uma concepção de criança explicitada pelos documentos legais.

Sobre isto, Angotti (2009) nos diz que:

> O direito da criança brasileira, em hipótese, ao analisar a Constituição Federativa do Brasil (1988), induz a perspectiva de que tal documento seja a expressão de um grau de maturidade social em termos do reconhecimento da importância de se investir na criança e em suas reais condições de desenvolvimento e participação em contexto sociocultural, reconhecendo-a enquanto cidadã. Ou seja, a concepção

> adotada em termos legais identifica a criança enquanto sujeito de direitos, status atingido apesar de ainda não ter encontrado respaldo em práticas sociais, políticas e educacionais que as implemente em sua totalidade. (ANGOTTI, 2009, p.141)

Em 1990 tivemos a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual inseriu as crianças nos direitos humanos. Em seu artigo 3º ele assegura as crianças os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana em condições de liberdade e dignidade, é possível notarmos uma concepção ali presente, uma criança entendida na condição de ser de direitos. Tanto a Constituição Federal (1988), quanto o ECA (1990) muito contribuíram na luta por uma Educação Infantil enquanto direito social das crianças e enquanto dever do Estado.

Contudo, foi em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, que a Educação Infantil ampliou seu reconhecimento social, quando foi incluída como primeira etapa da Educação Básica de nosso país. Este fato representou um grande salto no que se refere ao reconhecimento de seu caráter educacional, o que desencadearia discussões muito abrangentes na área ligadas a concepções de educação para a faixa etária e profissionais que atuariam junto a elas.

A LDBEN nº 9394/96 traz como finalidade da Educação Infantil uma concepção de educação integral, isto é, uma educação que contemple os variados aspectos da infância: físico, psicológico, intelectual e social.

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Compondo ainda o rol dos documentos legais que regulam a Educação Infantil e que são de caráter mandatório, foram promulgadas em 1º de abril de 1999, a partir da resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI). Elas nos trazem uma concepção oficial de Educação Infantil para ser implementada em âmbito nacional com objetivos, princípios, definições, propostas pedagógicas e de avaliação a serem aplicadas em todos os projetos pedagógicos institucionalmente constituídos.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração,

> planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 1999, p. 11)

A partir destes novos marcos legais, passa-se a reconhecer a criança como um sujeito de direitos e pensar sobre ela, sobre a organização e pressupostos da educação destinada a ela. Apresenta-se na letra da Lei, uma concepção pedagógico/educacional de atendimento à criança e não mais um atendimento com vieses à assistência social. Revelava-se uma criança inserida no mundo enquanto protagonista de seus direitos e um novo olhar se volta ou deveria se voltar a ela.

Objetivando ainda refletir sobre a oferta de uma Educação Infantil que respeite e valorize as crianças e seus profissionais, temos em esfera nacional, ainda que não de caráter mandatório outros documentos que nos trazem concepções importantes para se pensar a prática e atendimento na Educação Infantil. Um deles é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 pelo Ministério da Educação, pelo qual podemos encontrar a seguinte definição em referência ao educar:

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, V.1, p. 23)

O documento esclarece que o conceito de educar na Educação Infantil abarca situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens e enfatiza a necessidade de respeito social e cultural a estas crianças. Sabemos que historicamente as práticas de cuidado são desvalorizadas e muitas vezes essa questão foi usada para menosprezar o trabalho do professor que trabalha com crianças pequenas. O documento expressa a produção científica de pesquisadores na área ao relacionar a tríade cuidar-brincar-educar como integrantes da prática e indissolúveis na Educação Infantil.

Segundo Costa (2010), é clara a intenção de se trabalhar o cuidado que educa e da educação que cuida nos documentos oficiais federais. “O país dá um salto nas políticas educacionais, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais no segmento da Educação Infantil, enfatizando o direito de a criança não ser exclusivamente educada, mas também cuidada e vice-versa. ” (p.62)

Ainda segundo a autora, é importante pensarmos que o saber cuidar e educar na Educação Infantil não necessita apenas de uma formação interdisciplinar do educador e sim exige investimento financeiro permanente de políticas econômicas contemplando os campos da educação, promoção social e saúde.

Assis (2010) ressalta que:

> A falta de recursos para a Educação Infantil tem resultado em uma série de dificuldades para as instituições educativas que não possuem recursos materiais e humanos para concretizar com sucesso o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança por meio do trabalho com múltiplas linguagens. (p.91-92)

A colocação da autora nos leva a refletir que para que nossas crianças recebam um atendimento de qualidade não basta o trabalho do professor, muitas variáveis precisam ser analisadas, como por exemplo, questões de financiamento. As DCNEI, nos deixa claro as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, partindo deste pressuposto é necessário que pensemos o papel profissional deste professor que atuará com ela. A docência dedicada às crianças pequenas não pode mais ser vista como um dom ou algo que "qualquer" pessoa está apta a realizar. A docência deve fundamentar-se em pressupostos teóricos e metodológicos e é através da formação e reconhecimento profissional que poderemos investir na qualidade desse atendimento.

Apresentado pelo Ministério da Educação em 2006, temos os "Parâmetros Nacionais de qualidade para Educação Infantil", o qual conta com dois volumes e expressa os principais fundamentos e critérios pelos quais o Ministério da Educação se fundamenta para definir qualidade nesta etapa educacional. O documento afirma que para uma educação de qualidade as propostas pedagógicas devem contemplar princípios éticos, estéticos e políticos. Considera como princípio ético o que se refere a formação para exercício da autonomia; estético o que se refere a formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade; e políticos pensando na formação do sujeito enquanto cidadão de direitos e deveres, da criticidade e do respeito a ordem democrática.

Angotti (2009) ao se referir aos Parâmetros destaca que:

> É importante pontuar que a concepção de educação aqui assumida direciona para as ações intencionais que possam propiciar a realização do potencial humano, a elaboração do ser em seu processo de desenvolvimento integral, de tornar-se cada vez mais pleno, realizado e feliz no convívio com o outro, no viver e conviver em sociedade, inserindo em uma dada cultura e num determinado momento da história, atuando na dinâmica desse processo de maneira dialógica e dialética de pertença e

> transformação sem perder a dimensão do ser criança e de se viver intensamente a infância em sua interfaces. (p.136-137)

A partir dele, temos em 2009 a publicação de outro documento importante a ser citado, os “Indicadores de qualidade na Educação Infantil” documento este que objetiva detalhar os parâmetros já citados, oferecendo um instrumento de apoio as equipes pedagógicas, educadores e comunidade para se refletir sobre esse atendimento pedagógico as crianças. Em linhas gerais, trata-se de um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil e que busca a reflexão das mesmas.

Que pesem todas as críticas, podemos notar que é possível citar alguns documentos produzidos em âmbito nacional que nos permitem refletir sobre a prática na Educação Infantil. Ora, se anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 o atendimento educacional de 0 a 3 anos não estava incluído em legislação educacional, hoje podemos notar sem dúvida uma maior preocupação e cuidado com a mesma que ganha amplitude e complexidade legal. Consideramos o fato da qualidade na Educação Infantil hoje fazer parte de documentos e discussões legais um passo adiante na luta em prol de seu reconhecimento e valorização, porem reconhecemos infindáveis entraves em seu caminho.

Ao discutir o conceito de qualidade na Educação Infantil, Corrêa (2003) esclarece que sua definição não se apresenta de maneira neutra e implica opções. Ainda segundo a autora, diferentes concepções de qualidade permeiam discussões teóricas e sociais e muitas são as possibilidades de se discutir ou avaliar padrões de qualidade na Educação Infantil. Assim, não vamos definir aqui um conceito único de qualidade, pois respeitamos e reconhecemos sua complexidade, apesar de defendermos alguns pontos de maneira inconteste, como, por exemplo a necessária formação do professor, seu reconhecimento, dignidade profissional e condições de trabalho, entre outros.

> Pode-se observar, assim, que “qualidade” não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso. (CORRÊA, 2003, p.3)

Diante deste pressuposto e de acordo com Corrêa (2003), pensar a qualidade no atendimento à criança deve então relacionar-se a ideia da garantia e efetivação de seus direitos, direitos estes já alcançados em Lei e por meio de documentos oficiais.

Ainda segundo a autora, três aspectos se relacionam às condições mínimas e objetivas para a garantia ao menos em parte dos direitos das crianças e consequentemente à garantia de um atendimento de qualidade.

> a. proporção entre a procura e a oferta de vagas em creches e pré-escolas, com base na premissa de que qualidade, numa perspectiva democrática, é atendimento para todos;
> b. razão adulto/criança, por entender que este tem sido um dos aspectos mais negligenciados, especialmente no município de São Paulo e que, ademais, está estreitamente relacionada ao primeiro (é preciso atender a todos, mas em condições dignas, e não simplesmente colocando um sem- número de crianças nas classes já existentes);
> c. dimensão de cuidado que, necessariamente, deve estar presente nas práticas educativas com crianças pequenas e que ainda é fruto de muita polêmica entre os profissionais da área, especialmente os de pré-escola. (CORRÊA, 2003, p.93)

Assim, para que pensemos em um atendimento de qualidade, numa perspectiva de garantia de direitos das crianças, é necessário compreender que este atendimento necessita se estender a todos. É preciso que a proporção procura/oferta dialoguem e que a segunda seja condizente com a primeira. Também, ligado a oferta da Educação Infantil, assim como a das demais etapas educacionais, estão as condições que ela será oferecida, condições que não podem ser negligenciadas em prol de um maior número de atendimentos.

A dimensão do cuidado deve estar presente, um cuidado que não pode ser visto como algo que diminui o trabalho do professor que trabalha com crianças pequenas, mas um cuidado compreendido como parte da especificidade da Educação Infantil e que se constitui importante no desenvolvimento integral de nossas crianças.

Diante disto, compreendemos que se faz necessário um compromisso conjunto por parte do poder público, educadores e famílias para que possamos seguir na busca por essa educação almejada, sendo que negligenciada uma parte do todo, toda a estrutura estará comprometida.

Angotti (2006), muito nos ajuda a compreender a importância da Educação Infantil enquanto atendimento de caráter educacional quando traz reflexões do para que, para quem e por quê desta etapa da educação.

Segundo a autora, o para que se fundamenta na necessidade de se entender a criança de corpo inteiro, integrando práticas educativas que lhe propiciem o desenvolvimento de seu potencial de elaboração e expressão comunicativa. Seu para quem, implica em compreender o compromisso da sociedade de uma maneira geral, com a elaboração de seu projeto sociocultural que deve ser definido na busca da realização da pessoa humana. Trata-se do

direito do ser humano de viver suas potencialidades, desenvolver-se e compreender-se enquanto pessoa humana e social. No que se refere ao por quê, a autora esclarece que se trata do reconhecimento à condição de direito instituída a criança, sua condição de cidadania já alcançada em lei. (ANGOTTI, 2006)

Com o intuito de analisar como se apresentam as políticas públicas para Educação Infantil em nosso país, Corrêa (2011a) realizou uma pesquisa que analisou os anos entre 1997 e 2010 e concluiu que o reconhecimento em leis e em documentos oficiais infelizmente não é capaz de parar a adoção de programas que impedem a expansão de vagas com a devida melhoria da qualidade, sobretudo no que diz respeito às creches. Outro ponto interessante a se destacar é o fato do financiamento mostrar-se o aspecto determinante para que o direito alcançado em lei seja concretizado. Ora, isto comprova que o devido financiamento é fator primordial na execução das políticas públicas e que se ele não for efetivo elas permanecem no papel.

Para que haja efetividade na implementação de uma política pública são necessários três pontos, os quais formam seu tripé de sustentação: normas, financiamento e fiscalização. As normas dão o caráter mandatório, o financiamento a viabiliza e a fiscalização garante o seu cumprimento. (CORRÊA, 2011a)

Alcançar a efetividade da implementação das políticas públicas é tão importante quanto lutar por elas. Hoje temos em nosso país uma séria discrepância entre o discurso político e a realidade nacional.

Em pesquisa realizada por Campos, Fullgraf, Wiggers (2006), foram analisados dados obtidos por meio de levantamento bibliográfico que consideram as pesquisas empíricas sobre qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil no Brasil divulgadas entre 1996 e 2003 e concluem que é grande a distância entre as metas legais e a real situação vivida pela maioria de sujeitos (crianças e adultos) das instituições de Educação Infantil.

Ainda refletindo sobre a qualidade do atendimento educacional, nos deparamos com a formação de professores. Um dos principais critérios utilizados em escala internacional para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino têm sido o tipo de formação dos professores que nela trabalham e que atuam diretamente com os alunos, sendo que é possível observar que quanto menor as crianças atendidas, menor é o nível de formação de seus professores. (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006)

Sem dúvida concordamos que a formação do professor é fator importantíssimo para se pensar em um bom desenvolvimento do trabalho docente, porém acreditamos que este não seja um fator isolado, uma boa formação dos professores não é capaz de realizar por si só um

atendimento de qualidade. Contudo, consideramos que professores engajados, com claros objetivos educacionais e que possuam boas condições de trabalho podem trilhar o caminho de uma Educação Infantil comprometida e que garanta os direitos mínimos de nossas crianças.

Longe de colocarmos estes professores como únicos responsáveis por um atendimento que contemple os direitos de nossas crianças, pois sabemos que muitos fatores interferem neste atendimento, acreditamos, porém, que o professor é parte fundamental na busca de um atendimento pedagógico de qualidade que respeite e valorize nossas crianças, assim como acreditamos que para que ele consiga bem desenvolver seu trabalho é preciso a garantia de condições dignas. Sua formação lhe fornecerá os subsídios necessários a uma prática refletida, o professor precisa reconhecer nossos pequenos como protagonistas no processo educacional e mediar as relações respeitando seus direitos fundamentais de expressão, refletindo sobre seu papel enquanto educador e sobre seus objetivos ao realizar seu trabalho docente consciente de que seu trabalho possui caráter educacional.

Ao refletir sobre a postura e posicionamento destes professores, Angotti (2007), afirma que é necessário que o professor avive em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Assim, ele poderá sentir segurança e confiabilidade na realização de seu trabalho docente. “Esta busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer.” (p.64)

A respeito do trabalho do professor na Educação Infantil, Moss (2005) esclarece a importância de se reconhecer as crianças como cidadãos de direitos, membros de um grupo social, mas sobretudo como agentes de sua própria vida, co-construtores do conhecimento, identidade e cultura.

Partindo deste pressuposto, se faz necessário que os professores as compreendam e valorize suas especificidades, trabalhando em prol de seu desenvolvimento embasados no conhecimento científico sobre a infância e a sociedade em que vivemos.

> Desse entendimento de criança como co-construtora, cidadã, agente, membro do grupo, advém uma outra série de imagens. A criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas – e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos. Uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas [...] Em, resumo essa concepção de criança produz uma criança “rica”. (MOSS, 2005, p. 242)

Diante disso, faz-se necessário compreender a criança de corpo inteiro e não a fragmentá-la em suas perspectivas, é preciso "[...] compreendê-la e trabalhá-la na sua inteireza, integrando práticas educativas baseadas em ideário pedagógico que possa desenvolver seu potencial de elaboração e expressão comunicativa. " (ANGOTTI, 2010, p.25). Contudo, compreender a Educação Infantil implica ainda o reconhecimento de que ela não consiste apenas em concepções pedagógicas e sim engloba uma concepção de mundo, onde a dimensão social e política devem estar presentes.

A respeito do papel da Educação Infantil, Monção (2013) nos diz que:

> A educação infantil deve ter como foco central a efetivação dos direitos das crianças e de suas famílias. Para além da necessidade de garantir, na esfera educacional, que o projeto pedagógico, privilegie a criança, suas necessidades e direitos como eixo norteador das práticas cotidianas dos educadores, há que destacar também as dimensões social e política da educação infantil, que se expressam na possibilidade de se constituírem novos espaços de socialização da criança pequena. (MONÇÃO, 2013 p.77)

Considerar nossas crianças como seres capazes, com direitos, seres históricos, e cidadãos de nossa sociedade, nos permite questionar o como deve ser esta educação coletiva na primeira infância tomando como referência a criança, seus desejos e necessidades, neste contexto é importante que reflitamos sobre a figura do educador, do professor que poderá trilhar os caminhos e acompanhar esse desenvolvimento. Pensar na figura deste professor implica refletir acerca de seu posicionamento, sua concepção de criança e sobretudo sobre sua constituição enquanto profissional da educação.

Ao se pensar a figura do professor da Educação Infantil, Assis (2009) enfatiza que ele tem a função de fazer a mediação da criança com os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados e que por meio da intervenção do professor nas atividades de cuidado, educação e brincadeira, a criança vai apropriando-se desses conhecimentos, assim ele prepara-a para vida e não só para posteriores estudos, através de experiências enriquecedoras e significativas.

Neste sentido, Kishimoto (2002) nos adverte que refletir a função social da instituição de Educação Infantil e sobre a construção da identidade profissional da professora atuante nesta etapa da educação é urgente. "Em uma época em que se prioriza o desenvolvimento integral da criança na faixa de zero a seis anos, não se podem reproduzir práticas de maternagem e de escolarização precoce. " (p.8)

Machado (2007) nos elucida que:

> Para o profissional de Educação Infantil, a necessidade de oferecer condições que viabilizem as interações lúdicas tem como suporte o reconhecimento do especial valor destas interações para as crianças, em termos de elaboração de conhecimentos advindos do exercício ativo de papéis sociais, conhecimentos estes imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência de si e do outro. (MACHADO, 2007, p. 43)

É possível notarmos ao caminhar pela trajetória da Educação Infantil em nosso país que dentre os problemas relacionados a ela está a questão da profissionalização do professor desta etapa da educação, em especial aos que trabalham nas creches com as crianças de 0-3 anos.

Nóvoa (1997) define o conceito de profissionalização como sendo um processo pelo qual os trabalhadores "melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia". Podemos perceber assim que a profissionalização está vinculada a valorização profissional destes professores, o reconhecimento dos professores de todas as etapas como professores e ainda às políticas públicas educacionais.

A maneira como foi constituída a Educação Infantil pública de nosso país, atrelada a uma concepção assistencialista, resultou na dicotomia entre cuidar e educar e consequentemente entre profissionais que cuidam e que educam. Assim, a profissionalização dos professores que trabalham na Educação Infantil somente será reconhecida quando houver o reconhecimento social da função educativa destas instituições e a implementação de políticas públicas que garantam recursos a ela. (ASSIS, 2009)

Faz-se necessário que tenhamos clareza e consciência de que a criança é um sujeito de direitos e, portanto, têm direito a uma formação adequada dos profissionais que atuarão junto a ela.

> Elementos da história do atendimento à infância precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados, para que se possa elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favoreçam a inserção da criança na sociedade à qual pertence, sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sociopolítico-histórico-culturais que sustentam as bases do sujeito, protagonista da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutora de diálogos abertos com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade. (ANGOTTI, 2006, p.17)

Para tanto seus professores precisam ser bem formados, para que compreendam, desenvolvam e reflitam sobre seu fazer docente. Precisam estar em contextos que os dignifiquem e os reconheçam como professores e não apenas como cuidadores, para que se

profissionalizando avivem em si reflexões que possibilitem o seu comprometimento com a educação destas crianças.

Schmidt (1999) já discutia a importância da formação de professores e suas implicações para a prática pedagógica. A cada dia cresce a compreensão que o profissional responsável pela educação de crianças pequenas, assim como para os demais níveis educacionais, necessita ser o docente. O conhecimento cientifico têm avançado nos estudos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas, provocando assim o aprimoramento da Educação Infantil. Contudo, a presença de educadores-leigos atuando com crianças em creches e pré-escolas ainda é significativa em nosso país e o nível de escolaridade entre os profissionais formados ainda é baixíssimo em relação aos professores que trabalham com os demais segmentos. (OLIVEIRA, 2012)

Gatti (2010) nos apresenta dados de pesquisa realizada em 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia, distribuídos em todo território nacional. A maioria dos cursos de licenciatura são oferecidos pelas redes privadas de ensino. A autora encontrou em sua pesquisa 3.513 disciplinas oferecidas por estes cursos, sendo 3.107 obrigatórias e 206 optativas. Deste montante, apenas 5,3% representam disciplinas relativas a Educação Infantil. Este dado demonstra que a Educação Infantil não tem sido valorizada nos currículos dos cursos de Pedagogia, o que pode resultar em uma formação defasada ou pouco qualificada.

Desta maneira, a certificação não pode ser compreendida como formação, uma formação de qualidade que garanta a esses profissionais se apropriarem de conhecimentos necessários para bem desenvolver sua prática. Freitas (2003) problematiza a questão da certificação docente e a formação do educador e considera que a atual política reafirma a desprofissionalização dos professores, sobretudo por meios dos exames de certificação e da ampliação do caráter tutorial da formação de professores.

Barreto (1994) já nos alertava para a importância de refletirmos sobre a qualidade da formação oferecida aos nossos professores, bem como sobre o vínculo existente no discurso que vincula má-formação e baixa remuneração, alegando uma em decorrência da outra.

A formação profissional dos professores que trabalham na Educação Infantil é um processo cultural e historicamente podemos perceber que a preocupação em relação ao atendimento de crianças de 0-3 anos fundamenta-se na noção de cuidado. Temos geralmente atuando com esta faixa etária mulheres e muitas delas concebem o seu fazer quase um processo naturalizado ligado as funções maternas. (OLIVEIRA, 2012)

Kramer (2011) compreende a formação como necessária não só para o aprimoramento profissional, mas sim como direito de todos os professores. Considera ainda que é preciso

refletir os significados da formação e se podemos considerar alguém formado no dia de sua formatura.

A referida autora, apresenta três argumentos que têm sido muito utilizados para defender o discurso de que a presença de um professor na educação de crianças de 0-3 anos é desnecessária ou ainda secundária. São eles: “Para atender e educar crianças pequena basta ser mulher, não é preciso uma formação específica”; “Criança pequena não está pronta para aprender e, assim, não precisa de professor”; “Criança pequena precisa é de alguém para trocá-la e supervisioná-la ao brincar. O professor só necessita trabalhar com ela nos momentos destinados as atividades pedagógicas”. Estes argumentos explicitam o discurso do senso comum e nos mostram a maneira como a Educação Infantil está posta em nossa sociedade.

Segundo Kishimoto:

> O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a Educação Infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. (1999, p.74)

Cruz (1996) considera o fato de os primeiros programas destinados aos cuidados e guarda de crianças no Brasil terem sido fortemente ligados ao assistencialismo como desencadeador deste pressuposto de desvalorização, o qual ainda hoje mostra-se presente.

Mesmo considerando os avanços na letra da Lei alcançados pela Educação Infantil, é possível reconhecermos ações que a desvalorizam mediante as demais etapas educacionais.

No ano de 2006, com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB houve a inclusão da Educação Infantil na destinação dos fundos governamentais, contudo foram definidos chamados fatores de ponderação onde podemos observar os valores destinados ao custo-aluno de cada etapa/modalidade de ensino. Dentro da etapa Educação Infantil há uma diferenciação onde o custo-aluno da pré-escola é superior ao da creche, essa discrepância é ainda maior quando comparamos o valor per capita da Educação Infantil a do Ensino Fundamental que se mostram bem mais elevados.

Ora, não é preciso grande conhecimento para compreender aí um grande equívoco. A educação de crianças pequenas demanda claramente custos mais elevados que as demais etapas. Sabemos que a Educação Infantil é um direito de nossas crianças garantido em lei, contudo, vimos que a qualidade deste direito está diretamente relacionada ao seu

financiamento, isto é, sem recursos fica inviável o oferecimento com padrões mínimos de qualidade.

Pinto (2006) ao discutir a proposta do FUNDEB conclui que o programa sozinho não é capaz de enfrentar os desafios da qualidade para a educação pública de nosso país. O autor ressalta ainda que a criação de um fundo único por estado não condiz com a distribuição de escolas estaduais e municipais e que se faz necessário uma integração das partes. "É necessário fundir as duas redes em uma rede pública única administrada por um conselho gestor, cujos membros sejam eleitos democraticamente pela comunidade escolar, com atribuições, composição e critérios de paridade definidos em lei federal. " (p. 209)

Da maneira como está acontecendo a distribuição de recursos do FUNDEB, o aluno tem sido visto como um valor monetário, assim, na ânsia pela destinação da verba per capita, estratégias como superlotação de sala e matrícula antecipada ao ensino fundamental podem ser vistas com frequência. (PINTO, 2006)

Em 2009, a partir Ementa Constitucional nº59, de 11 de dezembro, as crianças da pré-escola (4-5 anos), passaram juntamente com o Ensino Fundamental e Médio, a integrar o quadro da obrigatoriedade da educação brasileira, sendo incluídas no direito público subjetivo à educação. O direito público subjetivo torna obrigatória e gratuita a oferta e matrícula de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade.

Consideramos este fato uma afirmação da desvalorização da Educação Infantil 0-3 anos, pois podemos notar a nítida separação da primeira etapa da Educação Básica, 0-3/4-5. Esta separação muito interfere em questões de financiamento da educação, pois deixa o segmento 0-3 em segundo plano na destinação de verbas. Tal afirmação pode ser constatada pela redação da própria ementa em seu artigo 3 "§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. "

Ora, colocá-la na condição de etapa educacional e fragmentá-la em direitos posteriormente só nos mostra que a educação destas crianças (0-3 anos) continua sendo compreendida como menos importante e contradizendo o direito de uma educação de qualidade a toda a Educação Básica.

Ao compararmos as políticas educacionais até aqui apresentadas, fica claro que a preocupação dos governos valoriza a pré-escola em detrimento da creche, o que marca um enfraquecimento aos ganhos que a Educação Infantil havia alcançado em período histórico recente posterior à Constituição de 88. (FARIA; ANGOTTI, 2014; CORRÊA, 2011).

Estudos nos mostram que a Educação Infantil tem sido colocada em segundo plano e o Ensino Fundamental ainda é visto como foco principal de investimento, assim, é possível constatar que mesmo através dos avanços na letra da Lei e no discurso de uma Educação Infantil de qualidade, as políticas públicas destinadas a ela ainda são insuficientes. (CORRÊA, 2011)

Consideramos que as políticas existentes consistem em avanços e retrocessos no caminho da valorização e reconhecimento da Educação Infantil enquanto importante etapa educacional. O pouco comprometimento do poder público para com ela implica diretamente na concepção social que lhe é dada, reafirma a conotação simplista e assistencial com qual a sociedade a tem tratado ao longo dos tempos e consequentemente prejudica a profissionalização do professor que atua nesta etapa.

Sendo a Educação Infantil desvalorizada, o reconhecimento social e profissional do professor que nela atua fica comprometido, implicando em sua desvalorização. Como consequência disto, vemos baixíssimos salários e precárias condições de trabalho o que desencadeia certa frustração profissional e parece muito prejudicar o bom desenvolvimento do trabalho docente.

1.3. Condições de trabalho na Educação Infantil

Para que possamos compreender a significação das mudanças decorrentes da implementação do estatuto municipal de Ribeirão Preto nº 2524/12 aos professores de creche, consideramos necessária a compreensão de um panorama geral das condições de trabalho dos professores da Educação Infantil e a maneira como eles têm sido vistos e tratados em nossa sociedade.

A grande mídia nacional comumente noticia as péssimas condições de trabalho nas escolas de educação básica e o descaso do poder público na busca de reais melhorias da educação. Com o crescimento de jornais eletrônicos e das redes sociais essa situação apresenta-se cada vez mais aparente à sociedade e as discussões de grupos em defesa da luta pela garantia dos direitos educacionais parece ganhar força.

Uma pesquisa realizada por Pereira e Andrade (2005) considera que, além de aparentar certo desprezo à profissão docente, a imprensa contribui para a desvalorização social dos

professores, pois a apresenta muitas vezes como desprovida de especialidades, supondo que qualquer um pode ser professor.

É evidente a intranquilidade dos docentes mediante o descaso com a educação em cenário nacional, o acúmulo de trabalho do professor, a diversificação de tarefas que lhe são atribuídas e a pressão por metas de produtividade. (SOARES, 2012) e complementaríamos citando a desvalorização social que lhes é associada.

Pesquisas como a de Durli, Nardi e Schneider (2011) nos apresentam um quadro díspar e conflituoso quanto a produção de políticas de formação e valorização dos professores da educação básica. O que parece refletir sobretudo a importância dada pelo poder público a educação de nosso país.

As precárias condições a que a escola e seus professores estão submetidas parecem desestimular a procura pela docência, fato este que demonstra o pouco interesse pela docência presente na sociedade atual, o que diante deste contexto não é de se estranhar.

> Baixos salários, insatisfação com o trabalho e desprestígio profissional vêm afugentando os docentes da carreira do magistério na educação básica, fazendo com que aqueles que já se encontram nela busquem alternativas fora da profissão (como a iniciativa privada ou à docência do ensino superior) e também com que os jovens em início de carreira não se interessem pela docência. (DUARTE, 2013, p.09)

Duarte (2013), ao analisar o problema da baixa atratividade que vem passando o magistério público na educação básica de nosso país, concluiu que as políticas públicas têm se apresentado à carreira dos professores de maneira compensatória, isto é, com bonificações às escolas e profissionais que atingem determinadas metas instituídas, ao invés de buscar a qualidade dos sistemas de ensino por meio de ações estruturadoras indispensáveis ao processo educativo como: formação dos professores, planos de cargos e carreira, infraestrutura física e pedagógica.

As políticas compensatórias se apresentam como uma medida paliativa e não se fundamenta na busca real de um incentivo à docência e sobretudo na busca de uma educação de qualidade a todos. A educação básica de nosso país, hoje formada por três etapas, sendo elas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio guardam diferenças claras no que tange a profissionalização, reconhecimento, remuneração e condições de trabalho de seus professores. “Falar da condição de professoras da educação básica não é a mesma coisa que

falar da condição de “professoras” de creche, mesmo que atuando em creche estejam atuando na educação básica. ” (MONTEIRO, 2007, p.13)

Vimos que a constituição histórica das creches não favoreceu a valorização de seus profissionais e estes traços nos deixam marcas ainda hoje. Podemos perceber, nos últimos anos, um movimento de ampliação da oferta da Educação Infantil em nosso país, contudo é importante refletirmos acerca das condições que esta oferta está sendo feita.

A ampliação da oferta sem valorizar o profissional não significa a valorização da Educação Infantil, as melhorias das condições de trabalho são fundamentais na busca da qualidade de atendimento a que as crianças têm direito. (ALVES, 2012)

Fullgraf, Wiggers, Campos (2005) em levantamento sobre a qualidade na Educação Infantil de nosso país notaram que apesar de quase todas as pesquisas a este respeito tratarem de estudos localizados sobre redes ou instituições especificas é possível encontrar traços comuns que caracterizam o dia a dia nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Em geral, as instituições de Educação Infantil não contam com recursos materiais e estruturais necessários para um atendimento de qualidade e a realidade da educação das crianças pequenas é marcada por rotinas de alimentação, higiene e sono.

Relacionamos neste estudo uma estreita ligação entre as condições de trabalho dos professores e um atendimento de qualidade as nossas crianças, reconhecendo que estas condições são parte fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho docente. Contudo, para compreensão das condições de trabalho faz-se necessário o entendimento de que muitas variáveis se relacionam a elas, sobretudo a destinação de recursos financeiros. A falta de investimento muito compromete as condições de desenvolvimento do trabalho docente, pois frequentemente os professores encontram-se limitados pela falta de recursos e materiais pedagógicos.

Os professores têm sofrido dificuldades enormes devido a insuficiência de recursos. O rebaixamento salarial, a desvalorização social da profissão, condições de trabalho cada vez mais precárias explicitam esta situação, os sentimentos de fracasso muitas vezes frustram as possibilidades de os professores realizarem um bom trabalho com os alunos. (ALMEIDA, 2002, p.24)

Intrínseco à pouca destinação de recursos, encontramos a situação das condições de trabalho, as quais como já vimos em Almeida (2002) e Alves (2012) podem influenciar o

desenvolvimento do trabalho docente e contribuir para a desvalorização social destes profissionais.

> As precárias condições de trabalho às quais os professores encontram-se submetidos expressam descaso com a educação, o que é percebido pela sociedade. Dessa forma, essas condições de trabalho acabam por determinar a forma como esses profissionais se veem e são vistos socialmente. (PENNA, 2011, p.65)

Ao analisar o conceito de condições de trabalho, Nascimento e Santos (2015) explicitam que:

> Em síntese, consideramos que as condições de trabalho docente compreendem todos os recursos que tornam possível a realização da atividade de ser professor – sejam eles de ordem estrutural, operacional, pedagógica, financeira, material, humana e situam-se em um período histórico dado. (p. 6)

Assim, entendemos que as condições de trabalho docente pressupõem investimentos e comprometimento por parte do poder público, e mais que isso, envolve questões organizacionais da gestão escolar e da cultura organizacional das unidades escolares.

Malacrida (2012), buscou compreender quais as maiores dificuldades, desafios e inquietações dos professores na atualidade compreendendo a profissão docente e suas dificuldades. Os dados de sua pesquisa mostraram que os principais desafios relacionados a desvalorização dos professores são: a falta de apoio pedagógico-administrativo, o descaso dos governantes e da sociedade, a rapidez das inovações tecnológicas, a falta de investimento e "politicagens", a baixa remuneração, as salas numerosas, a falta de preparo, a insatisfação com o resultado do próprio trabalho, o desinteresse, a desmotivação e indisciplina por parte dos alunos e ter que fazer o papel da família. Estas questões foram pontuadas como causadoras de desânimo aos professores, que afirmam sentir-se desvalorizados profissionalmente através de vários segmentos da sociedade, governantes, gestores, pais, alunos e até mesmo dentro da própria categoria.

Ao pensar sobre a relação entre o sucesso da educação e as dificuldades, desafios e inquietações dos professores, Malacrida considera que:

> O sucesso da educação depende de algumas mudanças urgentes, o objetivo maior da educação é o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas quem está com a criança boa parte da vida são os professores, se eles não estão bem, isso refletirá nos alunos, na aprendizagem e por último, na sociedade. (MALACRIDA, 2012, p. 165)

Assim, pensar como os professores estão se sentindo e em sua motivação ou falta dela diante da profissão, obriga-nos a analisar as condições de trabalho que lhe estão sendo oferecidas e a refletir como o trabalho docente vêm sendo realizado a partir delas.

> Quando perguntamos “em que condições trabalham os sujeitos docentes da educação infantil no Brasil”, vêm-nos à mente as impressões que temos da realidade circunscrita que conhecemos. Como grande parte das instituições de educação infantil públicas está sob a responsabilidade das secretarias de educação municipais, não se pode homogeneizar ou generalizar a partir dos lugares e situações que já tivemos contato, seja pessoalmente ou por estudos de casos isolados. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 132)

É neste sentido que o município pesquisado se destaca, Ribeirão Preto, após a mudança legal ocorrida em 2012, não se encaixa no grande número de cidades que não consideram os professores da Educação Infantil 0-3 anos efetivos professores e contribuem para desvalorização de suas especificidades.

Como veremos a partir da análise legal realizada na seção 2, o referido município apresenta em sua nova legislação, o reconhecimento pelo trabalho das professoras de creche, as mesmas garantias legais dos demais docentes do município e um salário melhor que o anterior. De acordo com o último edital de concurso público para o cargo, em nível inicial e sem contar com nenhum benefício do plano de carreira, os quais se iniciam após o período probatório de três anos, os professores de creche recebem cerca de R$3.636.00 e R$617,50 de vale alimentação para jornada parcial. Recebem por horas de planejamento, reuniões escolares e todos os direitos dos demais cargos docentes, o que sabemos não acontece em todos os municípios. Vejamos alguns exemplos.

Na cidade de Araraquara, interior de São Paulo, com população de aproximadamente 224.304 habitantes, as escolas que atendem a faixa etária dos 0 aos 5 anos, isto é, a Educação Infantil, são denominadas Centro de Educação e Recreação (CER). A cidade conta atualmente com 43 CERs, nestas unidades atuam dois tipos de profissionais, os Agentes Educacionais (com a faixa etária de 0 à 2 anos e 3 meses) e os PEB I (com a faixa etária de 2 anos e 3 meses à 5 anos). Ao observar o edital do último concurso público para o cargo de agente educacional nº 002/2015, podemos observar que o cargo exige apenas formação em nível médio, não sendo necessário nenhum conhecimento ou formação pedagógica. Os agentes educacionais atuam 40 horas semanais, isto é, oito horas diárias. Sua jornada é composta somente por

períodos dentro de sala, não lhes sendo garantida nenhuma hora-aula remunerada por planejamento ou reuniões coletivas. O valor de sua hora-aula no último concurso público realizado no ano de 2015, aparece como sendo R$4,69. Já para atuação como PEB I, e a faixa etária já referida, é exigida formação mínima (Licenciatura Plena em Pedagogia ou normal superior com habilitação em Educação Infantil). Os PEB I trabalham 30 horas semanais, sendo parte da carga horária destinada a seu planejamento e reuniões coletivas de cunho pedagógico. O valor de sua hora-aula no edital do último concurso (2016) aparece como R$11,59, o mesmo valor instituído para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental municipal.

Vejamos outro município de grande porte de nosso estado, a cidade de São José do Rio Preto. Com aproximadamente 406.161 habitantes, e setenta escolas municipais de Educação Infantil, a denominação dos professores que nelas atuam é Professor da Educação Básica I e o pré-requisito para o cargo é formação em Pedagogia, Curso Normal Superior, ou Magistério em nível médio com habilitação em Educação Infantil e séries iniciais. De acordo com o edital do último concurso público, os PEB I atuam 40 horas semanais, isto é, trabalham em regime integral e recebem R$2.587,79.

Podemos observar que dentre as três cidades brevemente analisadas, Ribeirão Preto, Araraquara e São José do Rio Preto (escolhidas por ser municípios de grande porte) a única que se destaca no sentido de condições de valorização as professoras de creche é a cidade de Ribeirão Preto.

Como vimos, é possível encontrar certa diversidade de situações profissionais aos trabalhadores da EI, a cidade de Araraquara admite atualmente a contratação de profissionais sem nenhuma formação pedagógica para atuação na faixa etária das creches, enquanto para a pré-escola já exige formação mínima. Este fato destaca a desvalorização do atendimento educacional das crianças de 0-3 anos, sendo negligenciado que ele seja oferecido por profissionais capacitados.

Ao analisar o texto de nossa LDBEN nº2524/96, Leite (2011) afirma que o texto legal reconhece a necessidade de qualificação profissional para todos os profissionais da educação básica, isto é, inclusive os da Educação Infantil, primeira etapa da mesma. Estabelece como regra a formação dos profissionais da educação na EI o curso de licenciatura em Pedagogia ou em último caso, admite a formação para magistério de nível médio, na modalidade normal. Infelizmente vimos que esta realidade ainda não foi apropriada no dia-a-dia de nossas creches.

Franco (1984) considera que o não investimento na contratação de profissionais qualificados para o exercício docente acarreta prejuízo ao longo do tempo, pois pode resultar na consecução dos objetivos educacionais.

> Cabe, também aqui, salientar a importância da qualificação para o magistério das pessoas em função docente. O barateamento dos custos de pessoal com a utilização de monitoras, pode estar representando um desperdício do ponto de vista dos custos econômicos, caso os recursos despendidos não propiciem a consecução dos objetivos educacionais previstos. (FRANCO, 1984, p.25)

Se tratando do alcance de objetivos educacionais, entendemos que frustrações e desapontamentos constituem um empecilho ao trabalho do professor, sendo assim não podemos ignorar que as condições de trabalho muito interferem na qualidade do trabalho docente e do atendimento pedagógico realizado. Pesquisas como as realizadas por Nascimento; Santos, (2015) e Lapo; Bueno (2003) embasam esta colocação e discutem as frustrações e desapontamentos dos professores às relacionando com as condições concretas de trabalho.

Vieira e Oliveira (2013) a partir de levantamento bibliográfico que compreende o período entre 2002 e 2012, isto é, 10 anos, buscaram compreender os principais fatores que constituem as circunstâncias condicionantes do trabalho docente na Educação Infantil. Os resultados foram agrupados a partir dos seguintes temas na tentativa de expressar componentes das condições de trabalho docente: identidade/aspectos subjetivos, políticas públicas educacionais, condições profissionais e saúde/bem-estar.

Foi constatado pelos autores, que o eixo que perpassa o conjunto de estudos é a desvalorização social da atividade profissional de cuidar-educar crianças pequenas em instituições educacionais e que a realidade profissional dos trabalhadores da Educação Infantil no Brasil é marcada pela atribuição de obrigações que não possuem respaldo nas condições de realização propiciadas pelo poder público. Como agravante, ainda é possível notar situações de estresse, mal-estar, adoecimento e insatisfação como frequentemente relatados nos estudos

> Nesse sentido, as condições de trabalho na educação compreendem tudo aquilo que é necessário para os sujeitos docentes desempenharem com sucesso e bem-estar o trabalho que lhes cabe. Se o que é proposto consiste no oferecimento de condições para que as crianças possam brincar, aprender e produzir conhecimento, descobrir, reflexivamente, através das interações com o meio ambiente e com outros sujeitos e compreender, criar e atribuir sentidos e significados àquilo que percebem e àquilo que fazem, é preciso que uma série de circunstancialidades favoráveis seja realidade. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 133)

A pesquisa de Vieira e Oliveira (2013) identificou dois processos decorrentes das condições de trabalho dos professores da Educação Infantil: a precarização e a intensificação.

Compreendemos por precarização:

> [...] a atribuição de novas funções e tarefas ao mesmo tempo em que não são fornecidas as condições necessárias para o seu cumprimento. Pode também ser entendido como o emprego de pessoas sem a formação requerida pela legislação educacional, ocupando postos de trabalho criados para substituir professore/as no exercício do trabalho pedagógico. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 148)

Sampaio e Marin (2004) consideram que os problemas ligados a precarização do trabalho docente não são recentes em nosso país, sempre estiveram presentes e crescentes, se intensificaram e apontam a baixa remuneração como forte influência neste processo.

Uma das questões a serem pensadas que comprova esta condição de precarização dos professores, em especial da Educação Infantil, é que o poder público não garante uma estrutura adequada a essas escolas, “preocupando-se” com a oferta e negligenciando a qualidade do atendimento as crianças e famílias. A falta de um financiamento comprometido com as reais necessidades e especificidades da Educação Infantil também acabam por fundamentar essas condições de precarização.

Ferraz (2008) considera que a precarização perpassa a subjetividade do trabalhador e não somente a exploração física no trabalho, trata-se da retirada de seus direitos. Isto se liga as precárias condições de trabalho dos professores da EI encontradas em nosso país, contribuindo para sua desvalorização social.

A pesquisa de Arantes (2010), ao analisar traços de precarização no trabalho docente afirma que a desvalorização social contribui para o desânimo dos professores e afeta a qualidade do trabalho destes. Professores mal remunerados demonstram menor ânimo e consequentemente menor empenho em suas atividades.

Muitos são os fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente, Bertonceli, Martins (2016) discutem a precarização do trabalho na EI e analisam dados de municípios paranaenses. Constatam assim que, a precarização se estende desde a formação dos professores, passando pelos recursos materiais a eles disponibilizados e seus salários e atribuem essa desvalorização a questões históricas da constituição da EI em nosso país.

Consideram ainda que a valorização destes profissionais "se dá através de investimento público e reconhecimento social do professor e da educação infantil" (p.24)

Alvarenga (2009) corrobora com a ideia de Vieira e Oliveira (2013) ao considerar que além das condições precarizadas, causadas pela desvalorização da profissão, o trabalho docente enfrenta também um processo de intensificação, processo este refletido pela sobrecarga de trabalho aliada a pressões e cobranças quanto a realização de suas atividades.

> Portanto podemos perceber que a precarização do trabalho do docente se dá frente às relações de trabalho cada vez mais frágeis, nas quais os professores perdem seus direitos trabalhistas e há uma desvalorização salarial cada vez mais significativa. Esse contexto colabora para a intensificação do trabalho docente, pois ganhando mal os professores são obrigados a trabalharem em mais de um lugar, de modo que dupla ou tripla jornada caracteriza a rotatividade e a itinerância. Deste modo, o tempo disponível dos professores para planejar e pensar sobre o seu trabalho fica comprometido. (ALVARENGA, 2009, p. 47)

O conceito de intensificação refere-se à imposição de sobrecarga por necessidade de realização de atividades extras em decorrência de baixa remuneração que exige complementação salarial por meio de outros cargos. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 148) Com remuneração defasada, muitos professores são obrigados a buscarem formas complementares de renda ou ainda "dobrar" suas jornadas de trabalho, o que lhes causa uma sobrecarga emocional e física.

De acordo com Arroyo (2004), a intensificação do trabalho é uma característica da profissão docente. Nós professores, não somente exercemos a função docente na escola, mas sim, somos levados a pensá-la em nossas casas, prepará-la, ela não exige comprometimento apenas no período de trabalho em sala de aula.

Bertonceli, Martins (2016) concordam com a perspectiva ao afirmarem que a intensificação se manifesta na exploração de tempo dos professores que não trabalham exclusivamente dentro das escolas, o que acarreta em exaustão e consequentemente em prejuízo de seu trabalho docente.

Intimamente ligada a este processo de intensificação está a jornada de trabalho, que se mostra fator relevante ao se pensar as condições de trabalho dos professores "Igualmente decisivo para a compreensão das condições de trabalho dos professores é sua jornada de trabalho. A desvalorização salarial contribui para que, muitas vezes, os docentes sejam

obrigados a trabalhar em várias escolas, comprometendo a qualidade de seu trabalho [...]" (ALVARENGA, 2009, p.39)

Neste sentido, percebemos uma estreita ligação entre o processo de intensificação e a desvalorização salarial pois os baixos salários levam os professores a buscarem uma jornada extra para complementar seus rendimentos, resultando assim em uma sobrecarga de atividades.

Oliveira e Vieira (2012) nos mostram que a intensificação do trabalho docente não acontece apenas dentro da jornada de trabalho e sim também fora dela, através das muitas atividades que a própria rotina diária demanda. As autoras ressaltam ainda outro processo presente no trabalho docente, a autointensificação, que seria a autoresponsabilização pelos resultados de seu trabalho. Os professores diante das cobranças e responsabilidades destinadas a eles se responsabilizam pelo sucesso de seu trabalho, muitas vezes acreditando no discurso difundido socialmente e não compreendendo a qualidade educacional como um conjunto de ações e atores.

Para Apple (1995), a intensificação do trabalho docente representa uma das formas tangíveis de degradação do trabalho do professor e ela possui sintomas desde não ter tempo para tarefas triviais como ir ao banheiro, até uma falta total de tempo para manter-se em dia com a sua área e seu trabalho.

Em busca de compreender melhor aspectos do trabalho docente e seu processo de intensificação, Lourencetti (2008) a partir de pesquisa desenvolvida com professores efetivos da rede estadual de São Paulo, ensino fundamental e médio, elencou aspectos que se destacam no processo de intensificação, são eles: sobrecarga de atividades e tarefas, cobrança e pressão, controle do trabalhador, baixos salários, falta de tempo, planejamento e organização do trabalho e o isolamento do trabalho docente, os que demonstram muito prejudicar o trabalho docente.

De acordo com a pesquisa de Vieira e Oliveira (2013), alguns elementos em comum podem ser identificados a respeito da precarização e intensificação do trabalho docente também na Educação Infantil, sendo eles:

> 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. (p.148)

A pesquisa pôde selecionar as seguintes atribuições como sendo recorrentes aos professores além de seu trabalho diretamente com as crianças:

> 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;
> f) substituição de funcionários em funções diversas;
> g) participação em cursos de formação continuada fora da jornada oficial de trabalho;
> h) 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. (p.149)

Consideramos que, dentre as atribuições acima citadas, algumas devem sim fazer parte da rotina dos professores de Educação Infantil, contudo, é preciso que eles tenham condições de realizar estas atividades, que recebam salários que lhe permitam ter tempo hábil para tal e não necessitem buscar outras formas de renda como complementação, evitando assim seu desgaste excessivo e consequentemente o prejuízo a seu trabalho docente em decorrência do cansaço, falta de tempo e até mesmo vontade.

Alves (2012) entrevistou educadores infantis da rede municipal da cidade de Uberlândia/MG e analisou aspectos sobre a intensificação do trabalho na Educação Infantil. O estudo foi analisado a partir de categorias, sendo elas: Carreira, Identidade Profissional, Remuneração, Carga Horária e Qualificação Profissional e constatou que no referido município é negado ao educador infantil sua condição docente, tal como é identificado pelos discursos oficiais. Seu trabalho é precarizado e desvalorizado refletindo as condições materiais que lhe são oferecidas e a concepção de "educação" que a sociedade atribui a essa categoria.

Buscando analisar as condições de trabalho na Educação Infantil, Pinto (2009) realizou um estudo sobre as condições em que se realiza o trabalho docente nas unidades municipais de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte – MG. Os resultados mostraram que a expansão da Educação Infantil neste município, assim como em muitos outros, se deu mediante a criação de um cargo específico para tal, denominado educador infantil e com um salário inferior ao dos demais professores da educação básica. Desta forma e através de seus estudos, foi possível constatar um processo de intensificação e precarização nas condições de trabalho destes profissionais.

A pesquisa demonstrou ainda que um fator de intensa insatisfação destes professores é o seu salário, sendo que 93% dos sujeitos da pesquisa o consideraram ruim ou regular, apenas 7% bom e 0% ótimo. Desta maneira, a maioria das educadoras apontaram a necessidade de terem outra ocupação para complementar os rendimentos. Foi constatado também, que as profissionais são remuneradas de acordo com a faixa etária em que atuam e não em função de sua formação profissional, o que ao nosso ver reafirma a desvalorização do profissional que atua com crianças pequenas.

Pinto (2009), considera as expectativas presentes no trabalho do professor um fator importante em seu desenvolvimento profissional, assim, buscou compreender melhor este processo e através de pesquisa verificar as expectativas das docentes na Educação Infantil. Um dado significativo de seu estudo é que diante das precárias condições de trabalho, carreira e salários, apenas 9% das docentes disseram ter perspectivas de mudar de profissão. A justificativa a esse dado explicitada pelos sujeitos da pesquisa, é que a educação, o cuidado com as crianças e a estabilidade no emprego são suas motivações a permanecer na profissão.

A pesquisa de Vieira e Oliveira (2013), conclui algo semelhante, mesmo diante de todas as dificuldades da profissão, os sentimentos de afeto para com os alunos foram considerados como elementos gratificantes e citados pelas pesquisadas como um incentivo para buscar melhores condições de trabalho e para permanecer na profissão.

Estes dados nos mostram que uma característica básica entre as professoras das pesquisas de Pinto (2009) e Vieira e Oliveira (2013) é o amor pela profissão. A referência a satisfação de se trabalhar ao lado das crianças e o afeto em relação a profissão é algo presente nos discursos. Tadif (2002) destaca a dimensão afetiva no trabalho docente, contudo este fato nos parece algumas vezes ser usado como maneira de “conformar” essas profissionais, que

muitas vezes se sujeitam a péssimas condições de trabalho e encontram-se desvalorizadas, por afeto e amor às crianças e à docência.

Muitas pesquisas como as de Esteve (1995); Odelios e Ramos (2000) e Sella (2006) nos mostram que a desvalorização dos professores tem ligação direta com sua remuneração.

Segundo Lapo e Bueno (2003), a remuneração está ligada a motivação do trabalhador e assim consequentemente relaciona-se com o bom desenvolvimento de seu trabalho. Sabemos que um dos aspectos mais discutidos em relação as condições de trabalho do professor está relacionado a sua remuneração e o descaso com que ele vem sendo tratado, seja pelas políticas públicas, seja pela sociedade.

Pereira (2008), em pesquisa realizada no município de Florianópolis, Santa Catarina, analisou as condições de trabalho de professores da Educação Básica. Foram aplicados questionários a 349 professores da rede estadual e municipal e separadas categorias representativas do trabalho docente, sendo elas: ambiente físico, ambiente social, desenvolvimento e realização profissional, remuneração e benefícios e relevância social do trabalho. A maioria delas foram avaliadas com o uso de uma escala como bom ou regular, com exceção da dimensão remuneração e benefícios no qual 84,8% dos professores a perceberam como regular ou ruim. Isto demonstra que dentre os professores pesquisados a categoria de maior insatisfação relaciona-se a seus rendimentos.

Barbosa (2012) relaciona uma boa remuneração dos professores à qualidade do trabalho docente. Ao analisar as implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil, apresenta algumas de suas decorrências: baixa atratividade, abandono do magistério, redução do poder aquisitivo, sentimento de desânimo e insatisfação com o trabalho, intensa jornada de trabalho (aumento da rotatividade e itinerância, problemas de saúde, ausência do absenteísmo docente, comprometimento de atividades extraclasse), baixa remuneração (pouco investimento no aprimoramento profissional). Desta maneira conclui que “a baixa remuneração dos professores pode acarretar muitas implicações negativas para a profissão docente e para o sujeito professor, comprometendo a qualidade do trabalho desenvolvido por esse profissional. ” (BARBOSA, 2012, p. 14)

Ainda segundo a autora, observou-se que os baixos salários tornam a profissão pouco atrativa o que acarreta na dificuldade de recrutamento e retenção de bons profissionais. As implicações dos baixos salários não atingem somente a profissão e sim o professor como

indivíduo, não permitindo a ele manter satisfatoriamente seu projeto de vida individual e familiar, bem como o interesse pela aquisição de bens culturais para sua atualização.

> Além disso, o padrão de remuneração do professor acentua a desvalorização social desse profissional que, dada a sua condição de pauperização, passa a se sentir insatisfeito e frustrado por pertencer a uma profissão que não tem reconhecimento financeiro e social. (BARBOSA, 2012 p.15)

Concordamos com Barbosa (2012) ao refletir sobre as implicações das condições de trabalho ao trabalho docente.

> [...] mesmo que se reconheça que outros tantos fatores interfiram na qualidade do trabalho docente (a formação, as condições da escola, o número de alunos em sala de aula, etc.), professores pauperizados, sem acesso a bens culturais, insatisfeitos, cansados, com poucas possibilidades de se atualizar, sem tempo para lazer e descanso, dificilmente terão condições de exercerem seu trabalho de forma totalmente satisfatória. (BARBOSA, 2012, p. 16)

A partir da literatura pesquisada, vimos que muitos são os fatores que se relacionam com as condições de trabalho docente e reconhecimento profissional dos professores como: estrutura física, materiais disponíveis, relação aluno/professor, jornada de trabalho, profissionalização dos professores, seus direitos profissionais, entre outros.

Bonetti (2007) bem sintetiza esta colocação ao discutir o processo de reconhecimento profissional:

> O reconhecimento de uma profissão implica a sua valorização quanto à remuneração, à carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas, como férias e aposentadoria, entre outros. (BONETTI, 2007, p. 2)

A desvalorização e a baixa remuneração são fatores muito apontados nas pesquisas como prejudiciais ao bom desenvolvimento do trabalho docente. Compreendemos que a docência na Educação Infantil enfrenta muitos desafios, sobretudo a respeito das condições de trabalho com que contam seus professores, o bem-estar e satisfação destes professores mediante sua profissão e o desenvolvimento de seu trabalho docente diante destas circunstâncias.

1.4. A desvalorização da Educação e de seus professores

A Educação Infantil tem passado por um processo de fragmentação, seja em direitos, seja no que tange ao seu financiamento, seja pelos profissionais que nela atuam ou ainda pela falta de reconhecimento social como nos mostra Scramingnon (2011) e Barros e Rosa (2016).

Scramingnon (2011), reconhece o quanto se avançou em relação às políticas destinadas às crianças pequenas, contudo o autor alerta para o fato de que garantir este direito é um desafio permeado por diversas questões, tais como: organização dos espaços, proposta pedagógica, fragmentação entre creche e pré-escola e a formação dos profissionais que com elas atuarão.

Esclarece ainda que:

> No cenário atual, faz-se necessário discutir a função social das instituições públicas, entendendo que este é um ponto que ultrapassa as questões pedagógicas. A dimensão política se faz presente na dimensão pedagógica, como também o contrário. A infância como construção social e histórica não separa a criança da sociedade, portanto estas são diretamente afetadas pelas contradições sociais em que vivemos. O sistema público e o modo como as crianças são culturalmente percebidas em cada sociedade afetam a concretização de seus direitos. O discurso social e político atual é de uma infância de direitos, e concretizá-lo ainda é um desafio no que tange ao atendimento das crianças, em especial na modalidade creche. (SCRAMINGNON, 2011, p. 15)

Vieira e Souza (2010) apontam como sendo uma das características básicas do trabalho na Educação Infantil o fato de se constituir de uma ocupação basicamente do gênero feminino. Este fato naturaliza a função docente nesta etapa, vinculando-a a funções maternas e contribuindo para a desprofissionalização destas docentes, colaborando com a justificativa de que baixos salários lhe são suficientes pois trabalham por amor, pelo dom da docência e vocação da mulher na educação dos filhos. Isto dificulta o processo de valorização profissional destas professoras, resultando muitas vezes em uma concepção de desqualificação das mesmas.

> [...] avançar na formação e na valorização profissional da professora ou educadora da educação infantil implicaria, entre outras tarefas, enfrentar a concepção e o modelo que “naturaliza” a função docente, “barateando” ou “desqualificando” o trabalho realizado nesse contexto. Isso poderia ter consequências positivas para a construção de carreiras docentes para fazer frente ao desafio da expansão, sobretudo pública, de uma educação infantil de qualidade, que tenha como meta

> não reproduzir desigualdades sociais, de gênero ou raça/cor. (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 137)

Em pesquisa realizada por Vieira e Oliveira (2013), a desvalorização social da atividade profissional de cuidar-educar crianças pequenas em instituições educacionais e a predominância das mulheres no exercício da docência na Educação Infantil é indicada como um dos fatores para a desvalorização e naturalização do trabalho na área, associando a docência à maternagem.

Coimbra (2011) investigou a identidade e docência na Educação Infantil e afirma que "O ideário da docência como missão/vocação, ainda é muito presente no cotidiano escolar, têm raízes profundas, fincadas em representações sobre a mulher e a missão civilizatória a elas atribuída" (p. 49) Contudo, as narrativas das professoras mostraram que elas identificam o trabalho que realizam como profissão e buscam se distanciar deste entendimento que vincula à docência na Educação Infantil como um sacerdócio, elas enfatizaram a preocupação com a falta de um status do professor.

Também buscando compreender a identidade das professoras da Educação Infantil creche (0-3 anos), Monteiro (2007) através de sua pesquisa elencou quatro traços presentes em suas identidades: a atitude maternal (relevada pelo sentimento de amor e paciência para com as crianças), a condição sociocultural e econômica das trabalhadoras, sendo a maioria oriundas de famílias de baixa renda e baixa escolarização, a formação deficiente, e o sentimento de pertencimento a um grupo específico (consideram-se professoras de creche e não como professoras na Educação Infantil). Essa parece ser a luta de muitos docentes da primeira etapa da educação básica, a luta para o rompimento desta visão que os desprofissionaliza e diminui perante os demais segmentos docentes e a apropriação de sua condição enquanto profissional docente.

Concordamos com Alvarenga (2009) quando diz que no âmbito da Educação Infantil podemos perceber um status diferenciado entre professores. Os que atuam nas creches têm sua profissionalização e condições de trabalho comprometidas, enquanto as professoras da pré-escola são consideradas professoras e vistas socialmente como tal e desta forma lhe são asseguradas melhores condições de trabalho, carreira, salário e valorização social.

Não consideramos que o trabalho das professoras de Educação Infantil na pré-escola seja valorizado, bem remunerado e que possua adequadas condições de trabalho, contudo ele

está em outro patamar de valorização social e reconhecimento profissional. A desprofissionalização dos professores da Educação Infantil – creches, fundamenta-se na perspectiva que vê esses professores como meros cuidadores, sendo assim não seria necessário uma formação específica e um investimento profissional.

> As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhando tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto as reinvindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão. (KRAMER, 2011, p. 125)

Segundo Kramer (2002), a ideia de que o trabalho na Educação Infantil seria como a reprodução do cotidiano do trabalho doméstico é discurso utilizado para justificar baixos salários e pouca qualificação. Consideramos que esta visão que associa a imagem do professor de Educação Infantil ao da mulher enquanto uma educadora nata, naturalmente preparada, paciente e amorosa, desvaloriza o trabalho do professor da Educação Infantil, o desprofissionaliza. Tal situação oferece como consequência possível uma perda nas condições de trabalho e no seu reconhecimento profissional.

> O menor prestígio social que possuem por trabalharem em instituições ainda consideradas assistencialistas por muitos, tem instigado algumas delas para o caminho da superação. Entretanto, ao mesmo tempo em que se percebe o compromisso com o cuidado e com a educação de crianças pequenas, também estão sujeitas à acomodação e a momentos de desânimo causados pela desvalorização salarial e pelas condições precárias de trabalho, talvez potencializando o próprio adoecimento de muitas delas. (VIEIRA, 2013, p.9)

De acordo com Barros (2015), o modo como o trabalho docente é organizado na Educação Infantil parte do entendimento sobre o tipo de educação que deve ser oferecida às crianças pequenas, a concepção da finalidade da Educação Infantil e a compreensão do caráter peculiar destas unidades educacionais.

Apesar dos avanços alcançados em leis e em documentos oficiais, os quais ressaltam a importância de creches e pré-escolas para o desenvolvimento e formação pessoal e social das crianças pequenas, ainda podemos encontrar arraigadas na sociedade práticas norteadas por

um caráter assistencial, que foi construído ao longo da história nas creches, ou então um modelo escolarizante quando pensamos em crianças da pré-escola. (BARROS, 2015)

A autora denuncia ainda que em algumas situações:

> Ao não conseguir achar um ponto de equilíbrio entre cuidar e educar, estão a criar uma educação infantil fragmentada que ou oferece uma proposta escolarizante para crianças pequenas ou, então, serve como uma instituição assistencial ao restringir suas práticas somente ao cuidado, alimentação e higiene. (BARROS, 2015, p.41)

Conceição (2010), em sua pesquisa sobre as auxiliares de sala, denominação esta referente às professoras da Educação Infantil no município de Florianópolis, constatou que a origem do trabalho destas profissionais está relacionada aos modelos de atendimento à criança pequena que se referenciam a práticas assistencialistas. No início, essas auxiliares eram denominadas "auxiliar de serviços" ou "serventes" e eram responsáveis pela limpeza e preparação de alimentos, ajudando os professores em alguns momentos. Com a ampliação do atendimento e a expansão das creches foi necessária a criação do cargo, assim podemos encontrar profissionais sem formação e com pouca qualificação atuando nas creches, onde de acordo com o discurso do senso-comum, bastariam conhecimentos sobre o cuidado com o corpo e a higiene das crianças, ou em contrapartida, o modelo quase sempre escolarizante presente nas pré-escolas.

A pesquisa de Brandão (2007) nos mostra que o desvio de função é algo presente na realidade dos professores da Educação Infantil, na escola pesquisada pelo autor também foi possível encontrar pessoas contratadas com a função de serviços gerais atuando como professoras de creche. "Esse remanejamento, longe de mera rotina, representa uma improvisação de professoras e atesta o descaso com a formação necessária à educação infantil, consequentemente, com a função desse nível de educação". (p. 75)

Ora, sem formação específica o trabalho fica destituído de objetivos pedagógicos, de conhecimentos sobre a infância e a criança, seu desenvolvimento e particularidades, seus direitos e sua capacidade. Quase como um brincar de ser professor, essas práticas não encontram embasamentos científicos e acabam por reforçar uma concepção de que a prática na Educação Infantil pode ser realizada por "qualquer um".

Como vimos ao longo da seção, a Educação Infantil é reconhecida por nossas leis como uma etapa da educação básica, embasada em pressupostos educacionais e, portanto, seu

oferecimento deve contar com professores com formação adequada aos fins educacionais que se propõe.

Ambas as práticas, as arraigadas na concepção assistencialista ou ainda as presas em um modelo escolarizante não respeitam as especificidades da Educação Infantil. Diante disso, é importante refletirmos sobre o porquê, os motivos pelos quais a sociedade não se desvencilha destas concepções ultrapassadas, mesmo diante de uma legislação federal e de diversos documentos oficiais que apresentam a Educação Infantil embasada em pressupostos educacionais, uma concepção que explicita o respeito aos direitos de nossas crianças enquanto cidadãos buscando garantir seu desenvolvimento.

Podemos observar a colocação presente no texto de apresentação das DCNEIs ao discorrer sobre a trajetória da Educação Infantil em nosso país e seu atual desafio:

> Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p.9)

O trabalho do professor na Educação Infantil deve ter como centro a criança, respeitando suas especificidades e seu desenvolvimento, articulando cuidado e educação de maneira que um esteja imbricado ao outro. E a compreensão deste cuidado é importantíssima para que ele não seja concebido como algo destituído de significado e de fundamentação, sobretudo pedagógica.

Esta concepção também se explicita nos RCNEIs:

> A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p. 24)

Costa (2014) aponta a necessidade de se compreender esse cuidado não de maneira simplista e sim como um cuidado que aponta para atitudes de atenção, interesse, preocupação e acolhimento.

> Na educação infantil é possível afirmar que os cuidados estão associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança, de todas as crianças. Um desenvolvimento que não é isolado em si mesmo, mas que se encontra envolvido em um tempo histórico. Um processo que é proporcionado por sujeitos protagonistas e com seus componentes individuais, físicos, psíquicos e culturais. As interações entre participantes do cuidado ocorrem a partir de inúmeras possibilidades, criança-educadora, criança-mãe, criança-criança. Os cenários ligados ao cuidar se configuram em espaços físicos diferentes, mas profundamente articulados, pelo objetivo comum do cuidado à criança. (COSTA, 2014, p.68)

Assim, torna-se fundamental que o cuidado possua um ambiente adequado, um ambiente que considere as necessidades integrais das crianças e que respeite suas especificidades, reconhecendo que elas são sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento. Consideramos o cuidado não como ato mecânico e desprovido de um contexto, mas sim embasado em uma atitude de respeito frente ao ser humano e que sendo assim não pode ser desprovido de seu bem querer. (COSTA, 2014)

Neste sentido, compreendemos a importância de "Cuidar concebendo a criança como um ser único; como uma pessoa de potencialidades e competências a serem desenvolvidas, procurando compreendê-la, tocá-la em sua pele, em seus corpos e em suas almas para favorecer esse desenvolvimento. " (COSTA, 2014, p.89) Esta colocação da autora exprime o sentido de cuidado aqui defendido, um cuidado que olha e enxerga nossas crianças como seres em pleno desenvolvimento, ricos em potencialidades e capacidades e que compreenda este cuidado como parte do processo deste desenvolvimento humano, não o desvalorizando ou atribuindo-lhe como algo destituído de profissionalidade de quem o faz, compreendendo assim a concepção social da docência com as crianças pequenas.

Gallassini (2008) realizou uma pesquisa buscando compreender as representações sociais da prática pedagógica de professoras que trabalham em creches no município de Ascurra – SC. A pesquisa mostrou que as profissionais trazem consigo as marcas do processo histórico de socialização que têm como eixos fundamentais o trabalho feminino e o profissional. Para o grupo pesquisado, muitas atividades relativas ao cuidado não são nomeadas como tal, sendo considerado o cuidado apenas em atividades relativas à higiene, alimentação, segurança e repouso. As professoras apresentam uma tendência a rejeitar uma

visão de si como cuidadoras, o estudo aponta a necessidade de uma revisão e aprimoramento da qualidade da formação, inicial ou continuada, destas professoras e também a necessidade de uma melhor definição do papel das profissionais de creche, diferenciando da maternidade e do magistério.

Ora, se a sociedade e o poder público desvalorizam seu fazer, parece compreensível a busca destas profissionais pela quebra do vínculo entre seu papel e o de cuidadoras, buscando assim uma valorização pessoal enquanto profissional. Consideramos que a desvalorização do trabalho nas creches parte muitas vezes dos próprios professores, que não se apropriaram de uma boa formação, de conhecimentos necessários para a compreensão da amplitude e complexidade de sua prática.

Acreditamos que essa desvalorização por parte da sociedade e de muitos professores, em relação as práticas de cuidado na Educação Infantil amparam-se na falta de conhecimento a respeito das especificidades desta etapa educacional. Sabemos o quanto a formação de professores está sucateada em nosso país e quando pensamos na formação do professor licenciado em Pedagogia, vemos que em muitos cursos a Educação Infantil não recebe o devido valor ao qual deveria mediante sua complexidade. Muitos professores saem certificados acreditando que o trabalho com crianças pequenas não é docência, que só se constituem professores se atuantes no Ensino Fundamental. Desta maneira, reconhecemos que não basta a garantia e respeito em lei pela Educação Infantil, trata-se de uma luta social, política e especialmente da necessidade de um reconhecimento efetivo de sua importância na formação de professores, não só no que tange a seus conteúdos específicos, mas na compreensão de seu valor.

Em pesquisa realizada na busca de compreender que significados de Educação Infantil marcam o discurso de professoras e de famílias usuárias de creche, Brandão (2007) muito nos ajuda a compreender o contexto no qual a creche está inserida e a concepção social a respeito dela. Os dados mostraram que a docência na Educação Infantil ainda envolve aspectos ligados ao assistencialismo. Para as professoras entrevistadas a formação parece ser pouco significativa, o que nos leva a compreender uma imensa lacuna em sua própria formação, pois através dela não foi possível compreender sua importância. A maternagem apareceu como fonte norteadora de todo o processo educativo, assim bem vista pelas próprias educadoras.

> Na verdade, tanto para as professoras como para os usuários da creche pesquisada, o fim último da educação infantil é incumbir-se do cuidado e da guarda das crianças. O aspecto cognitivo e a percepção de escola têm lugar secundarizado. Nessa perspectiva, podemos entender que a educação infantil, outrora edificada na idéia de maternagem, continua viva, concepção esta que já se julgava superada. (BRANDÃO, 2007, p. 96)

Neste sentido, apontamos para a necessidade de reflexão e direcionamento na formação dos professores que necessitam reconhecer seu real papel compreendendo-se enquanto profissional tal como os demais, desvinculando-se da ideia de que deve estar ali simplesmente por "gostar de crianças". Reconhecemos que o amor e o afeto é algo muito importante na prática com as crianças, contudo, não podemos permitir que estes atributos sejam utilizados para desvalorizar o trabalho destas profissionais, profissionais estas que necessitam possuir formação e conhecimento para tal.

Recentemente em pesquisa realizada no interior do Paraná, Conceição e Fischer (2015) constataram que o berçário é visto como lugar de "cuidado, alimentação, higiene" e que "O lugar social constituído para bebês e crianças bem pequenas no processo de institucionalização de creches – ontem e ainda hoje – pode ser simbolizado por berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas. " (p.1)

Fica claro segundo as autoras que a Educação Infantil no contexto investigado é marcada pela ausência, pela precariedade.

> A tríade higiene-saúde-nutrição demarca significativa presença na creche, predominando visivelmente entre as práticas do berçário, sinalizando a presença de um bebê biológico. Nos depoimentos colhidos junto às atendentes fica explícito o quanto tais práticas são fortemente demarcadas em comparação aos demais subgrupos etários. Para estes, há uma preocupação de caráter mais pedagógico. Em outras palavras, tais elementos demarcam dois ofícios diferenciados na creche, aos bebês a condição biológica (nutrição-alimentação), associada ao seu papel de sujeito brincante, e às demais faixas etárias um ofício de aluno, onde está presente um conjunto mais amplo de preocupações pedagógicas. Esse é um dos aspectos delimitadores do grupo etário bebês em relação aos demais grupos etários da creche. (CONCEIÇÃO; FISCHER, 2015, p. 3-4)

Essa precariedade nos remete a pensar na falta de investimentos públicos a este segmento, que muitas vezes tem valorizado sua oferta não se preocupando com a garantia de padrões mínimos de qualidade deste atendimento. Posicionamento este que nos parece mais uma vez desvalorizar as creches dentro da Educação Infantil.

Kramer (2005) realizou uma pesquisa que teve por objetivo investigar a formação de profissionais de Educação Infantil, formação esta oferecida por redes públicas municipais de educação. A pesquisa colheu dados sobre a situação da Educação Infantil em 92 municípios e entrevistou 57 profissionais (56 mulheres e 1 homem). Na referida pesquisa, a autora nos leva a refletir sobre o modo como as professoras de Educação Infantil são vistas, isto é, seu posicionamento social aos olhos dos responsáveis pela Educação Infantil.

> Nesse processo, nos surpreendemos com o fato de várias entrevistadas se referirem às professoras da educação infantil como "as meninas", expressando neste modo concreto de falar, sua concepção de gestão e de ser professora. Mas talvez a surpresa não se justifique: observando diferentes situações da prática escolar, podemos perceber que esta é uma denominação usual; a maioria das coordenadoras e diretoras se refere às meninas da educação infantil quando fala das professoras. E isto é o interessante de todo processo de pesquisa: passamos a ver o que já estava ali, mas permanecia invisível aos nossos olhos. (KRAMER, 2005, p. 9)

Refletir acerca de uma aparentemente simples denominação pode nos revelar uma identidade ali presente. Ora, as profissionais que atuam na Educação Infantil são professoras de acordo com nossa LDBEN, esta posição estaria sendo apropriada? Em meio a tantos percalços no caminho de sua profissionalização estaria presente nesta denominação um pressuposto desvalorizador de seu trabalho?

Ao analisar a questão a autora da pesquisa conclui:

> [...] podemos dizer que há, na educação infantil, um processo de subjetivação que parece estar sendo constituído, no cotidiano, de forma a modelar aquelas que atuam com as crianças menos como adultas, profissionais, professoras, e mais como crianças, menores, meninas. Ainda que este processo seja contraditório e outras forças sociais e ideológicas estejam presentes – ou seja, ainda que sejam também chamadas, em outros contextos ou situações, de professoras – o horizonte social no qual a subjetividade das professoras de educação infantil vai sendo produzida, parece marcado ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza. (KRAMER, 2005, p. 12-13)

Esta visão que as diminui perante a sociedade, o poder público e consequentemente atinge os degraus de sua profissionalização, se mostra presente também em pesquisas que buscaram compreender as dificuldades enfrentadas pelas professoras desta faixa etária.

Brandão (2007) buscou mostrar em sua pesquisa os principais complicadores da ação das professoras de creche, e aponta fatores como: a carência de material didático, baixos salários e a falta de reconhecimento. A pesquisa analisou a concepção das famílias em relação

as creches e mostrou que estas vêm as professoras como cuidadoras amorosas que alimentam, dão banho, colocam para dormir e evitam que assim as crianças fiquem nas ruas, podemos perceber que este discurso muito se compara aos das instituições assistencialistas do século XIX. A concepção social da educação de crianças pequenas ainda está arraigada nesta visão, o que acaba por desprofissionalizar as professoras desta etapa educacional.

Brito (2015) fez um balanço sobre a valorização docente nas últimas três décadas e sua pesquisa verificou a falta de articulação entre a legislação sobre valorização docente e a implementação das políticas públicas de financiamento da educação e remuneração dos professores.

> O conceito de valorização dos professores na legislação pressupõe que sua implementação leve a maior profissionalização docente e a maior qualidade na educação pública. Numa visão positiva desse processo, valorizar professores e demais profissionais da educação significa incrementar a profissionalização, resgatar o prestígio desses profissionais e melhorar a educação de qualidade. (BRITO, p.2, 2015)

Assim, podemos perceber um forte vínculo entre a desvalorização dos professores da Educação Infantil, em especial os atuantes nas creches, suas condições de trabalho e profissionalização e a relação destes fatores com o bom desenvolvimento de seu trabalho docente.

SEÇÃO 2

O NOVO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE RIBEIRÃO PRETO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O TRABALHO DOCENTE NAS CRECHES

Propomos para esta seção a apresentação do processo de elaboração e aprovação da Lei Complementar nº 2524/12 e por meio da análise comparativa dos documentos legais compreender as mudanças decorridas de sua implementação.

2.1. O percurso de elaboração da nova lei

O presente trabalho tem por objetivo geral, compreender as condições de trabalho dos professores de creche da Rede Municipal de Ribeirão Preto e um de seus objetivos específicos: Analisar o plano de cargos, carreira e remuneração no estatuto do magistério público municipal de Ribeirão Preto aprovado pela Lei Complementar nº 2524 de 05 de abril de 2012 comparando-o à legislação anterior no que se refere ao trabalho docente em creches (0-3 anos).

Assim, realizamos uma análise comparativa dos documentos legais, as leis complementares que embasaram os dois últimos estatutos do magistério público na cidade de Ribeirão Preto, a Lei Complementar nº 315/94 e o instrumento legal que a altera, a Lei Complementar nº 2524/12 a fim de realizar os apontamentos necessários para reflexões comparativas entre os dois momentos da carreira docente dos professores da Educação Infantil, sobretudo referente aos professores lotados nas creches (0-3 anos).

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

educação municipal, de uma luta árdua e comprometida da categoria que em 2012 foi aprovado no município um novo estatuto, instituído pela Lei Complementar nº 2524 de 05 de abril de 2012. Isto nos mostra a força política que a união dos professores pode alcançar através de uma organização e direcionamento para tal, a luta embasada em comprometimento, companheirismo e claros objetivos pode alcançar resultados, e este é um exemplo disto.

Os professores tiveram sua luta embasados em direitos que já haviam sido adquiridos em leis federais que até então não eram contemplados pela legislação municipal. Isto fica claro quando analisamos o projeto de Lei do novo estatuto, pelo qual podemos observar a seguinte descrição: atender as exigências do Art. 40 da Lei nº 11.494/2007 – Lei do FUNDEB, da Lei nº 11.738/2008 – Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério e a forma de cumprimento da jornada do professor, Lei nº 9394/96 em seus artigos 61 ao 67, da Lei nº 12.014/2009 – que define os Profissionais da Educação Básica e da resolução CNE/CEB n 002/2009 – que fixa as Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, isto é, teve como objetivo enquadrar o estatuto ao contexto exigido pela legislação educacional vigente.

Temos clareza que o novo estatuto surgiu de uma adequação necessária do município as leis acima citadas e sua trajetória foi marcada pela luta dos professores da Educação Infantil que atuam com a faixa etária de 0 à 3 anos, na busca pelo reconhecimento enquanto profissionais da educação e de sua valorização. O novo estatuto modificou os direitos destes professores e por isso o consideramos um importante documento a ser analisado para se pensar sua trajetória profissional sobretudo daqueles que atuam junto às crianças menores de 3 anos.

A nova Lei trouxe algumas mudanças substanciais à carreira dos professores que trabalhavam com crianças de 0-3 anos. Optamos por nos referir a estas leis como: o antigo e o novo estatuto, buscando assim maior clareza nas discussões. Discutiremos a seguir as principais mudanças no que se refere aos professores da Educação Infantil – creche (0-3 anos).

2.2. Mudança legal: Decorrências ao trabalho do professor de Educação Infantil - creches (0-3 anos)

Discutiremos inicialmente os princípios gerais dos estatutos estudados e em seguida faremos a apresentação das mudanças por blocos temáticos segmentados a partir da estrutura legal das referidas leis, sendo eles: Jornada de trabalho, Remuneração, Plano de Carreira e Ponto e Deveres, buscando assim facilitar a compreensão dos principais aspectos modificados legalmente.

Ao analisar o artigo 1º das referidas Leis, encontramos a descrição de seus princípios. A este respeito, o novo estatuto nos traz a questão do reconhecimento e valorização dos professores pelos serviços prestados, conhecimento adquirido e por seu desempenho, o que não aparecia no instrumento legal anterior.

QUADRO 1

Quadro Comparativo.

Lei Complementar nº 315 de 1994 (antigo estatuto)	**Lei Complementar nº 2524 de 2012 (novo estatuto)**
Capítulo I – Dos princípios gerais.	**Capítulo I – Dos princípios gerais.**
Artigo 1º - esta lei dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal, que tem como princípios: I - a gestão democrática da Educação; II - o aprimoramento da qualidade do ensino público municipal; III - a valorização dos profissionais do ensino; IV - escola pública gratuita, de qualidade e laica, para todos os munícipes, indistintamente.	Artigo 1º - Esta Lei institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e o Estatuto do Magistério da Educação Básica Pública do Município de Ribeirão Preto, que tem como princípios: I - reconhecimento e valorização dos integrantes do Quadro do Magistério pelos serviços prestados, pelo conhecimento adquirido e pelo desempenho; II - criação das bases de uma política de recursos humanos capaz de conduzir de forma mais eficaz o desempenho, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do integrante do Quadro do Magistério com os resultados do seu trabalho; III - estímulo ao desenvolvimento profissional e à qualificação funcional; IV - manutenção do vencimento dentro dos padrões estabelecidos por lei, considerando as características da área educacional e os critérios de evolução funcional.

Artigo 4º - A valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de : I - formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, ou realizada por Universidades; II - condições dignas de trabalho para os profissionais do Magistério; III - perspectiva de progressão nos planos de carreira; IV - realização periódica de concurso público e de concurso de promoção para os cargos de carreira; V - exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições do magistério; VI - piso salarial profissional; VII - exercício do direito de livre negociação; VIII - direito de greve § 1º - O piso salarial profissional a que se refere o inciso VI deste artigo, será fixado anualmente, no mês de janeiro, em negociação coletiva, que será submetida à aprovação da Câmara Municipal. § 2º - O piso salarial profissional será reajustado de acordo com a Lei Salarial (do Município de Ribeirão Preto). § 3º - O piso salarial profissional de que trata o parágrafo 2º será condicionado à aplicação da legislação salarial (vigente no Município de Ribeirão Preto). § 4º - Se o piso fixado no parágrafo 2º deste artigo for prejudicado em função do cumprimento do disposto no parágrafo anterior, será, a qualquer tempo, acionada a	Artigo 3º - A valorização dos profissionais do magistério será assegurada por meio de: I - formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério; II - condições dignas de trabalho para os profissionais do magistério; III - perspectiva de progressão nos planos de carreira; IV - exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições do magistério; V - piso salarial profissional; VI - exercício do direito de livre negociação; VII - direito de greve. Parágrafo Único - O piso salarial profissional a que se refere o inciso V deste artigo será fixado anualmente, em negociação coletiva, em consonância com a lei salarial do Município de Ribeirão Preto e observará o contido na Legislação Federal.

negociação.	

A Lei apresenta a ideia de estímulo ao desenvolvimento dos professores e a sua qualificação funcional, considerando esta premissa como capaz de otimizar seu desempenho e comprometimento com o fazer docente, dando relevância à criação de uma política de recursos humanos.

Em relação ao artigo 3º do novo estatuto, podemos observar dois pontos que demonstram a ampliação de direitos dos professores, o primeiro deles trata-se da perspectiva de progressão nos planos de carreira, agora com o professor de 0-3 anos incluído e o segundo relaciona-se ao piso salarial nacional, ficando este claramente definido em consonância com as leis federais referentes e não mais reajustado de acordo com a lei salarial municipal como descrito no estatuto anterior.

Ao tratar da configuração da carreira docente podemos observar:

QUADRO 2

Quadro Comparativo

Lei Complementar nº 315 de 1994 (antigo estatuto)	**Lei Complementar nº 2524 de 2012 (novo estatuto)**
Capítulo II – Do campo de atuação dos profissionais do ensino.	**Capítulo II – Da carreira do magistério. Seção I – Da configuração da carreira do magistério e do campo de atuação dos profissionais do magistério.**
Artigo 5º - Os profissionais de ensino atuarão nas seguintes áreas: I -Área de docência. a) Na Educação pré-escolar 1. em classes de educação pré-escolar; 2. em classes de educação pré-escolar e especial. b) No Ensino Fundamental I: 1. no Ensino Fundamental regular ou supletivo; 2. na Educação Especial. c) No Ensino Fundamental II: 1. no Ensino Fundamental , regular ou supletivo; 2. na Educação Especial. d) No Ensino Médio: 1. no Ensino Médio, regular, supletivo ou profissionalizantes;	Art. 4º - A carreira do magistério municipal fica configurada nas seguintes categorias profissionais com os respectivos campos de atuação: I- Área de docência. a) Professor de educação básica I: atuando na Educação Infantil com crianças de 0 (zero) à 3 (três) anos. b) Professor de educação básica II: atuação na Educação Infantil com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. c) Professor de Educação Básica III: atuação nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. d) Professor de Educação Básica III, efetivo em área de Educação

2. na Educação Especial. II- Área de orientação educacional: com atuação na Educação Pré-escolar, Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo profissionalizante, Ensino Médio, Educação Especial e alfabetização de jovens e adultos; III- Área de coordenação pedagógica: com atuação na Educação Pré-escolar, Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo profissionalizante, Ensino Médio, Educação Especial e alfabetização de jovens e adultos; IV- Área de assistência de direção: Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo, Ensino Médio e Educação Especial; V - Área de direção: com atuação na Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo,Ensino Médio e Educação Especial. VI - Área de assistência técnica-educacional: com atuação nos órgãos centrais da SME de Ribeirão Preto. VII - Área de assessoramento técnico-educacional: com atuação nos órgãos centrais da SME de Ribeirão Preto. VIII - Área de coordenação técnico educacional: com atuação na Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo, Ensino Médio e Educação Médio e Educação Especial. § 1º - As funções de magistério compreendem as atribuições dos profissionais do ensino que atuam na área de docência, de coordenação, orientação, de assistência de direção, de direção, de assistência e de assessoramento no campo educacional. § 2º - Os professores com habilitação específica em Educação Especial poderão atuar em todas as classes de Educação Infantil.do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, quando se tratar de classes e/ou escolas de portadores de deficiência, de nível médio, em classes de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nos termos da legislação vigente.	Especial: atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio, em todos os níveis e modalidades. II - Área de gestão educacional a) Diretor de Escola: atuação nas unidades escolares de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio; b) Vice-Diretor de Escola: atuação nas unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio; c) Coordenador Pedagógico: atuação nas unidades escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; d) Orientador Educacional: atuação nas unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio; e) Supervisor de Ensino: atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino e na Educação Infantil da Rede Privada de Ensino do Município de Ribeirão Preto. III - Área de assessoria educacional: atuação nas escolas da rede municipal de ensino e/ou junto à Secretaria Municipal da Educação: a) Assessor Educacional I b) Assessor Educacional II c) Assessor Educacional III

Consideramos o novo estatuto um marco na valorização da Educação Infantil – creche (0-3 anos), pois podemos notar que o antigo estatuto não se refere em nenhum momento à educação desta faixa etária. A creche encontrava-se vinculada à Secretaria do Bem-Estar Social e não à Secretaria da Educação. No antigo estatuto, em seu artigo 6º, nas descrições de área de docência dos profissionais de ensino, aparecem apenas os termos "educação" e "educação pré-escolar", o segmento 0-3 anos encontrava-se excluído de um direito adquirido em lei desde 1996 com a LDBEN nº 9394, o direito de reconhecimento de ser parte integrante da primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

No referido município, somente com a Lei Complementar nº 1644/2004, isto é, oito anos após a implementação da LDBEN, foi incluído o cargo "educador de creche" na legislação municipal, termo que definiria o profissional responsável por atuar com as crianças de 0-3 anos. Desta forma, apenas após o ano de 2004 os professores da Educação Infantil – creche (0-3 anos) passaram a constar no estatuto do magistério público municipal. Contudo, o cargo educador de creche foi incluído na lei, mas não ocorreu a inclusão destes professores na carreira do magistério, seus direitos não eram os mesmos que os demais professores.

A respeito da denominação do cargo, o novo estatuto a alterou e nos apresenta em seu capítulo II, secção I, artigo 4º as denominações dos professores municipais como sendo eles: Professor da Educação Básica I (atuação na Educação Infantil 0-3 anos); Professor da Educação Básica II (atuação na Educação Infantil 4-5 anos e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º); Professor da Educação Básica III (atuação nos anos finais do Ensino Fundamental , 6º ao 9º ano e no Ensino Médio; Professor da Educação Básica III efetivo em área de Educação Especial (atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em todos os níveis e modalidades).

Uma questão importante a ser destacada neste sentido diz respeito à própria nomenclatura utilizada para denominação do cargo destes professores. O educador de creche não fazia jus aos direitos dos demais professores, não era considerado professor. Podemos notar que a partir do novo estatuto, o cargo não mais é apresentado como "Educador de Creche" ele foi substituído pelo "Professor da Educação Básica I" e essa mudança de denominação traz em si mudanças consistentes no que tange aos direitos destes professores, as quais embasarão nossas discussões e análises a seguir. O professor da Educação Infantil com atuação junto às crianças menores de 3 anos na creche passa a fazer parte do quadro do

magistério municipal e com isso adquire direitos e reconhecimento enquanto professores (profissionais) que são.

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

Observaremos mais algumas mudanças em relação à configuração da carreira e campo de atuação destes docentes.

QUADRO 3

Quadro Comparativo

Lei Complementar nº 315 de 1994 (antigo estatuto)	**Lei Complementar nº 2524 de 2012(novo estatuto)**
Título II – Da carreira do magistério, da configuração da carreira.	**Capítulo II – Da carreira do magistério. Seção I – Da configuração da carreira do magistério e do campo de atuação dos profissionais do magistério.**
Artigo 6º- A carreira do Magistério Municipal fica configurada nas seguintes categorias profissionais: I- Nível I a) Professor titular de Educação Pré-escolar; b) Professor titular de Ensino Fundamental I; c) Professor titular de Ensino Fundamental II; d) Professor titular de Ensino Médio; e) Coordenador Pedagógico; f) Orientador Educacional; g) Educador de creche (Redação dada pela Lei Complementar nº 1644/2004).	Artigo 5º - Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

II - Nível II a)- Diretor de Escola; b)- Assistente de Direção; c)- Assessor Técnico Educacional; d)- Coordenador Geral de Ensino; e)- Assistente Técnico Educacional; f)- Coordenador Técnico Educacional. g)-Diretor-Coordenador de creche (Redação dada pela Lei Complementar nº 972/2000).	

Podemos notar uma mudança na configuração da carreira e campo de atuação dos professores, no artigo 5º do novo estatuto, fica evidente a necessidade de formação mínima para atuação docente ou de suporte pedagógico determinada em legislação federal. Revela também a importância do reconhecimento da especificidade do fazer dos profissionais da educação, estando eles dentro ou fora de sala de aula.

Tivemos também mudança no que tange ao provimento dos cargos, vejamos:

QUADRO 4

Quadro Comparativo

Lei Complementar nº 315 de 1994 (antigo estatuto)	**Lei Complementar nº 2524 de 2012 (novo estatuto)**
Título II – Da carreira do magistério, da configuração da carreira.	**Seção II – Do provimento dos cargos.**
Artigo 7º - O provimento de cargos compreendidos nas categorias profissionais a que alude o artigo anterior, obedecerá ao seguinte critério: I - Mediante concurso público, de provas e títulos, para os cargos do Nível I; II - Mediante livre nomeação pelo Prefeito Municipal, para os cargos do nível II. PARÁGRAFO ÚNICO - O concurso público	Artigo 6º - O provimento de cargos dos profissionais do magistério a que alude o artigo anterior, obedecerá aos seguintes critérios: I - nomeação em caráter efetivo para os cargos de Professor de Educação Básica I, II e III, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Supervisor de Ensino, mediante concurso público de provas e títulos;

de ingresso, será realizado a cada 02 (dois) anos ou quando o percentual de cargos das áreas, vagos atingir os 5% (cinco por cento) do total de cargos da área respectiva e quando não houver concursados excedentes durante o periodo de validade do concurso, estabelecidos pela Constituição.	II - nomeação em comissão pelo Chefe do Executivo, para os cargos de Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola, Assessor Educacional I, II e III, mediante indicação do Secretário Municipal da Educação. Parágrafo Único - Os concursos públicos previstos no plano de carreira de que cuida a presente Lei, para os cargos de provimento efetivo, serão realizados observando o seguinte: I - sempre que o percentual de cargos públicos vagos atingir 10% (dez por cento) do total dos respectivos cargos, ficará autorizada a realização de concurso público, se não houver concursados excedentes de certames anteriores cuja validade não tenha expirado; II - a validade do concurso será de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado uma vez por igual período.

Ao que se relaciona a carreira e cargos dos referidos estatutos, encontramos na análise algumas alterações, como o comprometimento de que o provimento dos cargos de professor da Educação Básica I, II e II, coordenador pedagógico, orientador educacional e supervisor de ensino aconteceria através de concursos públicos e não indicações políticas como na lei anterior. Contudo, atualmente, no dia a dia de nossas instituições esta condição ainda não foi apropriada e podemos encontrar muitos cargos no referido município providos por indicações políticas, os chamados cargos comissionados.

No que se refere aos direitos e deveres dos professores municipais, houve também algumas alterações.

QUADRO 5

Quadro Comparativo

Lei Complementar nº 315 de 1994 (antigo estatuto)	**Lei Complementar nº 2524 de 2012 (novo estatuto)**
Título V- Dos direitos e vantagens pecuniárias. Capítulo I – Direitos comuns a todos os profissionais de ensino.	**Capítulo XI – Dos direitos e vantagens pecuniárias. Seção I – Direitos comuns a todos os profissionais do magistério.**
Artigo 62 - Além dos previstos no Regime Jurídico Único constituem direitos do Profissional de ensino: I - Ter acesso a informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assessoria pedagógica, que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos; II - Ter a oportunidade de afastamento, com ou sem vencimentos, para freqüentar cursos de graduação, pós graduação, atualização especialização profissional, a ser estabelecida em regulamentação própria; III - Dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico, suficientes e adequados, para que exerçam com eficiência suas funções; IV - Ter assegurada a igualdade de tratamento no plano administrativo-pedagógico, independentemente de seu vínculo funcional; V - Participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e deliberações que afetem o processo educacional; VI - Ter assegurada a representação nos órgãos diretivos da Secretaria Municipal de Educação, na forma da lei; VII - Participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades; VIII - Reunir-se na unidade escolar, para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares;	Artigo 57 - Constituem direitos dos profissionais do magistério os previstos no Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais e os seguintes: I - ter acesso às informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assessoria pedagógica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos; II - escolher e utilizar materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, respeitados os mais atualizados princípios pedagógicos; III - ter a oportunidade de afastamento, com ou sem vencimentos, para frequentar cursos de graduação, pós-graduação, atualização e especialização profissional, a ser estabelecida em regulamentação própria; IV - dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico, suficientes e adequados, para que exerçam com eficiência suas funções; V - escolher e utilizar materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, respeitados os mais atualizados princípios pedagógicos, as normas do Conselho Municipal de Educação e as orientações da Secretaria Municipal da Educação; VI - ter assegurada a igualdade de tratamento no plano administrativo-pedagógico, independentemente de seu vínculo funcional;

	VII - participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e deliberações que afetem o processo educacional; VIII - ter assegurada a representação nos órgãos diretivos da Secretaria Municipal da Educação, na forma da lei; IX - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades; X - reunir-se na unidade escolar para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares; XI - ter assegurado de forma isonômica férias coletivas e recesso escolar quando inserido em calendário escolar.

Podemos observar através da análise comparativa, a inclusão de alguns importantes pontos. A possibilidade de escolha de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação, desde que respeitados os atualizados princípios pedagógicos. Esta possibilidade oportuniza aos educadores a liberdade em seu fazer, reconhecendo-os como agentes apropriados deste fazer, respeitando seus pressupostos e embasamentos teóricos. O artigo 57 do novo estatuto assegura também aos professores uma forma isonômica de férias coletivas e recesso escolar, garantindo assim direitos iguais a todos os docentes.

Jornada de trabalho

Com a implementação do novo estatuto, a jornada do professor da faixa etária creche, hoje PEB I, passou a se configurar de maneira bem diferente. Vejamos:

QUADRO 6

Quadro Comparativo

Lei Complementar nº 315 de 1994 (antigo estatuto)	Lei Complementar nº 2524 de 2012 (novo estatuto)
Título IV – Das jornadas de trabalho, Capítulo I – Modalidades de jornada.	Capítulo IV - Dos cargos do quadro do magistério público municipal. Seção II – Da composição da jornada docente.

Artigo 52 - A regência de classe, as horas-atividade e o trabalho remunerado compõem a jornada de trabalho do professor, devendo ser incorporadas, em sua totalidade, para todos os efeitos legais." § 1º - A hora-atividade é um tempo remunerado de que disporá o docente, em local de sua livre escolha, para a programação e preparação do trabalho didático, correção de provas e trabalhos. § 2º - O trabalho remunerado destina-se à realização de reuniões, estudo em grupo, desenvolvimento de projetos nas escolas com a participação dos alunos, cursos programados e supervisionados pela unidade escolar ou pela Secretaria da Educação, em horário pré-estabelecido. (Alteração feita pela Lei Complementar nº 938/99)	O Artigo 21 nos traz a jornada de trabalho dos profissionais da área de docência e se compõe da seguinte maneira: I- Trabalho docente com aluno (TDA): compreende o exercício da docência em cumprimento ao currículo, em atividade direta com a coletividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos; II- As horas atividades serão distribuídas em: a) trabalho docente coletivo (TDC): Compreende o tempo dedicado a formação do docente e a atuação com a equipe escolar, as reuniões pedagógicas e de pais, na construção acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico da unidade escolar, no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade escolar e da Secretaria Municipal da Educação; b) Trabalho docente individual (TDI): compreende o trabalho desempenhado pelo professor em hora e local de sua livre escolha destinado a preparação das atividades pedagógicas.
Título IV – Das jornadas de trabalho, Capítulo I – Modalidades de jornada.	Capítulo IV – Dos cargos do quadro do magistério municipal. Seção III – Das modalidades de jornada docente.
Artigo 51 2º - A jornada do Educador de Creche será composta de 41 horas semanais totalizando 205 (duzentos e cinco) horas mensais sendo: a) - Horas de trabalho - 40 (quarenta); b) - Trabalho Remunerado - 1 (uma) hora. § 3º - Os vencimentos do Educador de Creche serão equivalentes a R$ 4,30 (quatro reais e trinta centavos) a hora trabalhada". (Inclusão feita pela Lei Complementar nº 1644/04).	Artigo 23 O professor de educação básica I deverá assumir a jornada de trabalho de 42 horas-aulas semanais, totalizando 210 horas-aula mensais sendo: - I Trabalho docente com aluno (TDA) 28 h/a - II Trabalho docente Coletivo (TDC) 04 h/a - III Trabalho docente individual (TDI) 10 h/a Seção II Da composição da jornada docente.

Podemos notar ao analisar o quadro acima que as condições das professoras de creche do município pesquisado passaram por mudanças cotidianas, incluindo seu período de trabalho e a composição de sua jornada. Durante a vigência do antigo estatuto, o "educador de creche" tinha suas horas de trabalhos definidas da seguinte maneira: regência de classe e trabalho remunerado, sendo elas 40 horas de trabalho com os alunos em regência de classe e 1 hora de trabalho remunerado (TR), destinado a realizações de reuniões, estudo em grupo, desenvolvimento de projetos nas escolas e cursos[1]. Apesar de na legislação aparecer como parte da jornada docente, os educadores de creche não contavam com nenhuma hora-atividade destinada a seus planejamentos, assim como os demais docentes do município.

As professoras que neste segmento atuavam, trabalhavam o turno da manhã, tinham um horário de almoço e retornavam para trabalhar na parte da tarde. As turmas por elas atendidas eram a mesma nos dois períodos já que as crianças desta faixa etária no referido município frequentam as escolas no período integral. Sendo assim, estas profissionais totalizavam 205 horas mensais trabalhadas, sendo praticamente todas elas dentro das salas de aulas com os alunos.

O artigo 23 do novo estatuto nos traz a nova composição da jornada dos agora PEB I como sendo de 42 horas-aulas semanais, totalizando 210 horas-aula mensais. Esta composição é dividida em 28 h/a (TDA), 4 h/a (TDC) e 10 h/a (TDI). O trabalho docente com aluno (TDA) refere-se à prática didática realizada junto às crianças, as práticas pedagógicas desenvolvidas para prover o desenvolvimento pleno de seus alunos. O trabalho docente coletivo (TDC) diz respeito ao horário coletivo destinado ao planejamento, reuniões, um espaço de estudo e trocas do professor com a equipe escolar, que ocorre de duas maneiras, sendo uma reunião mensal com carga horária de duas horas no período noturno e 200 minutos semanais divididos diariamente a serem cumpridos na unidade escolar após o término do TDA. É importante ressaltar que não existe uma legislação que defina claramente como este período de TDC deve ser cumprido pelos professores, o que acaba causando algumas diferentes interpretações e variações dentre as unidades escolares. Já o trabalho docente individual (TDI) é destinado a planejamento e preparação de atividades pedagógicas fora da sala de aula, isto é, em outros ambientes escolares, em casa ou onde o professor preferir.

[1] Descrição de acordo com a Lei 315/94.

O importante a se compreender aqui, é que apesar da jornada passar de 205 h/a para 210h/a mensais, a composição dessa carga horária propiciou aos professores grande mudança cotidiana.

Se analisarmos, podemos notar que seu período de trabalho foi alterado, os educadores de creche que até então trabalhavam em regime integral, o dia inteiro, passaram como PEB I a atuarem meio período, isto é, manhã ou tarde, totalizando apenas 28 h/a de trabalho diretamente com os alunos. Uma consequência deste fato foi uma enorme expansão na contratação de professores, pois a demanda dobrou. A partir de então as crianças possuem dois professores, um no período da manhã e um no período da tarde. As demais hora-aulas da jornada são divididas entre TDCs e TDIs, que como já explicitamos, são horas-aula destinadas a planejamentos, isto é, organização e preparação de seu trabalho docente, assim como os demais professores PEB II e PEB III, o que antes não acontecia.

Estas mudanças em relação a carga horária de trabalho diretamente com o aluno e remuneração por horas aulas destinadas a planejamento, parecem ter favorecido o trabalho docente destes professores, que contam agora com mais tempo para organização de seu fazer e para planejar as atividades pedagógicas.

Remuneração

Passaremos a analisar as mudanças no que tange à remuneração destes professores. O texto a respeito do piso salarial presente no antigo estatuto deixava claro que ele seria ajustado de acordo com a Lei Salarial do Município de Ribeirão Preto, enquanto que o novo estatuto apresenta a garantia de que ele observará o contido na legislação federal. Sabemos que a legislação municipal não se sobrepõe a federal, contudo agora este direito está claramente explicitado impedindo possíveis manobras políticas. O próprio projeto de lei, qual instituiu o novo estatuto traz em sua descrição a necessidade de atender a Lei nº 11.738/2008, a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério.

A respeito dos vencimentos do educador de creche, consideramos pertinente à discussão, a apresentação de um breve histórico salarial para que possamos compreender o contexto ao qual eles estavam inseridos.

A remuneração dos professores da rede municipal de Ribeirão Preto era calculada por um valor de hora-aula definido pela Lei Complementar nº364 de 1994, a qual instituiu uma tabela de vencimentos destinada aos cargos do magistério. Ela compunha-se de níveis e seus respectivos vencimentos, porém, como vimos anteriormente, não sendo reconhecidos como professores, os vencimentos do educador de creche não eram calculados a partir desta tabela, assim como os seria de direito e sua hora-aula era calculada a partir de uma lei específica, a Lei Complementar nº1644 de 2004.

No ano de 2008, a Lei Complementar nº 2272 finalmente passou a incluir o cargo de educador de creche na tabela de vencimentos do magistério, contudo, ela inseriu-o no 1º nível (nível 201), independentemente de sua formação, engessando-o neste nível, enquanto professores de outras etapas da educação se enquadravam nos níveis de acordo com sua formação e contavam com a possibilidade de elevação nos mesmos por meio de seu plano de carreira. Isso significa que um educador de creche, mesmo se pós-graduado, poderia receber um valor menor por hora-aula em relação a um professor de outra etapa que contasse apenas com um curso de licenciatura ou ainda um curso em nível médio.

Ao refletir sobre estas questões, logo uma inquietação pode surgir, seria o educador de creche um professor? Ele deveria estar incluído na categoria de professor municipal e consequentemente possuir os direitos dos demais? Como já explicitado ao longo de nossa pesquisa, consideramos sim o profissional que trabalha em instituições educativas com crianças de 0-3 anos um professor. Um professor com suas especificidades voltadas a promover o desenvolvimento integral das crianças, que necessitam ser reconhecidas no campo profissional. Podemos compreender um pouco mais ao analisar as atribuições deste cargo no município de Ribeirão Preto.

O conhecimento da Lei Complementar nº1685 de 2004, permite acesso à descrição do cargo de educador de creche, suas atribuições e pré-requisitos para seu provimento. A partir de sua análise poderemos refletir acerca do que se esperava deste profissional, vejamos a seguir.

QUADRO 7

Descrição do cargo de educador de creche, suas atribuições e pré-requisitos para seu provimento.

Cargo: educador de creche.

Descrição sintética: Ensinam e cuidam de alunos na faixa de zero a seis anos; orientam a construção do conhecimento; elaboram projetos pedagógicos; planejam ações didáticas e avaliam o desempenho dos alunos. Preparam material pedagógico; organizam o trabalho. Desenvolve atividades que mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas.

Atribuições típicas:

a) Ensinar alunos: cantar músicas, criar espaço para brincadeiras, brincar com os alunos, contar estórias[2], dramatizar estórias e músicas, desenvolver atividades artísticas, modelar massas e argila, colar materiais, recortar materiais, desenhar, pintar, escrever letras e números e ensinar culinária;

b) Orientar a construção do conhecimento: conversar com alunos (roda da conversa), construir regras com os alunos, apresentar regras da escola, desenvolver capacidades motoras, desenvolver capacidades emocionais, desenvolver capacidades intelectuais, trabalhar dificuldades e potencialidades dos alunos, explicar atividades propostas, orientar atividades artísticas, orientar atividades com jogos e brinquedos, orientar atividades de desenho, orientar manuseio de materiais (tesoura, lápis etc.), ler textos e elaborar estórias com alunos;

c) Cuidar dos alunos: observar estado geral dos alunos (higiene, saúde etc.), orientar higiene pessoal, servir alimentação aos alunos, alimentar os alunos, supervisionar refeições, auxiliar alunos na colocação de peças de vestuário e trocar fralda dos alunos;

d) Elaborar projetos pedagógicos: analisar necessidades do aluno e da comunidade, investigar interesse do aluno, debater projeto com direção e coordenação, determinar parâmetros do projeto, pesquisar materiais e recursos disponíveis, definir atividades pedagógicas, especificar materiais de ensino-aprendizagem, elaborar cronograma e apresentar projeto aos alunos;

e) Planejar ações didáticas: definir objetivos da ação didática, definir conteúdo pedagógico das áreas de conhecimento, definir técnica de trabalho (estratégias), definir métodos de avaliação, planejar o roteiro de aula, selecionar material didático, criar jogos e brincadeiras, visitar locais para eventos extracurriculares, selecionar eventos e atividades extracurriculares e reestruturar estratégias;

f) Avaliar desempenho dos alunos: observar a socialização, observar a linguagem, observar o desenvolvimento motor, observar o raciocínio lógico, corrigir atividades e avaliar atividades dos alunos;

g) Preparar material pedagógico: solicitar material pedagógico, comprar material pedagógico, confeccionar material pedagógico, utilizar sucata, reciclar material, identificar material pedagógico e limpar material;

h) Organizar o trabalho: participar da definição do horário, organizar espaços em geral, organizar espaço para momento do sono e descanso, organizar sala de aula, organizar material pedagógico, organizar pastas de atividades dos alunos, organizar eventos extracurriculares, limpar sala de aula e mobiliário, conferir cadastro dos alunos e participar da elaboração de calendário escolar;

i) Comunicar-se: reunir-se com a coordenação e a direção, participar de reuniões com demais profissionais da escola, discutir plano de aula com coordenação e direção,

[2] O termo respeita a redação original da lei.

convocar pais e responsáveis, reunir-se com pais e responsáveis, registrar observações, preencher diário de classe, preencher agenda, discutir resultados dos projetos, preencher fichas de avaliação, elaborar relatórios, encaminhar alunos para outros profissionais.
Requisitos para provimentos:
Escolaridade de ensino médio, acrescida de curso técnico de formação para o magistério.

(Fonte: Lei Complementar nº1685 de 2004, anexo I, p.2-3)

Podemos observar que a concepção educativa aparece muito claramente nas descrições, sendo assim, fica claro por meio das atribuições que o educador de creche era considerado um professor, enquanto em direitos legais ele não era reconhecido como tal. Um fato interessante a se destacar trata-se da quantidade de atribuições organizacionais do trabalho docente destes educadores, sendo que na descrição de sua jornada eles não dispunham como os demais professores de horas-aula remuneradas a este fim.

Plano de carreira

Reconhecidos como professores da Educação Básica a partir do novo estatuto, a Lei Complementar nº 2524/12, os professores da Educação Infantil creche (0-3 anos) foram incluídos no plano de carreira do magistério municipal e não mais estão engessados dentro da categoria salarial.

De acordo com o Capítulo III, o qual se refere ao plano de carreira destes professores, o artigo 8º define que "a promoção é a elevação do profissional do magistério, dentro da carreira, aos níveis superiores, observada a habilitação profissional exigida para o exercício de cada cargo". (p.9)

A elevação salarial dentro de seu plano de carreira se dá pela elevação de nível (numeração correspondente ao seu enquadramento), o qual estipula o valor recebido por hora-aula. Inicia-se a carreira em determinado nível salarial e com decorrer dos processos de promoção podem caminhar para outros níveis salariais em que o valor de sua hora-aula é aumentado.

O antigo estatuto em seu artigo 12, assegurava aos professores a possibilidade de enquadramento por categoria salarial de acordo com sua formação, isto é, quanto mais elevada sua formação maior seria seu nível salarial. É importante destacar que o educador de

creche não contava com esta possibilidade, sendo incluído no 1º nível salarial da tabela de vencimentos sem a possibilidade de progressão independente de sua formação. Ou seja, não havia a possibilidade de progressão salarial. O novo estatuto mudou essa situação quando possibilitou aos educadores de creche, agora professores da educação básica I, condições de mobilidade salarial através de sua promoção, que constituirá objeto de análise adiante.

Apresentaremos a seguir o quadro que aparece no novo estatuto referente aos níveis iniciais e requisitos para provimento do cargo de Professor da Educação Básica I. De acordo com o artigo 9º, os PEB I e II, titulares de cargos, terão o enquadramento inicial de acordo com a habilitação que possuam.

QUADRO 8

Enquadramento inicial para vencimentos do cargo PEB I e requisitos.

Denominação	Nível inicial de vencimentos	Forma de provimento	Requisitos para provimento do cargo
Professor de Educação Básica I	201	Concurso público de provas e títulos	Habilitação em nível de Ensino Médio, na modalidade normal
Professor de Educação Básica I	205	Concurso público de provas e títulos	Licenciatura plena em Pedagogia, ou curso equivalente com habilitação em Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental

(Fonte: Lei Complementar nº 2524/12 p. 41)

Como podemos observar o enquadramento inicial, fator que define o valor da hora-aula instituída a ser recebida é definido pela formação do professor, sendo que licenciados enquadram-se em nível superior aos habilitados na modalidade normal, o que resulta em um valor de hora-aula também superior.

Essa possibilidade de progressão de nível salarial, sobretudo considerando a formação destes professores se mostrou uma nova oportunidade a eles, retirando-os do engessamento até então instituído e permitindo os mesmos direitos quanto ao plano de carreira dos demais

professores. Analisaremos a seguir o quadro com a escala de níveis e vencimentos para que possamos compreender um pouco melhor de que maneira eles são organizados.

QUADRO 9

Escala de níveis salariais e seus vencimentos.

Nível	Valor
201	12,80
202	13,11
203	13,55
204	13,98
205	14,27
206	14,69
207	15,07
208	15,41
209	15,87
210	16,28
211	16,67
212	17,07
213	17,65
214	18,28
215	18,87
216	19,49
217	20,14
218	20,80
219	21,51
220	22,24
221	22,98
222	23,78
223	24,95
224	25,95

(Fonte: Lei Complementar nº 2524/12 p.44)

Já apresentamos o mecanismo para definição do nível inicial conforme quadro 8 e os níveis a se alcançar conforme o quadro 9. Passaremos a analisar as possíveis maneiras de elevação deste nível salarial.

A promoção de níveis pode ser compreendida de duas maneiras. A primeira delas é por aplicação do sistema de pontos-promoção, composta por vias da formação continuada através de cursos e pontuações descritas no quadro 11 e a segunda é por tempo de serviço e critério de mérito.

QUADRO 10

Quadro Comparativo

Lei Complementar nº 315 de 1994 (antigo estatuto)	**Lei Complementar nº 2524 de 2012(novo estatuto)**
Capítulo II - Do plano de carreira. Seção I - Da promoção.	**Capítulo III - Do plano de carreira. Seção I - Da promoção.**
Artigo 8º - Promoção é a elevação do profissional do ensino, dentro da carreira, aos níveis superiores, observada a habilitação profissional exigida para o exercício de cada cargo. Artigo 9º - Os professores I, compreendidos na área de docência a que aludem as letras "a" e "b" do inciso I, do artigo 5º, titulares serão enquadrados, de acordo com a habilitação que possuam, nas 3 (três) categorias seguintes : (anexo I) I - Categoria 1: habilitação específica em nível de magistério; II - Categoria 2: habilitação específica de grau superior de graduação correspondente à licenciatura de curta duração; III- Categoria 3: habilitação específica de grau superior de graduação correspondente à licenciatura plena. Artigo 10 - Os professores, compreendidos na área de docência a que alude a letra "c" e "d" do inciso I, do artigo 5º titulares, serão enquadrados, de acordo com a habilitação que possuam, nas 2 (duas) categorias seguintes: I - Categoria 2: habilitação específica de grau superior de graduação correspondente à licenciatura de curta duração; II - Categoria 3: habilitação específica de	Artigo 8º - Promoção é a elevação do profissional do magistério, dentro da carreira, aos níveis superiores, observada a habilitação profissional exigida para o exercício de cada cargo. Artigo 9º - Os professores de Educação Básica I e II, compreendidos na área de docência a que aludem as alíneas “a” e “b” do inciso I, do artigo 4º, titulares de cargo, terão o enquadramento inicial de acordo com a habilitação que possuam, conforme o disposto no anexo I desta Lei. § 1º - Os Professores de Educação Básica I e II poderão requerer reenquadramento quando concluírem curso de habilitação em nível superior, referente à licenciatura plena. § 2º - A habilitação em nível superior para fim de enquadramento previsto no “caput” deste artigo, será considerada uma única vez, vedada a acumulação. Artigo 10 - Os professores de Educação Básica III, compreendidos na área de docência a que alude as alíneas “c” e “d” do inciso I, do artigo 4º, titulares de cargo, terão o enquadramento inicial no nível 208, conforme o disposto no anexo I desta Lei.

grau superior de graduação correspondente à licenciatura plena ou habilitação específica na área de educação em nível superior. Artigo 11 - Os professores, compreendidos na área de docência a que alude a letra "d" e "f" do inciso I, do artigo 5º, titulares , serão enquadrados, automaticamente, na Categoria 3. Artigo 12 - Os enquadramentos a que se referem os artigos 9º e 10, desta lei, serão efetuados em decorrência da habilitação específica relativa aos níveis de ensino ou em correlação à área de atuação do docente, mediante requerimento do profissional. PARÁGRAFO ÚNICO - O professor poderá requerer novo enquadramento por categoria, quando obtiver maior graduação, na forma do disposto nos artigos 9 e 10, desta lei.	
	Seção III – Da promoção por tempo de serviço e critério de merecimento.
	Artigo 14 § 2º - Não serão computadas, como ausência, para o cálculo da promoção por merecimento, os afastamentos do professor em virtude de: a) férias; b) convocação para o serviço militar; c) júri e outros serviços obrigatórios por lei; d) licença maternidade, licença paternidade ou por adoção; e) acidente de trabalho; f) VETADO; g) desempenho de função eletiva da União, dos Estados, do Distrito Federal ou de Municípios, inclusive o período de férias ou

	interregnos parlamentares, observado o disposto nesta lei; h) exercício de mandato de dirigente sindical ou de associação de classe.

A progressão de nível por pontos-promoção ocorre da seguinte maneira. Cada curso, como por exemplo: cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão cultural, mestrado ou doutorado possui uma pontuação atribuída e a cada 5 pontos-promoção o professor subirá um nível, isto é, deverá ser enquadrado em um nível imediatamente superior a aquele em que estiver enquadrado. Contudo, estipula-se para este tipo de promoção seja respeitado o interstício de 10 anos a cada nível elevado por esta modalidade. Não entram nesta contagem mestrado e doutorado, podendo estes serem computados a qualquer momento. A atribuição de pontos a essa categoria obedece aos seguintes critérios:

QUADRO 11

Critérios para atribuição de pontos.

Curso	Carga horária	Pontos
Especialização	Mínimo 360 hrs	3
Aperfeiçoamento e/ou especialização	Mínimo de 120 hrs	1
Curso de Extensão Cultural	Mínimo de 30 hrs	0,2
Mestrado	Reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES vinculada ao MEC.	10
Doutorado	Reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES vinculada ao MEC.	20

(Fonte: Lei Complementar nº 2524/12, p.10)

A seção III do novo estatuto nos traz a segunda forma de promoção: por tempo de serviço e critério de merecimento.

De acordo com o artigo 13, a cada 2 anos de efetivo exercício na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, o profissional do magistério poderá ser enquadrado automaticamente no nível imediatamente superior daquele em que ele se encontra desde que se enquadre no critério de merecimento.

> Art.14. A promoção por merecimento será feita mediante a apuração da assiduidade, na seguinte conformidade: I- de 0 (zero) a 01 (uma) ausência diária – 01 (um) ponto; II- de 02 (duas) a 04 (quatro) ausências diárias – 0,5 (meio) ponto. (RIBEIRÃO PRETO, 2012, p.11-12)

Os pontos atribuídos através dessa modalidade denominam-se pontos assiduidade e a cada 5 atribuídos deverá ocorrer o enquadramento do profissional no nível imediatamente superior daquele em que ele se encontra. As promoções previstas cessarão quando atingir o limite máximo de níveis de acordo com apresentado no quadro 9.

O artigo 14, esclarece ainda que não serão computadas como ausência para cálculo da promoção por merecimento os afastamentos do professor em virtude de férias, convocação para serviço militar, júri e outros serviços obrigatórios por lei, licença maternidade, paternidade ou por adoção, acidente de trabalho, desempenho de função eletiva da união, estados do Distrito Federal ou de municípios, exercício de mandato de dirigente sindical ou de associação de classe, o que antes não acontecia.

Que se pesem todas as críticas, consideramos o fato da garantia de direitos de um plano de carreira a todos os professores da Educação Infantil como sendo um marco na trajetória da busca pela valorização da categoria. Podemos perceber a inclusão do professor da Educação Infantil atuante com a faixa etária de 0 a 3 anos no plano de carreira dos demais docentes municipais.

Contudo, apesar do novo estatuto apresentar-se como um instrumento que garante a isonomia de direitos, é possível observar em sua formulação algumas inconsistências. Os professores da Educação Básica I e II possuem seu enquadramento inicial na tabela de vencimentos no nível de acordo com a habilitação que possuam, podemos compreender melhor este apontamento observando o quadro 8, enquadramento inicial para vencimentos do cargo PEB I e requisitos. Porém, os professores da Educação Básica III, iniciam suas carreiras no nível salarial 208, isto é, o valor de sua hora-aula é maior que os demais professores o que demonstrar ser mais valorizados em seus vencimentos.

Ponto e deveres

No que se refere ao “Ponto e Deveres”, a mudança que o novo estatuto trouxe, foi a ampliação do direito de ausência ao serviço consideradas de efetivo exercício. No antigo estatuto eram apenas as destinadas à participação em reuniões ordinárias dos conselhos de escola na qualidade de membro, já no novo aparece da seguinte maneira:

QUADRO 12

Quadro Comparativo

Lei Complementar nº 315 de 1994 (antigo estatuto)	**Lei Complementar nº 2524 de 2012(novo estatuto)**
Títulos VI – Do ponto e deveres. Capítulo I – Ponto.	**Capítulo XII - Do ponto e deveres. Seção I - Do ponto.**
Artigo 68 - As ausências ao serviço do Profissional do Ensino, para participação em reuniões ordinárias do Conselho de Escolas na qualidade de membro, serão consideradas de efetivo exercício.	Artigo 64 - As ausências ao serviço do profissional do magistério para participação em reuniões ordinárias dos órgãos colegiados da escola e no Conselho Municipal de Educação, na qualidade de membro, e os afastamentos autorizados para participação em cursos, congressos, simpósios, conferências e assembléias serão consideradas de efetivo exercício.

Neste quesito, consideramos imprescindível reiterar que os afastamentos para participação em cursos, congressos e afins, remunerados ou não, não têm sido autorizados pelo legislativo, ficando aqueles que estudam em busca de uma formação contínua, a mercê de seus próprios investimentos pessoais e muitas vezes com faltas injustificadas no ponto por necessitar comparecer em compromissos e não contar com o apoio/liberação da SME. Vejamos agora as inclusões legais no que tange as disposições finais do novo estatuto.

QUADRO 13

Das disposições Finais

Lei Complementar nº 2524 de 2012 (novo estatuto)
Capítulo XIV – Das disposições finais.
Artigo 77 - Os Educadores de Creche efetivos, com a alteração da denominação do cargo, farão jus aos direitos e vantagens previstos neste Estatuto para o Professor de Educação Básica I, a partir da vigência desta Lei. Parágrafo Único - O tempo de enquadramento, bem como para aquisição das promoções previstas nos artigos 13 e 14 será computado a partir da vigência desta Lei. Artigo 78 - Os servidores efetivos que estão em exercício da Função de Educador de Creche, conforme a Lei Complementar 1644/2004 e a Lei Complementar 1645/2004, regulamentada pelo Decreto nº 178/2004, passam a ser remunerados, a partir da vigência desta Lei, conforme os titulares de cargo de Professor de Educação Básica I. § 1º - O tempo de enquadramento, bem como para aquisição das promoções previstas nos artigos 13 e 14 será computado a partir da vigência desta Lei. § 2º - Os servidores a que se refere o "caput" deste artigo farão jus, a partir da vigência desta Lei, aos demais direitos garantidos para os titulares de cargo de Professor de Educação Básica I.

Em seus artigos 77 e 78, o novo estatuto esclarece que os educadores de creche efetivos com a alteração da denominação do cargo fariam jus aos direitos e vantagens previstos para o cargo de PEB I e a partir da vigência da lei passariam a ser remunerados conforme os titulares de tal cargo.

Podemos observar diferenças notáveis entre as vigências dos dois estatutos citados, até julho de 2012 os "educadores de creche" não eram reconhecidos como profissionais da educação e não contavam com os benefícios dos demais professores, isto é, encontravam-se excluídos como se fossem (não docentes ou não profissionais) de alguma maneira menos importantes. Contudo, como já vimos no quadro 7, já podíamos observar em suas atribuições o caráter docente explicito, agora vamos analisá-la em comparação as atribuições do PEB I.

QUADRO 14

Quadro Comparativo

Lei Complementar nº 315 de 1994 (antigo estatuto)	**Lei Complementar nº 2524 de 2012(novo estatuto)**
Anexo – Atribuições dos educadores de creche. (Redação dada pela Lei Complementar nº 1685 de 2004)	**Anexo IV - Atribuições dos cargos do quadro do magistério público municipal.**
a) Ensinar alunos: cantar músicas, criar espaço para brincadeiras, brincar com os alunos, contar estórias[3], dramatizar estórias e músicas, desenvolver atividades artísticas, modelar massas e argila, colar materiais, recortar materiais, desenhar, pintar, escrever letras e números e ensinar culinária; b) Orientar a construção do conhecimento: conversar com alunos (roda da conversa), construir regras com os alunos, apresentar regras da escola, desenvolver capacidades motoras, desenvolver capacidades emocionais, desenvolver capacidades intelectuais, trabalhar dificuldades e potencialidades dos alunos, explicar atividades propostas, orientar atividades artísticas, orientar atividades com jogos e brinquedos, orientar atividades de desenho, orientar manuseio de materiais (tesoura, lápis etc.), ler textos e elaborar estórias com	Cargo: Professor de Educação Básica I (0 a 3 anos) I - participar de elaboração do Projeto Pedagógico da unidade; integrando-se a este projeto e na conquista dos objetivos a que se propõe; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, bem como o registro atualizado do diário de classe que, sendo um dos documentos da Unidade Educacional, deverá permanecer na escola para o livre acesso de autoridades competentes; III - ministrar aulas de acordo com o calendário escolar homologado e sua carga horária, com assiduidade e pontualidade; além de participar integralmente dos períodos

[3] O termo respeita a redação original da lei.

alunos; c) Cuidar dos alunos: observar estado geral dos alunos (higiene, saúde etc.), orientar higiene pessoal, servir alimentação aos alunos, alimentar os alunos, supervisionar refeições, auxiliar alunos na colocação de peças de vestuário e trocar fralda dos alunos; d) Elaborar projetos pedagógicos: analisar necessidades do aluno e da comunidade, investigar interesse do aluno, debater projeto com direção e coordenação, determinar parâmetros do projeto, pesquisar materiais e recursos disponíveis, definir atividades pedagógicas, especificar materiais de ensino-aprendizagem, elaborar cronograma e apresentar projeto aos alunos; e) Planejar ações didáticas: definir objetivos da ação didática, definir conteúdo pedagógico das áreas de conhecimento, definir técnica de trabalho (estratégias), definir métodos de avaliação, planejar o roteiro de aula, selecionar material didático, criar jogos e brincadeiras, visitar locais para eventos extracurriculares, selecionar eventos e atividades extracurriculares e reestruturar estratégias; f) Avaliar desempenho dos alunos: observar a socialização, observar a linguagem, observar o desenvolvimento motor, observar o raciocínio lógico, corrigir atividades e avaliar atividades dos alunos; g) Preparar material pedagógico: solicitar material pedagógico, comprar material pedagógico, confeccionar material pedagógico, utilizar sucata, reciclar material, identificar material pedagógico e limpar material; h) Organizar o trabalho: participar da definição do horário, organizar espaços em geral, organizar espaço para momento do sono e descanso, organizar sala de aula, organizar material pedagógico, organizar pastas de atividades dos alunos, organizar eventos extracurriculares, limpar sala de aula e mobiliário, conferir cadastro dos alunos e participar da elaboração de calendário escolar; i) Comunicar-se: reunir-se com a	dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; IV - registrar sistematicamente a frequência dos alunos, notificando à Direção os casos de faltas consecutivas e frequência irregular; V - zelar pela aprendizagem do aluno, refletindo continuamente sobre a prática pedagógica e estabelecendo estratégias adequadas para garantir o sucesso dos mesmos; VI – cuidar dos alunos, devendo manter permanente estado de observação e atenção em relação aos cuidados físicos, emocionais, sociais e cognitivos; orientar sobre higiene pessoal; servir, alimentar e supervisionar as refeições; auxiliar na colocação de peças de vestuário e trocar fraldas. VII – responsabilizar-se pela segurança dos alunos, disciplina e organização geral da classe; VIII - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; IX - responsabilizar-se pelos ambientes da Unidade de Ensino, bem como pelo uso e conservação do material pedagógico; X – participar de reuniões, solenidades, congressos, eventos e atividades previstas no calendário escolar ou para as quais for convocado; XI – promover a chamada de pais ou responsáveis, dar ciência de suas responsabilidades quanto ao acompanhamento do processo educativo; XII – apresentar, semestralmente, o registro do processo de desenvolvimento dos alunos em documento a ser estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação; XIII – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação,

coordenação e a direção, participar de reuniões com demais profissionais da escola, discutir plano de aula com coordenação e direção, convocar pais e responsáveis, reunir-se com pais e responsáveis, registrar observações, preencher diário de classe, preencher agenda, discutir resultados dos projetos, preencher fichas de avaliação, elaborar relatórios, encaminhar alunos para outros profissionais.	no âmbito de sua atuação; XIV – entregar todo e qualquer documento solicitado pela equipe diretora, dentro do prazo estabelecido.

Neste sentido, podemos observar no quadro acima que o termo “ensinar” da antiga atribuição do cargo, deu lugar a uma concepção mais ampla de educação como expresso no item VI do novo estatuto.

Gostaríamos de salientar que a análise foi realizada em busca de mudanças no que se refere à Educação Infantil e aos professores que nela atuam com a faixa etária de 0 à 3 anos e utilizou-se da técnica de comparação (Cervo; Bervian e Da Silva, 2007). Apoiando-nos em nosso objetivo de pesquisa, desconsideramos a necessidade de uma análise incluindo os demais segmentos. Se faz necessário também ressaltar que o objetivo da análise não é classificatória, tampouco trata-se de um estudo no que diz respeito ao quanto foram acertadas e/ou suficientes, o que demandaria um estudo específico, buscamos apenas apresentar as mudanças ocorridas, pois esperamos compreendê-las em sua essência através do olhar dos sujeitos envolvidos no contexto: os professores.

Consideramos a maneira como o professor de Educação Infantil creches (0-3anos) é tratado hoje pela legislação municipal um avanço, entretanto a implementação do novo estatuto não garantiu aos professores isonomia de direitos.

SEÇÃO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente seção apresentará o percurso metodológico da pesquisa, a qual se estrutura a partir da análise das possíveis relações existentes entre os elementos constitutivos fundamentais de atenção nesta pesquisa: Condições de trabalho, Valorização Profissional e Trabalho docente na Educação Infantil - Creches (0-3 anos).

Buscando conhecer as pesquisas produzidas no Brasil a respeito da temática, realizei uma revisão bibliográfica a partir da ferramenta de busca da BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. O levantamento mostrou que dentre as 147 pesquisas encontradas a partir das palavras-chave citadas no quadro 15 logo abaixo, apenas 10 discutiam a temática, o que nos mostra um número reduzido de pesquisas a respeito da temática.

QUADRO 15

Revisão da Literatura no IBICT

PALAVRAS-CHAVE	PESQUISAS ENCONTRADAS	PESQUISAS SELECIONADAS APÓS A LEITURA DOS RESUMOS
Docência na Educação Infantil	28	3
Trabalho docente na Educação Infantil	5	2
Condições de trabalho docente na Educação Infantil	0	0

Condições de trabalho docente	23	2
Precarização do trabalho docente na Educação Infantil	0	0
Precarização do trabalho docente	56	1
Precarização do trabalho do professor de Educação Infantil	0	0
Precarização do trabalho do professor	1	0
Valorização profissional do professor de Educação Infantil	0	0
Valorização profissional do professor	0	0
Valorização docente	28	2
Desvalorização do professor de Educação Infantil	0	0
Desvalorização do professor	6	0
Desvalorização docente na Educação Infantil	0	0
Desvalorização docente	0	0
	TOTAL DE PESQUISAS ENCONTRADAS: 147.	TOTAL DE PESQUISAS SELECIONADAS: 10.

Podemos perceber através da análise do quadro que os estudos a respeito das condições de trabalho na Educação Infantil e seus desdobramentos não são algo comum em nosso meio acadêmico. A revisão mostrou que em geral pesquisas sobre a temática são realizados no âmbito do Ensino Fundamental, médio ou superior. Apesar de a Educação Infantil constituir-se de um campo aberto, um dado interessante a se destacar, é que a grande maioria dos estudos encontrados são de autoria de mulheres e realizadas em âmbito do mestrado.

Buscando uma maior complementação da discussão, foi realizada uma análise da bibliografia existente na seção de trabalhos, dos dez últimos anos da ANPED (28ª à 37ª reunião), pela qual foram analisados os textos de cinco grupos de trabalhos, sendo eles: Grupo de trabalhos (GTS), 4 (Didática) ,5 (Estado e Política Educacional), 7 (Educação de Crianças de 0 a 06 anos), 8 (Formação de Professores) e 9 (Trabalho e Educação), pois os consideramos os mais pertinentes na tentativa de encontrar discussões a respeito da temática estudada. Para seleção, foi realizada a leitura dos resumos, pois a ferramenta online não disponibiliza a possibilidade de pesquisa por palavra chave em todas as edições.

Dentre os cinco GTS pesquisados foram selecionados para a presente pesquisa 14 trabalhos de 956 apresentados no total. A análise da bibliografia existente a partir do IBICT e da ANPED nos mostra que é notável o número reduzido de pesquisas referentes as condições de trabalho do professor de Educação Infantil e sua valorização, sendo ainda mais restritas as pesquisas específicas na faixa etária de atendimento pedagógico dos 0 aos 3 anos (creche)

Em geral, os estudos sobre a temática são realizados em escolas ou cidades específicas, acabando por apresentar resultados a nível local ou regional. Contudo, foi possível encontrar traços parecidos a partir das pesquisas analisadas, o que nos mostra que a realidade apresentada por eles acaba por assemelhar-se no contexto nacional.

Após a seleção dos textos, foi realizada a leitura e registrados em fichas os apontamentos principais das referidas pesquisas o que mais tarde muito facilitou a escrita da presente seção.

3.1. Análise dos documentos legais

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a coleta de dados restrita a documentos constitui o que se denomina de fontes primárias. Em nosso caso, a fonte de nossos documentos são arquivos públicos e seu tipo enquadra-se na categoria de documentos oficiais por tratar-se de leis municipais.

> Documentos oficiais - constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 178)

Na referida análise, utilizou-se como técnica a comparação entre a Lei complementar nº 315/94, o antigo estatuto, e a Lei Complementar nº 2524/96, o novo estatuto. Cuja finalidade foi analisar as principais mudanças ocorridas na carreira pública do magistério para a Educação Infantil, em destaque a creche.

Segundo Cervo; Bervian e Da Silva (2007) a comparação é a técnica científica aplicável sempre que haja termos com as mesmas propriedades ou ainda características particulares. “Na aplicação da técnica da comparação, está implícita a realização da análise [...] e da síntese, passos essenciais para a identificação das propriedades gerais e das características particulares de cada um dos termos comparados. ” (p.33)

Seguindo o exposto pelos autores acima citados, e buscando assim selecionar, interpretar e comparar o material de estudo após a leitura dos dois estatutos diante de um panorama geral de compreensão do aspecto estudado, foram construídas fichas de análise segmentadas por blocos acompanhando os capítulos das Leis e buscando apontar as mudanças que se referiam ao professor da Educação Infantil – Creches (0-3 anos).

Na tentativa de melhor compreender o processo de constituição do novo estatuto, foi solicitado a Câmara Municipal de Ribeirão Preto uma cópia do projeto de lei na íntegra, através do qual podemos encontrar sua justificativa e percurso. Foram também realizadas muitas conversas informais com professores e diretores da rede que vivenciaram o processo, material que constitui elementos constitutivos do campo profissional.

A busca do material a ser analisado ocorreu da seguinte maneira, a Lei Complementar nº 315/94 não está disponível em sua versão compilada no site da prefeitura municipal e precisou ser solicitada a SME, a qual nos foi enviada via correio eletrônico e comparada com

a versão disponível atualmente no site oficial da prefeitura municipal (www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/leis/i15ind-lei.php.).

Diante a análise inicial, e seguindo a estrutura da legislação na busca de um melhor entendimento, foram elencados quatro blocos onde podemos perceber tais mudanças e a partir dos quais foi realizada a análise apresentada na seção 2. São eles: Jornada de trabalho; Remuneração; Plano de Carreira; Ponto e deveres.

Em cada bloco se analisa aspectos importantes envolvidos nas condições de trabalho destas professoras e busca-se detalhar a significação e amplitude legal de tais mudanças. Junto as discussões foram tabulados em quadros os dados da síntese, de maneira que a tabulação se refere ao texto legal de origem.

3.2. Técnica de coleta de dados: Questionário

A partir dos dados levantados a respeito das mudanças instituídas pelo novo estatuto para a carreira e remuneração destas professoras, passamos ao objetivo específico de nossa pesquisa, compreender se com as alterações decorrentes da Lei Complementar nº 2524/12 os professores reconhecem melhorias em suas condições de trabalho, na realização de seu trabalho docente e valorização profissional.

Para tal, optamos pela técnica do questionário na modalidade mista, isto é, com questões abertas e fechadas buscando ampliar as condições de expressão dos participantes.

> Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2014, p.121)

A escolha pela utilização de questionário deveu-se a tentativa de alcançar um número maior de sujeitos, oferecendo assim confiabilidade e fidedignidade ao material coletado.

> Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e repostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista). Deve, ainda, ser limitado em sua extensão e finalidade. (CERVO; BERVIAN e DA SILVA, 2007, p.53)

Conscientes da importância do uso dos questionários e de sua aplicação foram estabelecidos os seguintes critério para seleção de sujeitos:

- Ser professora da Educação Infantil Municipal – Creche (0-3 anos), de cargo efetivo há no mínimo 5 anos, isto é, possuir vivências como professora neste segmento anterior as mudanças implementadas pelo novo estatuto;

- Estar atuando em sala de aula com a mesma faixa etária, isto é, ter se mantido no mesmo segmento após a implementação do novo estatuto e das mudanças ocorridas pela sua implementação;

- Garantir a representatividade das diferentes regiões da cidade, gerando condição de diversidade de unidades.

A partir destes critérios, acreditamos que a seleção de sujeitos nos possibilitou um olhar contextualizado sobre os dois momentos estudados e nos ofereceu elementos para a realização da análise. O grupo de sujeitos constituído vivenciou o antes e o atual momento das reformas trabalhistas implantadas a partir de 2012.

A análise documental nos permitiu refletir acerca das mudanças trazidas pela implementação do novo estatuto e como elas incidem sobre as condições de trabalho destas professoras. No que tange a relação entre valorização profissional e o desenvolvimento do trabalho docente do professor na Educação Infantil buscamos captar as impressões e vivências destes professores após as referidas mudanças.

Em contato feito via correio eletrônico com a Secretaria Municipal da Educação, no ano de 2016, mesmo ano da coleta dos dados, recebemos a informação de que anterior a implementação do novo estatuto havia em efetivo exercício da docência com crianças de 0-3 anos 135 professores. Sendo assim, e considerando uma amostra significativa, optamos por trabalhar com a aplicação de questionários a 20% deste total, o que nos dá o número de 27 sujeitos.

Segundo Gil (2014), a apresentação do questionário merece atenção particular assim como sua apresentação gráfica, pois são fatores que podem facilitar ou dificultar o trabalho do pesquisador e do sujeito da pesquisa. Quanto a formulação do questionário, o mesmo apresenta-se como misto, isto é, compõem-se de questões fechadas e abertas buscando assim um maior aprofundamento da coleta de dados e a possibilidade de confrontar respostas oferecidas de maneira diferente.

As questões foram rigorosamente formuladas para atender aos objetivos da pesquisa, evitando assim um questionário longo demais, o que pode comprometer a objetividade e clareza da mesma, já que “Ao optar pela elaboração do questionário é preciso considerar o

fim e o propósito a ser alcançado, selecionando questões que efetivamente representem o objetivo da investigação. ” (CARVALHO; GAIO; SIMÕES, 2008, p. 159)

Assim como indicado na literatura pertinente, foi aplicado um pré-teste do questionário para observações, adequações e possíveis correções, evitando que após o recolhimento dos dados pudéssemos perceber falhas ou inadequações das questões. “O questionário fundamentado e estruturado de forma clara e precisa, as informações tendem a revelar a realidade dos informantes. O questionário passa a ser, nesse sentido, um instrumento que trará uma qualidade científica ao trabalho. ” (DALBERIO, 2006, p.92)

Após os procedimentos regulares de entrega de informações (projeto de pesquisa e carta de orientação oficial) e solicitação para a entrada no campo de pesquisa à SME, obtivemos a autorização para a dinamização dos procedimentos de coleta de dados.

Assim, foi-nos entregue a autorização oficial, juntamente a uma lista com os nomes de escolas nas quais os possíveis sujeitos estariam durante o ano, digo “o ano” devido as possibilidades de transferências, remoções e troca de escolas dentro do município. Inicialmente pretendíamos utilizar a tecnologia a nosso favor e realizar a pesquisa por via de questionário eletrônico com login e senha particulares aos sujeitos, o que facilitaria boa parte do processo, coleta e tabulação. No entanto, temos observado que o número de questionários devolvidos aos pesquisadores que optam por essa técnica é extremamente reduzido. Como a facilidade não foi a norteadora de nossa técnica e sim o sucesso na coleta, optamos pela aplicação presencial e este trabalho foi consideravelmente “trabalhoso”.

Os sujeitos foram selecionados a partir da lista cedida pela SME utilizando critérios que permitissem que a coleta fosse viável a pesquisadora e ao mesmo tempo primando por uma variedade de escolas e bairros para a composição do grupo de sujeitos cumprindo assim um de nossos critérios de seleção, e a partir daí iniciamos os contatos via telefone as unidades escolares. Foram coletados dados em 9 escolas de diferentes bairros e localizações no município.

Inicialmente, foi feita uma breve apresentação da pesquisa as gestoras das instituições, e mencionada a autorização oficial da SME à realização da pesquisa. No geral, fomos muito bem atendidas por essas gestoras, as quais prontamente se colocaram à disposição para o agendamento de horário e posteriormente para a fala com as professoras. Somente em uma das escolas selecionadas inicialmente não foi possível este contato, ao sermos atendidos pelo secretário, mesmo após identificação detalhada, uma repetida fala de: Por que você quer falar com ela? - seguida de: Ela está ocupada! – nos impediu de realizar o contato com a direção,

dificultando assim a aplicação do instrumento com os docentes da unidade. Tal fato exigiu a seleção de outros sujeitos em outra unidade.

Os horários para contato com as professoras nas instituições escolares foram assim agendados, e em todas as instituições foram utilizados os momentos de TDCs, isto é, após a saída das professoras de sala, no horário de planejamento coletivo com o grupo.

A coleta foi um momento desafiador, logo nos primeiros contatos pudemos perceber que todo cuidado era pouco e uma postura um pouco mais formal poderia prejudicar a expressão das professoras e deixá-las menos à vontade, acarretando em respostas superficiais. Foi isso que aconteceu na aplicação dos dois primeiros questionários, os quais foram posteriormente descartados, pois era possível notar "receio" por parte dos sujeitos, que apenas assinalaram as questões de múltipla escolha e não responderam ou comentaram as questões abertas.

Conscientes da importância do processo de coleta de dados e diante as afirmações de Dalberio (2006) "A obtenção dos dados é o ponto crucial de uma pesquisa científica. Isso significa que a consistência e a eficiência tanto da coleta quanto da análise dos dados revelam a veracidade dos dados sobre a realidade investigada" (p.78) Optamos por modificar a apresentação, ao invés de apresentar-me inicialmente como pesquisadora, resolvi passar primeiramente a apresentação pessoal. A simples frase, sou professora na rede como vocês, possibilitou uma maior abertura e proximidade dos sujeitos. Como normalmente eu coletava os dados após minha rotina de trabalho, apresentava-me com uniforme e atrevo-me a dizer que este simples detalhe muito influenciou no contato com as professoras.

Na conversa inicial, após a apresentação, eram brevemente explicitados os objetivos da pesquisa seguido do pedido de participação, é necessário pontuar que todo cuidado foi tomado para que a fala não influenciasse as respostas dos sujeitos. Um dado interessante é que todas as professoras procuradas concordaram com a participação na pesquisa e demonstraram compreender a necessidade de se discutir a temática.

Após a concordância em participar, todos os sujeitos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ver apêndice), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o qual esclarece os objetivos da pesquisa, seus riscos e condições e a autorização nele anexa.

A aplicação dos questionários, em todas as escolas, foi feita na sala dos professores com a presença da pesquisadora e muitos dos sujeitos se sentiram à vontade para dialogar sobre suas inquietações. Suas falas foram registradas em diário de campo, e têm sido lidas e relidas na busca de uma imersão no sentimento expresso por elas, já que, "Nas ciências

sociais o pesquisador é um ativo sistematizador do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais. Ele capta o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes no seu contexto. ” (SOARES, 2006, p.52) podendo estas ser utilizadas em apoio a análise dos dados na seção 4.

3.3. Caracterização das participantes da pesquisa

Tivemos como sujeitos de pesquisa 27 professoras e podemos observar no quadro 16, os dados sobre a idade das professoras participantes, no quadro 17 seu tempo de atuação docente e no quadro 18 os dados de caracterização individual destas docentes.

Ao analisar a idade das professoras, e por se tratar de um tópico bastante diverso, optamos por organizar uma composição composta por três faixas etárias e agrupar os dados dentro desta composição. Acreditamos que assim facilitaremos o entendimento e caracterização. A professora mais nova e a mais velha possuem respectivamente 32 e 68 anos, sendo assim as faixas etárias foram dividas dentre essa variação das idades sendo elas: 32 a 44 anos, 45 a 56 anos e 57 a 68 anos.

QUADRO 16

Faixa Etária dos sujeitos da pesquisa

Faixa etária	32 a 44 anos	45 a 56 anos	57 a 68 anos
Sujeitos de pesquisa	10 (37%)	7 (25,9%)	10 (37%)

É possível notarmos uma grande variedade de idades entre as pesquisadas, o que consideramos um dado bastante oportuno, pois acreditamos que assim será possível compreender o olhar de sujeitos em diferentes momentos face sua experiência de vida. Quanto ao tempo de atuação docente, procedemos da mesma forma e elencamos três categorias de acordo com o tempo de trabalho dos sujeitos, sendo que as professoras que

atuam há menos tempo tem 8 anos de experiência e as que atuam há mais tempo possuem[4] 25 anos.

QUADRO 17

Tempo de atuação docente

Tempo de atuação docente	**de 8 a 13 anos**	**de 14 a 19 anos**	**de 20 a 25 anos**
Sujeitos da pesquisa*	8 (29,6%)	3 (11,1%)	15 (55,5%)

*Um sujeito não informou o dado.

Podemos observar que 55,5% das professoras pesquisadas possuem entre 20 e 25 anos de experiência docente. Observando os dados da pesquisa podemos notar que dentre o total de pesquisadas, 33,3 %, iniciaram sua carreira docente já na Educação Infantil no município de Ribeirão Preto, o que demonstra grande experiência no âmbito municipal. Apresentaremos abaixo o quadro detalhado de caracterização.

[4] Digo "possuem" pois são duas das professoras pesquisadas.

QUADRO 18

Caracterização dos sujeitos

Professora	Idade	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação docente na Educação Infantil 0-3 anos	Tempo de atuação docente na Educação Infantil pública de Ribeirão Preto
P1	62	-	22 anos	20 anos
P2	56	20 anos	20 anos	20 anos
P3	38	11 anos	11 anos	6 anos
P4	53	24 anos	24 anos	24 anos
P5	32	11 anos	11 anos	11 anos
P6	58	25 anos	25 anos	25 anos
P7	44	10 anos	10 anos	10 anos
P8	61	21 anos	21 anos	21 anos
P9	51	8 anos	8 anos	8 anos
P10	68	25 anos	17 anos	17 anos
P11	41	17 anos	17 anos	17 anos
P12	51	22 anos	22 anos	10 anos
P13	55	23 anos	23 anos	23 anos
P14	64	23 anos	23 anos	23 anos
P15	55	24 anos	-	-
P16	60	17 anos	12 anos	12 anos
P17	42	22 anos	22 anos	22 anos
P18	33	10 anos	10 anos	10 anos
P19	63	22 anos	17 anos	17 anos
P20	58	20 anos	20 anos	20 anos
P21	41	8 anos	8 anos	8 anos
P22	68	16 anos	8 anos	8 anos
P23	32	13 anos	13 anos	7 anos
P24	40	20 anos	20 anos	9 anos
P25	43	12 anos	12 anos	10 anos
P26	63	23 anos	23 anos	23 anos
P27	54	23 anos	23 anos	23 anos

3.4. Contextualizando a formação inicial e continuada dos participantes

Vejamos no quadro abaixo a formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 19

Formação inicial e continuada dos sujeitos

Professora	Curso Nível Médio: Magistério	Curso Superior: Pedagogia	Curso Superior: Outra Licenciatura	Formação Continuada de Longa Duração
P1	X			
P2	X	X		Especialização: Educação Infantil Ano: 2014
P3		X		
P4	X			
P5	X	X		
P6	X	X		
P7	X	X		Especialização: Psicopedagogia - cursando
P8	X			
P9	X	X		Especialização: Administração Escolar – Ano: 2002
P10	X	X		
P11	X		X Curso: Biologia	
P12	X			
P13	X			
P14	X			
P15	X			
P16		X		
P17	X			
P18		X		Especialização: Educação Especial – Ano: 2005
P19	X	X		
P20	X	X		
P21		X		Especialização: Administração Escolar – Ano: 2001
P22	X			
P23	X	X		Especialização: Psicopedagogia – Ano:2011
P24	X	X		Especialização: Psicopedagogia – Ano:2000
P25	X	X		
P26	X	X		Especialização: Educação Infantil e Alfabetização – Ano: 2011
P27	X	X		

Consideramos por formação inicial, a formação a qual inseriu estas profissionais nas atribuições docentes, ou seja, a formação que lhes propiciou o ingresso no cargo, que como vimos no referido município, pode ocorrer em nível médio, através do normal superior, ou através da formação em Pedagogia.

No que se refere a formação inicial das professoras pesquisadas, observamos que nove (33,3%) delas possuem apenas magistério, quatro (14,8%) curso de Pedagogia e treze (48,1%) cursaram magistério e posteriormente Pedagogia. Apenas uma professora possui licenciatura em outra área, tendo cursado Licenciatura em Biologia. A partir destes dados, é possível observar que 66,6% das professoras pesquisadas possuem formação de nível superior.

A respeito da formação continuada, consideramos para fins da pesquisa, cursos de longa duração, as chamadas especializações, contudo, reconhecemos a importância das demais maneiras de formação continuada no fazer docente. Concluímos que apenas oito professoras (29,6%) possuem cursos de especialização, sendo que apenas duas a realizaram após as mudanças trazidas pela implementação do novo estatuto.

Consideramos que a formação profissional dos professores que atuarão com nossas crianças liga-se diretamente à qualidade do atendimento pedagógico destinado a elas. “A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. ” (BARRETO, 1994, p.11).

Assim, analisar o quadro de qualificação dos professores atuantes na Educação Infantil atrela-se a ideia de busca de investimentos necessários na luta por uma educação de qualidade a nossas crianças, compreendendo que a formação dos profissionais que com elas atuarão são fatores de referencia a qualidade deste atendimento.

Barros (2015) nos traz alguns dados estatísticos sobre a escolarização dos professores da Educação Infantil através dos quais podemos observar que a nível nacional 60,8% dos professores que atuam em instituições de Educação Infantil possuem formação superior. Em nosso estado, São Paulo, este número passa a 76% e especificamente no município estudado de Ribeirão Preto o número de professores atuando na Educação Infantil com formação em nível superior chega a 77,4%. A pesquisa de Barros (2015) consultou dados do INEP (2013). Relacionando os dados da referida pesquisa aos nossos, podemos observar que o percentual fica um pouco abaixo da média, pois apenas dezoito das professoras pesquisadas possuem nível superior, isto é, 66,6%.

Contudo, faz-se necessário refletir que estes números representam a certificação destes professores e não a garantia de uma boa formação. Possuir certificação de nível superior infelizmente não garante que elas estejam preparadas para o exercício docente na Educação Infantil. Atualmente, com a crescente onda de licenciaturas oferecidas a distância, vemos a formação de professores ser sucateada em nosso país. Além disso, muitos cursos não contemplam em seus currículos disciplinas específicas relacionadas a Educação Infantil e quando às encontramos geralmente trata-se de disciplinas optativas dentro da grade.

Nóvoa (1992) nos alerta que "a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas. " (p.24)

Consideramos que a concepção pela qual os professores concebem seu trabalho, seu papel político, sua função social, é permeada pela sua formação que, subsidiará suas posições, escolhas e posicionamentos diante o mundo, uma formação que necessita ser pensada, bem preparada e orientada.

Podemos compreender através da análise até aqui realizada, significativas mudanças que se referem a valorização profissional, modificações na rotina diária, remuneração e ampliação de direitos destes professores. Tais mudanças podem ou não ter trazido enquanto consequência melhores condições de trabalho e de desenvolvimento do trabalho docente a estes professores. Assim, investigaremos na seguinte seção se estes professores puderam sentir e reconhecer as alterações legais, bem como as contribuições que ocasionaram ou não para a melhoria de trabalho docente junto as crianças de 0 a 3 anos em creches.

SEÇÃO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, será apresentada a análise dos dados coletados a partir do instrumento de pesquisa aplicado junto a vinte e sete professoras que atuam em creche no município de Ribeirão Preto. Após a organização e tabulação dos dados, e de várias leituras minuciosas, como nos indica Pardo (2006), optamos por fazer um levantamento inicial questão por questão o que fundamentou e amparou a análise apresentada a seguir.

O Instrumento de pesquisa utilizado buscou prioritariamente compreender aspectos da identificação dos sujeitos (dados apresentados na seção 3), o conhecimento das professoras sobre as mudanças legais, bem como o significado que trouxeram para as profissionais e as consequências para as condições reais de trabalho, buscando assim alcançar subsídios para respondermos à questão principal da pesquisa em curso.

Com base na discussão apresentada nas seções anteriores, é possível afirmar que a Educação Infantil em nosso país ainda é desvalorizada pelo poder público e até mesmo pela sociedade em relação níveis escolarização de nossa Educação Básica. As condições de trabalho para os professores que nela atuam, em especial nas creches, são pouco atrativas e muitas vezes não garantem que os direitos profissionais destes sejam reconhecidos, acarretando inclusive em menores salários em relação aos demais cargos docentes.

De acordo com Penna (2011) o exercício docente, seja em pesquisas acadêmicas, seja por considerações do senso comum é desvalorizado socialmente. Ao mesmo tempo em que é desprestigiado, o professor descobre suas condições de trabalho deterioradas, assim

> Ser professor na escola pública implica experiência desgastante devido à constante espoliação de suas condições concretas de trabalho, relacionadas aos baixos salários, carência de recursos materiais, número excessivo de alunos por classe, deficiências na formação inicial e continuada, e sistema de ensino burocrático e centralizador, entre outras. (PENNA, 2011, p.65)

Contudo, a partir da análise realizada na legislação municipal de Ribeirão Preto, apresentada na seção 2, vimos que no referido município este contexto se modifica. A partir de 2012, com a mudança do estatuto, os professores da Educação Infantil, em especial de creches, alcançaram muitos direitos e passaram a aproximar-se de um contexto de valorização

profissional, pelo qual podemos perceber mudanças significativas em suas condições de trabalho.

Assim, nos propomos a analisar o como estas mudanças refletiram e que condições efetivamente trouxeram ao trabalho destes professores a partir da concepção dos mesmos.

Pesquisas como as de Nóvoa (1997), Assis (2009) e Oliveira (2012) nos revelam a trajetória turbulenta do processo de profissionalização dos professores, que parece sempre estar vinculada a conceitos que contribuem para sua dificultosa implantação. Neste sentido, salientamos a necessidade de reflexão acerca das condições encontradas por estes professores para o exercício de sua docência e sua constituição profissional.

Assis (2009) sintetiza os caminhos na busca da consolidação profissional desta classe na Educação Infantil

> Destaca-se, portanto, que a construção da profissionalização do professor de educação infantil se dá pelo reconhecimento social da função educativa das instituições; pela implementação de políticas públicas que prevejam a destinação de recursos para a educação de crianças de 0 a 5 anos; pelo desenvolvimento de estudos e pesquisas que busquem discutir as especificidades dessa etapa da educação; pela conscientização de que a criança é um sujeito de direitos e pelo oferecimento de formação inicial e continuada consistente aos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil; pela superação da ideia de que o magistério é vocação e não profissão; pela valorização e reconhecimento dos professores por meio da remuneração digna e adequadas condições de trabalho, entre outros aspectos que poderão ser analisados. (ASSIS, 2009, p. 49)

Assim, partindo de um pressuposto pelo qual buscamos a construção da profissionalização docente destas professoras e pautadas em princípios que definem a Educação Infantil enquanto etapa que merece todo o reconhecimento social e profissional de seus professores, passaremos a análise das questões de nosso questionário na tentativa de compreender as mudanças ocorridas no município pesquisado.

4.1. Conhecimento sobre o novo estatuto

Ao serem indagadas sobre o conhecimento da Lei Complementar nº 2524/12, o novo estatuto, vinte e cinco professoras responderam ter conhecimento sobre ela, nenhuma declarou não a conhecer e duas não assinalaram nenhuma das alternativas. Contudo, as duas professoras que não assinalaram nenhuma das opções, descrevem posteriormente como

vieram a conhecer, nos levando a compreender que elas tiveram sim acesso e conhecimento sobre a lei.

Ao apontarem onde e por meio de que vieram a conhecer a lei. O termo “em reuniões” apresenta-se na colocação de nove das professoras pesquisadas, sendo deste total três definidas como sendo reuniões no local de trabalho e seis em locais não declarados. Dentre o número pesquisado, quatro professoras vieram a conhecer a lei após as mudanças trazidas por ela, duas conheceram através do sindicato, duas pelo vereador Cícero Gomes[5], duas por meio de colegas de serviço, três responderam que foi pela publicação do próprio estatuto, uma declarou apenas que foi através da prefeitura e uma não deixou claro a resposta fugindo ao tema. Nenhuma das professoras deixou de responder à questão.

Dentre as pesquisadas, três professoras declararam ter participado do processo de mudança da lei, isto é, participaram ativamente das discussões e propostas a respeito das mudanças. “As conquistas não vieram sem luta. Foram horas e horas de reuniões noturnas, após 8 horas de trabalho, deixando familiares e afazeres. ” (P19). Este número representa 11,1% do grupo pesquisado, o que nos faz refletir a respeito das dificuldades encontradas por estas profissionais na inserção na luta pela constituição da lei já que vinte e três delas afirmaram ter tomado conhecimento da mesma em seu processo de construção e, contudo, não puderam participar ativamente do processo certamente em decorrência de inúmeros motivos como por exemplo os relacionados ao seu papel de esposas e mães.

Apple (1995) já nos elucidava para o fato de que as professoras em geral não trabalham só nas escolas, mas também em suas casas e isso sem dúvida contribui para uma sobrecarga de trabalho. O duplo papel da mulher que se desdobra em dona de casa, mãe de família e trabalhadora precisa ser refletivo e respeitado.

Podemos observar através dos dados que a apropriação de conhecimentos sobre a mudança estatutária ocorreu de variadas maneiras e um número pequeno relata ter sido através de seu sindicato. Este dado pode demonstrar um enfraquecimento da categoria em relação a sua constituição profissional e a falta de uma identidade coletiva preparada para a luta de seus direitos, além mais uma vez da questão de gênero, pois normalmente a professora está sobrecarregada com outras jornadas de trabalho – seja profissional ou não.

Penna (2011) reflete a respeito da relação entre professores, suas associações e sindicatos e o processo de institucionalização de sua profissionalização.

[5] Vereador municipal, com forte vínculo à Secretaria Municipal de Educação.

> A análise da organização dos professores em associações e sindicatos revela aspectos da percepção que os professores possuem de si e do exercício docente, além de contribuir para a construção de representações sociais a ele relacionadas. Revela ainda aspetos do processo de institucionalização e profissionalização da função bem como da constituição do campo educacional. (PENNA, 2011, p.51)

Deste modo, compreendemos a relação dos professores com seu sindicato e associações um importante mecanismo de força coletiva em prol dos seus objetivos profissionais e reconhecimento da categoria.

Almeida (2000) nos aponta que uma dimensão importante do sindicato no trabalho docente é o desenvolvimento e fortalecimento da dimensão coletiva profissional.

> Na medida em que o sindicato propicia o desencadeamento de um conjunto de relações, que se tecem no interior da categoria, e se coloca como mobilizador de articulações e organizações por locais de trabalho, ele leva os professores a vivenciarem experiências políticas fundamentais para a constituição de sua identidade profissional. (ALMEIDA, 2000, p. 4)

Ainda refletindo sobre a importância dos sindicatos na constituição profissional dos professores, Almeida (2000) considera-o como instância formadora dos professores no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional dos mesmos. Desta forma, salientamos a importância dos movimentos coletivos no desenvolvimento e profissionalização dos professores.

A seguir, analisaremos o conhecimento das professoras sobre a mudança legislativa e sua significação para elas.

4.2. Mudanças mais significativas

A respeito do conhecimento das professoras sobre as mudanças que o novo estatuto trouxe para sua carreira, vinte e seis afirmaram ter conhecimento sobre elas, uma não assinalou nenhuma alternativa, porém justificou apresentando conhecer e elencou quais considera mais importantes. Nenhum sujeito deixou de responder à questão.

Quando indagadas sobre quais mudanças consideravam mais importantes, as professoras em geral apontaram mais de uma, assim buscamos agrupá-las por ordem de

ocorrência para uma melhor compreensão inicial.[6] Dentre as mudanças consideradas mais importantes citadas através dos dados discursivos podemos encontrar alguns agrupamentos e entre parênteses será apresentado o número de respondentes.

- Redução da carga horária com aluno (18);

- Aumento de salário (17);

- Valorização e reconhecimento como professora (6);

- Mudança de nomenclatura do cargo (5);

- Mudança de nível no plano de carreira (3);

- Inclusão da C.E.I no estatuto (2);

- Parceria de trabalho (2);[7]

- Período remunerado destinado ao trabalho docente TDC e TDI (2);

- Direitos alcançados como professora da Educação Básica (1);

- Plano de carreira (1);

- Aumento da qualidade da Educação (1).

As professoras reconhecem a redução da jornada de trabalho em consonância ao aumento salarial e questões ligadas à sua valorização profissional como as mais significativas mudanças decorridas do novo estatuto. Vejamos os apontamentos das professoras sobre quais as condições foram melhoradas.

4.3. Melhores condições de trabalho

[6] Nas respostas discursivas referentes as questões 4, 5, 6, 7 e 8 as professoras apontaram mais de um item como resposta. Assim, analisamos as respostas das mesmas por ordem de ocorrência.

[7] A parceria de trabalho citada aqui decorre da diminuição de carga horária diária das professoras. Anteriormente ao novo estatuto, as turmas possuíam uma educadora durante o período integral, após as mudanças legislativas, as turmas passaram a possuir duas professoras, sendo uma no período da manhã e uma no período da tarde, sendo necessárias assim, duas professoras por turma, o que gerou o que elas chamaram de parceria de trabalho.

Ao serem indagadas se a Lei Complementar nº 2524/12 lhes proporcionou ou não melhores condições de trabalho, vinte e cinco professoras afirmaram que sim, e duas responderam que não. Dentre as duas negativas, uma delas não a justificou, enquanto a outra considera que a única mudança considerável foi o aumento salarial.

Buscando compreender, a partir do olhar das referidas professoras, quais as possíveis mudanças nas condições de trabalho que se mostraram mais importantes e significativas para o grupo e analisando os dados da pesquisa foi possível agrupar alguns pontos os quais apresentaremos abaixo, os agrupamentos foram feitos pelos elementos que dentro de nossa análise compõe as condições de trabalho.

- Redução da carga horária com aluno (12);

- Aumento salarial (6);

- Tempo para planejar e preparar atividades (6);

- Reconhecimento e Valorização como professora (4);

- Conquista das hora-atividades remuneradas (4);

- Plano de carreira (3);

- Condições de buscar conhecimentos (2);

- Parceria de trabalho (2);

- Direito ao horário de lanche (2);

- A inclusão do C.E.I. no estatuto da Educação (1);

- Mudança de nomenclatura do cargo (1);

- Uma professora apontou que sentiu melhores condições em sala, mas não especificou (1);

Nas respostas discursivas, duas professoras não especificaram quais as mudanças consideram mais importantes.

Algumas pesquisas como as de Lapo; Bueno (2003) e Nascimento; Santos (2015) discutem as principais causas das frustrações e desapontamentos dos professores e apontam as condições concretas de trabalho como a fundamentação das mesmas.

Apoiando-nos no conceito de condições de trabalho de Vieira e Oliveira (2013) e compreendendo-as como tudo aquilo que é necessário para que os docentes desempenhem com sucesso e bem-estar seu trabalho e buscando compreender, a partir do olhar das referidas professoras, sujeitos da pesquisa, quais as mudanças nas condições de trabalho se mostraram mais importantes e significativas passaremos a analisar questões relativas as condições que influenciam mais diretamente o trabalho docente.

4.4. Condições objetivas de trabalho

Consideramos por condições objetivas de trabalho as condições que se relacionam de modo direto a rotina de trabalho das 27 professoras pesquisadas.

4.4.1 Jornada de trabalho

A redução da carga horária com aluno foi apontada pelas professoras como sendo a mais significativa mudança em suas condições de trabalho após a implementação do novo estatuto e parece muito ter interferido na rotina de trabalho destas professoras pois essa questão apareceu em várias das respostas as variadas perguntas do questionário. As professoras apontam sentir-se menos cansadas e estressadas e mais dispostas. “Com as condições de hoje é muito melhor trabalhar, ganhamos mais e trabalhamos menos” (P 26).[8]

As professoras demonstraram considerar a redução da carga horária com aluno como um fator capaz de proporcionar a elas um menor desgaste e cansaço em sua rotina de trabalho, propiciando um estado de maior bem-estar. “Sim, a redução da carga horária proporciona menor desgaste físico e psicológico, consequentemente menos estresse e fadiga. ” (P23)

A pesquisa de Esteve (1999) nos mostrou que os professores parecem estar expostos a um alto grau de ansiedade que consequentemente produz consideráveis taxas de estresse podendo resultar assim em doenças mentais.

[8] No contexto onde foi retirada a citação podemos compreender que o termo “trabalhamos menos” refere-se à carga horária e não à dedicação ao trabalho, pelo contrário, pois os dados demonstram uma maior dedicação.

> Definitivamente, os professores pelo conjunto de fatores sociais e psicológicos que analisamos, sofrem as consequências de estarem expostos a um aumento da tensão no exercício de seu trabalho; cuja dificuldade aumentou, fundamentalmente pela fragmentação da atividade do professor e o aumento de responsabilidades que lhes são exigidas, sem que se lhes tenha dotado dos meios e condições necessários para responder adequadamente. (ESTEVE, 1999, p. 76-77)

Neste sentido, em relação ao cansaço físico e mental das professoras, anteriormente as mudanças implementadas pela Lei Complementar nº 2524/12, dentre as pesquisadas, sete consideravam sua condição física e psicológica como sendo péssima, onze como sendo ruim, sete entendiam-na como regular, duas como boa e nenhuma considerava sua condição excelente. Isso nos mostra que quase 70% das professoras sentiam-se muito cansadas física e psicologicamente.

Ao compararmos os dois momentos estudados, podemos encontrar uma notável diferença no que tange a esse quesito, analisando os dados da escala referente a condição física e psicológica das professoras após as mudanças implementadas pela Lei Complementar nº 2524/12, podemos observar que quatorze das pesquisadas consideram que hoje possuem uma boa condição, dez à consideram regular, duas como ruim, uma como excelente e nenhuma enquanto péssima. Nesta situação, vinte e quatro pesquisadas, 88,8%, consideram suas condições físicas e psicológicas dentro da escala entre boa e regular. Algumas pesquisas como as de Esteve (1999) e Oliveira (2005) nos mostram que a condição física e psicológica dos professores se mostra como fator importante no desenvolvimento de seu trabalho, podendo esta otimizá-lo ou prejudicá-lo.

Giovannetti (2011) realizou um estudo na cidade de Curitiba-PR, onde identificou alguns fatores que têm efeitos sobre a saúde emocional de docentes da Educação Infantil e concluiu que a desvalorização e sobrecarga de trabalho aparecem como algumas das principais causas de sofrimento da categoria.

De acordo com Alvarenga (2011) a baixa remuneração se apresenta como uma das principais causadoras de problemas de saúde aos professores “por provocar o sentimento de insatisfação e desânimo” (p.171)

Em pesquisa realizada no município de Pelotas -RS, Vieira (2013) constatou que o maior número de afastamentos por doença é de professores atuantes na Educação Infantil, sendo que os principais motivos estão relacionados a problemas mentais e comportamentais e

a doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo. Assim, concluiu que muitas professoras mesmo diante do desprestigio social e desvalorização profissional persistem na luta para superação das inúmeras dificuldades, isso têm instigado algumas delas a buscar a superação deste modelo, contudo e em contrapartida, elas estão sujeitas a momentos de grande desânimo causadas pelas precárias condições de trabalho e pela desvalorização salarial, o que parece potencializar o adoecimento das mesmas.

A pesquisa de Bastos (2009) ao analisar as possíveis causas do adoecimento de professoras no munícipio de Betim-MG relacionando-o as condições de trabalho destas professoras, nos mostra que um dos desejos destas profissionais é a redução de sua jornada de trabalho, assim elas esperam melhorar sua qualidade de vida.

Segundo Minayo (2000):

> Qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural. (MINAYO, 2000, p. 8)

Ao analisar nossos dados podemos constatar que após as mudanças implementadas pelo novo estatuto, aspectos ligados a qualidade de vida das professoras pesquisadas foram melhoradas. As condições de trabalho anteriores ao novo estatuto eram a causa de um maior cansaço, desânimo e estresse causado às professoras. Os dados apontam para uma melhora significativa das condições físicas e psicológicas das mesmas após a mudança legal, o que os dados mostraram ser fruto da redução da carga horária de trabalho em conjunto as demais conquistas trazidas pelo novo estatuto como o aumento salarial, pois provavelmente somente com a redução da carga horária e a manutenção dos baixíssimos salários as professoras buscariam complementar sua jornada iniciando assim um ciclo de intensificação do trabalho como nas pesquisas analisadas por Vieira e Oliveira (2013).

Alvarenga (2009) ao pesquisar a profissionalização do trabalho docente na Educação Infantil, nos apresenta em sua pesquisa a íntima relação entre o processo de intensificação do trabalho na Educação Infantil e a excessiva jornada de trabalho de seus professores na busca de complementar seus rendimentos. Neste sentido, a redução da carga horária e aumento

salarial ocorrido no município de Ribeirão Preto se mostrou capaz de garantir melhores condições a estas professoras.

Estudos como de Pinto (2009) nos mostraram que em muitos municípios de nosso país, o cargo específico para realização do trabalho em creches foi criado com um salário inferior ao dos demais professores e em decorrência disso, essas professoras necessitam buscar outras ocupações para complementar seus rendimentos, suprir suas necessidades e garantir sua sobrevivência.

Neste sentido, e diante a importância do fator remuneração emergente de nossos dados, faz-se necessária a análise sobre os desdobramentos da mudança legal em relação ao salário das professoras de creche em questão.

4.4.2 Aumento salarial

O aumento salarial foi citado por dezessete professoras do grupo pesquisado como a mudança mais importante e por seis como capaz de melhorar suas condições de trabalho. Vieira (2013) aponta em sua pesquisa que os professores estão sujeitos a acomodação e a momentos de desânimo em decorrência da desvalorização salarial e das precárias condições de trabalho que encontram em seus caminhos. Desta maneira, vemos esta mudança no município de Ribeirão Preto com um viés muito positivo e capaz de colaborar para avivar nestas professoras o gosto e a satisfação pela sua profissão.

Em pesquisa realizada por Duarte (2013), baixos salários, desprestígio profissional e consequentemente a insatisfação com o trabalho vêm sendo a causa do desinteresse e baixa atratividade vistos hoje em relação à docência. Consideramos que tais condições além de causar possível desinteresse pela profissão, prejudica também a qualidade do trabalho docente desenvolvido pelos professores. Assim entendemos que o sentimento de desvalorização e um baixo salário como encontrávamos durante a vigência do antigo estatuto, não contribuem em nada com a motivação e incentivo a estes professores, muito pelo contrário, resultam muitas vezes em abandono da profissão.

Barbosa (2012) aponta em sua pesquisa que o abandono do magistério vincula-se às implicações dos baixos salários dos professores na atualidade, o que nos faz refletir sobre a

necessidade de políticas que garantam a entrada e permanência de professores em suas funções e sobretudo que estes professores possuam condições e motivação para bem realizar o seu fazer.

A pesquisa de Rabelo (2010) nos mostrou que a remuneração dos professores é um dos aspectos que podem definir sua concepção acerca da profissão, podendo gerar satisfação ou insatisfação profissional. Quando citamos fator remuneração estamos nos referindo ao conjunto de ações que interferem em seus rendimentos, plano de carreira, e valor salarial mensal. Compreendemos, portanto a forte relação entre a remuneração e a satisfação com a profissão docente, incluindo nosso grupo de sujeitos neste contexto.

Ao pensar a relação entre salário dos professores e desenvolvimento de seu trabalho, Barbosa (2012) conclui em sua pesquisa que:

> Dessa forma, ainda que não se pudesse afirmar a existência de relação direta entre salário do professor e qualidade do seu trabalho, a análise realizada permitiu apontar a existência de uma série de implicações dos baixos salários para o trabalho do professor. Portanto, mesmo que bons salários não deem conta de melhorar diretamente a qualidade da educação e do trabalho docente, sem eles dificilmente se conseguirá algo nesse sentido. Mais ainda, mesmo que se reconheça que outros tantos fatores interfiram na qualidade do trabalho docente (a formação, as condições da escola, o número de alunos em sala de aula, etc.), professores pauperizados, sem acesso a bens culturais, insatisfeitos, cansados, com poucas possibilidades de se atualizar, sem tempo para lazer e descanso, dificilmente terão condições de exercerem seu trabalho de forma totalmente satisfatória. (BARBOSA, 2012, p.15-16)

Diante das mudanças até aqui elencadas pelas professoras de creche do município em questão, observaremos a seguir os níveis de satisfação com a profissão das mesmas nos dois momentos estudados.

Figura 1

Satisfação com a profissão anterior a Lei Complementar nº 2524/12

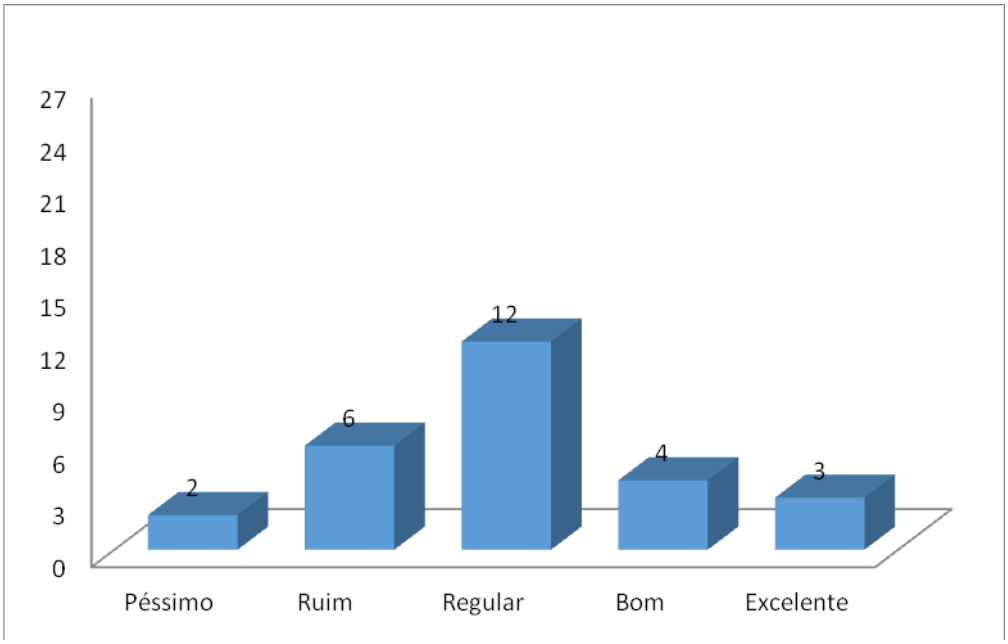
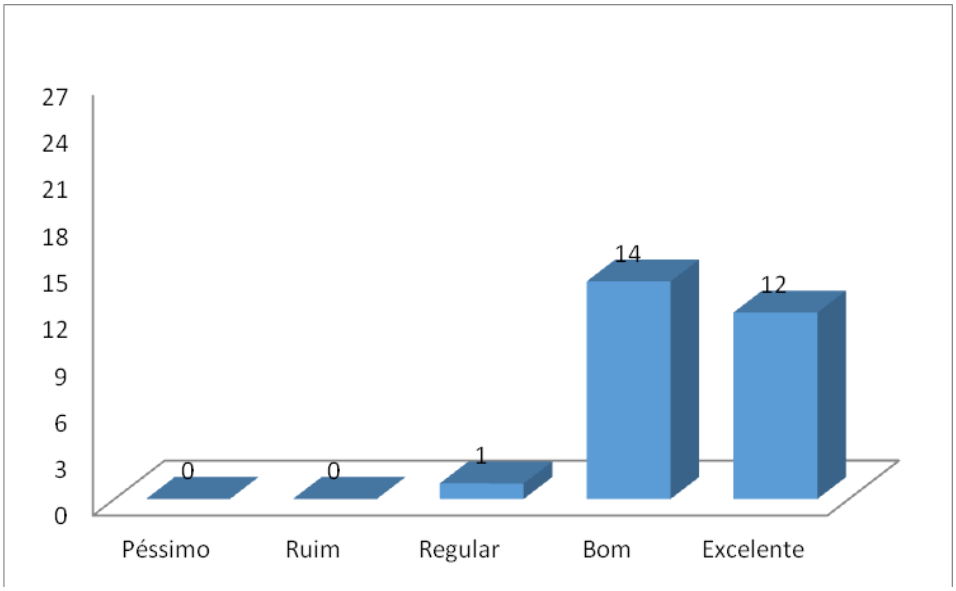


Figura 2

Satisfação com a profissão após a Lei Complementar nº2524/12



O grupo de professoras demonstra um aumento significativo em relação à satisfação com a profissão. Com a implementação do novo estatuto vinte e seis professoras consideram que sua satisfação se enquadra entre boa e excelente, apenas uma a considera regular e nenhuma delas a enquadra entre ruim e péssima.

Pesquisas como as de Lapo e Bueno (2003); Pereira (2008); Barbosa (2012) e Bonnetti (2007) também relacionam a boa remuneração dos professores com fatores ligados à sua satisfação, motivação, a baixa qualidade do trabalho docente e/ou a melhoria deste trabalho docente.

Esteve (1999) situa as condições de trabalho como sendo um dos principais fatores que incidem diretamente sobre a ação docente, podendo limitá-la e gerar tensões em sua prática cotidiana. O autor relaciona, condições de trabalho, aos recursos oferecidos a estes professores para o desenvolvimento de seu trabalho, já que frequentemente muito os é cobrado e pouco oferecido. Relaciona ainda as más condições de trabalho encontradas pelos professores ao desânimo e a desesperança no oferecimento de uma melhor educação a nossos estudantes.

Ainda segundo Esteve (1999), a expressão mal-estar docente tem sido utilizada desde do ano de 1957 para descrever os efeitos negativos que afetam a personalidade dos professores "como resultados das condições psicológicas e sociais em que se exerce à docência" (p.25)

O já referido autor, considera as repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais como o último degrau do esgotamento dos professores e como consequência do mal-estar docente. O mal-estar docente deriva da acelerada mudança no contexto social onde os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de uma demanda que muda a todo momento e exige cada vez mais de seu papel sem fornecer-lhes meios para tal. (ESTEVE, 1999)

Buscando refletir acerca dos pressupostos do mal-estar docente, Oliveira (2005) nos diz que:

> [...] modificou-se o status social do professor, aumentando consideravelmente sua responsabilização pelos problemas e erros acometidos na/pela escola. Além das críticas à qualidade de seu trabalho, aos questionamentos quanto à sua escolha profissional, o professor vê-se atingido também por políticas salariais desastrosas que atingem diretamente sua identidade profissional, levando-o à auto-culpabilização e certa confusão entre os fatores extrínsecos (salários, políticas educacionais, inoperância dos sistemas de ensino) com fatores intrínsecos (relação

> professor-alunos, relação professor-pais, domínio de conhecimento e metodologias de ensino, etc.) ao processo pedagógico. Em outras palavras, o desconforto por não saber identificar quais são as suas responsabilidades em relação à tão propalada "crise da escola" também pode ser identificado como causa do "mal-estar docente". (OLIVEIRA, 2005, p. 80)

Muito é cobrado de nossos professores e pouco lhes é oferecido para realização de seu trabalho, essa responsabilização afeta a concepção de si destes profissionais, prejudicando a formação de uma profissionalidade que compreende a educação em consonância à sociedade e escola, como um conjunto de forças e não puramente dependente de seus esforços individuais.

Ao estudar o mal-estar docente, Esteve (1999) elenca em sua obra algumas consequências trazidas por ele, sendo elas – o absenteísmo trabalhista e abandono da carreira, as repercussões negativas sobre a saúde dos professores e as doenças presentes dentro da classe profissional. Desencadeadas estas consequências, encontramos a carreira docente fragilizada, pouco atrativa e desvalorizada.

Bastos (2009) buscou compreender o mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no Ensino Fundamental de escolas municipais de Betim-MG. O estudo procurou relacionar os vínculos entre as condições e processos de trabalho e o mal-estar de professoras atuantes no segmento.

> A partir da análise dos relatos das professoras constatamos um quadro de adoecimento diagnosticado como stress, depressão ou problemas emocionais. Elas manifestaram uma diversidade de sintomas físicos e psicológicos, que foram desencadeados diante destes adoecimentos, tais como: ansiedade, angústia, impaciência no exercício da função docente, choro compulsivo, irritabilidade, desânimo e apatia. Elas também relataram o sofrimento de insônia, dores de cabeça, cansaço extremo, stress, constante insatisfação, tensão, nervosismo, agitação, indisposição para o trabalho, baixo desempenho profissional, e tendência ao isolamento pessoal e profissional. (BASTOS, 2009, p. 111)

Esta situação apresentada nos mostra que a atuação docente envolve aspectos psicológicos e que o mal-estar docente pode causar danos à saúde mental dos professores, prejudicando assim seu trabalho.

Foi constatado ainda pela autora, que fatores como a dupla jornada de trabalho, a sobrecarga de funções e responsabilidade, a rotina familiar – seu papel enquanto mãe, esposa e provedora do lar -, a falta de tempo para si, o desgaste próprio do fazer docente ao lidar com

crianças, a ausência de participação das famílias e a indisciplina dos alunos, contribuem muito para o adoecimento das mesmas.

A pesquisa considera também o aspecto salarial como um dos pontos desencadeadores de doenças nas docentes pesquisadas. Sendo que com baixos salários, suas atividades e poder de consumo, tais como, saúde, alimentação, vestuário e lazer ficam comprometidas.

Penna (2011), ao estudar sobre as condições de vida das professoras, nos relata que a maior parte das pesquisadas afirmou que seus salários contribuem para a composição da renda familiar e a maioria delas contribui com todo o seu salário. Ou seja, sua pesquisa nos permite aventar a possibilidade de as professoras estarem se tornando arrimos de família, o que representa responsabilidade maior com a dinâmica familiar.

Nossos dados permitem asseverar que o fator remuneração foi fundamental para o aumento da satisfação dos profissionais com a sua função. As mudanças trazidas pelo novo estatuto proporcionaram uma mais adequada profissionalização da categoria, garantindo sobretudo os mesmos direitos as professoras de creche que os demais professores já tinham garantido. Esta questão está diretamente relacionada ao que chamamos aqui de valorização e reconhecimento profissional, o que parece vincular-se a motivação e bom desenvolvimento do trabalho docente que será analisado posteriormente.

4.4.3 Valorização profissional

Questões ligadas à valorização profissional emergem dos dados coletados, é possível notar o sentimento de realização das professoras com as conquistas alcançadas. Elas apontam como medidas importantes o fato de atualmente serem reconhecidas como “professoras da Educação Básica”, reconhecidas assim também em seus direitos trabalhistas, assim como as demais professoras com a mesma formação, mas atuantes em outros segmentos já eram. A mudança de nomenclatura trouxe consigo muitos direitos a estas professoras, direitos que como já vimos, elas já haviam alcançado em leis federais, porém não eram contemplados pela legislação municipal.

Coimbra (2011) nos mostra que as professoras sobretudo na Educação Infantil sofrem a preocupação com a falta de um status de professor, pois o ideário da docência com crianças pequenas ainda se vincula muito a concepção de missão/vocação, o que de certa maneira as desprofissionaliza e as diminuem mediante os demais docentes. Pesquisas como as de

Conceição (2010) e Brandão (2007) nos mostram que historicamente têm-se pouco valorizado uma formação adequada para o trabalho na Educação Infantil, em especial nas creches, e como os conhecimentos "maternais" têm sido considerados muitas vezes suficientes, o que pode ser levantado como elementos que contribuem para esta considerada desprofissionalização.

Alves (2012) nos elucida a questão de que a valorização profissional dos professores da Educação Infantil relaciona-se diretamente com as melhorias das condições de trabalho destes professores e que elas são fundamentais na busca de um atendimento de qualidade a nossas crianças. Desta maneira, através do novo estatuto, o município de Ribeirão Preto garantiu as professoras de creche tais condições, onde é notável na análise de nossos dados a melhoria de suas condições de trabalho.

Concordamos com Brito (2015) que a valorização de professores se liga diretamente a incrementar sua profissionalização e resgatar o prestígio da profissão, desta maneira consideramos que os dados advindos do município pesquisado demonstram claramente uma forte contribuição neste sentido. Ao analisar as escalas comparativas das questões 9 e 10 de nosso instrumento de pesquisa, podemos perceber que as professoras se sentem mais valorizadas com as atuais condições de trabalho.

Figura 3

Valorização Profissional anterior a Lei Complementar nº2524/12

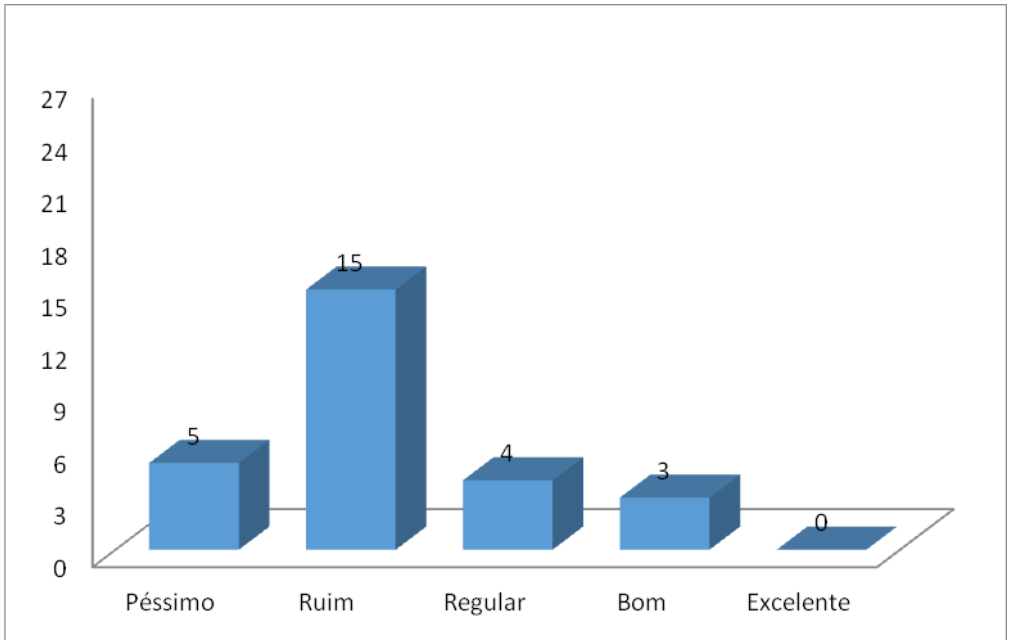
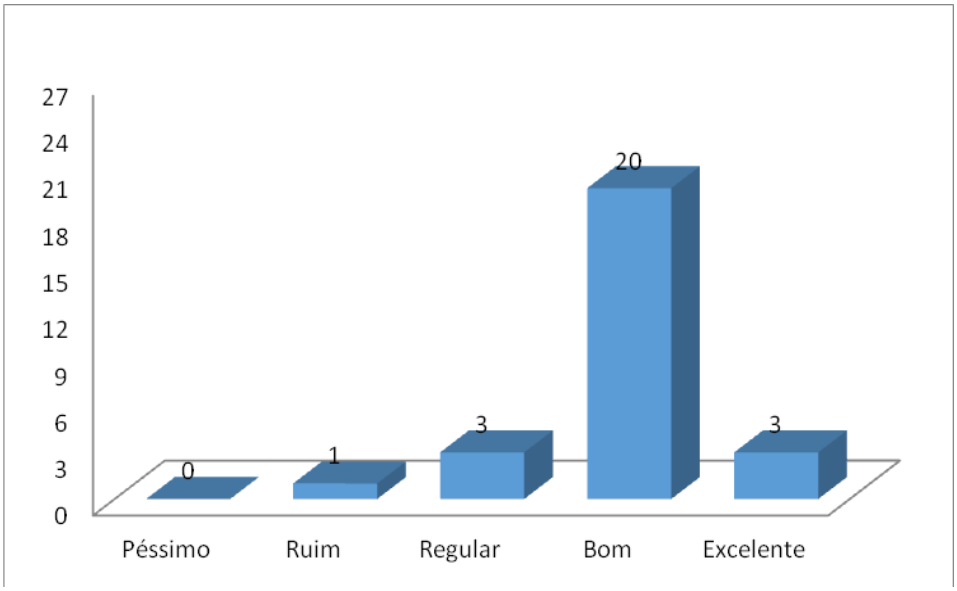


Figura 4

Valorização Profissional após a Lei Complementar nº2524/12



Durante a vigência do estatuto antigo, vinte professoras consideravam sua valorização profissional de péssima a ruim, enquanto apenas sete consideravam-na de regular a boa, sendo que nenhuma a considerava excelente. Após as mudanças da lei, podemos notar uma inversão neste quesito, onde vinte e três professoras do grupo de sujeitos consideram sua valorização profissional entre boa e excelente, e apenas quatro situam-na entre regular e ruim, sendo que nenhuma considera-a péssima.

A P2 ao afirmar ter hoje melhores condições de investir em seu trabalho, defende esta situação ao declarar: “Sim, pois o professor valorizado e com um salário melhor sempre busca mais conhecimento. Apesar do mesmo nunca parar pois cada dia é um novo conhecimento. ”

Melhores condições, como uma carga horária adequada acompanhada de uma remuneração condizente com o cargo e atitudes que fortaleçam a profissionalização destas professoras, interferiram positivamente em vários aspectos de seu trabalho, inclusive proporcionando maior ânimo e comprometimento.

A intensa jornada de trabalho leva ao pouco investimento no aprimoramento profissional, o que é fundamental em qualquer profissão. Esse complicador junto aos baixos salários dos professores faz com que eles não tenham tempo nem dinheiro para investirem em cursos e continuação dos estudos. (Alvarenga, 2011)

Vejamos as declarações de duas pesquisadas, mas que sintetizam a posição de outras:

“Como trabalho apenas 5h 40mim, não fica tão cansativo como era antes com as 8 horas com crianças. Dessa forma trabalho bem mais tranquila e feliz. ” (P5)

“Ficamos mais estimuladas por trabalhar 6 horas, a valorização como professora. ” (P17)

Parece claro que a partir as mudanças trazidas pelo estatuto em vigência as professoras atuantes nas creches de Ribeirão Preto puderam perceber significativas mudanças em sua rotina e condições de trabalho. Desta maneira, passaremos a analisar a influência dessas mudanças diretamente no desenvolvimento do trabalho docente das mesmas.

4.5. Condições de realização do trabalho docente

Reconhecemos que falar sobre o trabalho docente implica compreensão de suas especificidades e das mudanças as quais este vem passando ao longo da história. “O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e de avaliação. ” (Oliveira, 2004, p. 1132)

Neste sentido, consideramos por investir no trabalho docente os esforços dos professores relacionados a organização, planejamento e avaliação de seu trabalho, sobretudo considerando sua relevância social e política. Para tanto, compreendemos que estes professores necessitam possuir as mínimas condições para o bem fazer.

Ao serem indagadas sobre as condições de investir em seu trabalho docente após as mudanças do estatuto municipal, vinte e seis das professoras afirmam ter atualmente, melhores condições de fazê-lo e uma considera que não.

Dentre as justificativas das que afirmam possuir melhores condições de investimento encontramos os seguintes apontamentos:

- Tempo para buscar conhecimento e assim investir no trabalho docente (18);

- Possibilidade de realização de cursos (6) - sendo três especificados como cursos e formação realizadas pela prefeitura em momentos de TDCs e três não declarados, este dado vincula-se a

condições tais como o aumento de salário e redução da carga horária explicitadas no eixo anterior;

Kramer (1994) já nos alertava para a importância de que os profissionais da Educação Infantil tivessem condições e tempo para estudar e tempo pago para se qualificarem. Podemos observar que com as devidas condições as professoras mostraram-se motivadas a buscar investimentos a seu trabalho docente.

- O Tempo para planejar e hora-atividades remuneradas (4);

- Possibilidade de comprar materiais didáticos (3);

-Valorização profissional e aumento salarial relacionados à motivação pelo trabalho (3);

- Redução da carga horária com aluno (2);

-Possibilidade de fazer cursos em decorrência do aumento de salário (1);

- Por gostar do trabalho (1);

- Duas professoras não responderam especificamente ao tema, uma afirmando apenas que sempre “deu um jeito de investir” e a outra declarou “já estou me aposentando”.

As professoras parecem compreender o trabalho docente como fazer que necessita de condições para seu bom desenvolvimento, pois elencaram fatores importantes de sua otimização, tais como a importância da formação contínua e tempo disponível para planejamento.

A sétima questão de nosso instrumento de pesquisa configura-se como de natureza dissertativa e relaciona-se diretamente a relação que as mudanças podem ou não ter causado, propiciando ou não melhores condições de um melhor desenvolvimento do trabalho docente destas professoras junto às crianças.

Dentre o grupo de professoras pesquisadas, vinte e três consideram que sim, as mudanças legais contribuíram para a melhoria de seu fazer junto às crianças, uma considera que não contribuíram, pois acredita que a demanda por cuidados inviabiliza o trabalho pedagógico. Duas professoras consideram que contribuíram em termos, reconhecem melhorias, porém citam a falta de apoios e a proporção aluno-professor como fator prejudicial do desenvolvimento do trabalho. Uma professora não respondeu a questão.

Os pontos destacados pelas professoras que afirmaram reconhecer melhorias após a implementação da lei em seu fazer diretamente com as crianças podem ser interpretados em dois segmentos: aspectos ligados à valorização e as condições objetivas de trabalho sendo que um certamente reflete fortemente no outro.

- A possibilidade de mais tempo para planejamento (10);

- Menor cansaço em decorrência da redução da carga horária com aluno (3);

- Melhores condições físicas e psicológicas (3);

- O sentimento de valorização aparece como justificativa em (2) das repostas, o de satisfação com a profissão também em (2) das repostas e podemos encontrar ainda expressões como "mais disposta" (1), "motivada" (1), "feliz" (1), "estimulada" (1), "trabalho mais tranquila" (2), dentre as justificativas para a consideração de melhoria de seu trabalho junto as crianças segundo as professoras;

- A parceria de trabalho, aparece em (1) como sendo fator otimizador do trabalho com os alunos;

- A possibilidade de uma maior dedicação ao trabalho, em um sentido mais amplo, aparece em (1) das colocações;

- Consideram que hoje é mais fácil realizar o seu trabalho com os alunos em decorrência das atuais condições (2);

- Justificativa com o fato de hoje se ter um número adequado de crianças em proporção professor por sala (1), o que contradiz a fala da P7, que afirma que antes se tinha um menor número de crianças por sala e hoje a proporção legal não vem sendo respeitada pelo município. Podemos perceber aqui uma variação dentre as unidades escolares;

- Considera a carência das crianças como fator que proporciona melhor aproximação e execução de seu trabalho junto a elas, justificando que a família pouco tem feito seu papel (1);

- Consideram que as mudanças contribuíram para a melhoria de seu fazer junto às crianças, porém reconhecem dificuldades na questão da falta de um profissional de apoio[9] (3);

[9] Profissional de apoio refere-se na rede municipal pesquisada como aquele habilitado para docência em PEB I que atua em parceria com as professoras visando garantir uma melhor rotina dos CEIS.

- Apontam para o fato de que sempre buscaram realizar um bom trabalho, mesmo com as adversidades, planejando as atividades independentemente das condições que possuíam (3).

Pesquisas como as realizadas por Nascimento; Santos (2015) e Lapo; Bueno (2003) discutem as frustrações e desapontamentos dos professores e as relacionam com as condições concretas de trabalho. Tivemos na presente pesquisa apontadas pelas professoras algumas condições as quais elas consideram importantes condicionantes de seu trabalho docente como a parceria de trabalho.

As professoras consideram a parceria de trabalho como um fator otimizador de sua prática e ressaltam que trabalhando em parceria elas possuem maior possibilidade de trocas de experiências, ideias e assim o trabalho junto às crianças torna-se mais rico.

Diante das dificuldades e desafios impostos pela profissão, as professoras veem na parceria de trabalho uma oportunidade de otimização de seu trabalho, de troca de experiências e aprendizagem com suas iguais.

A grande maioria das pesquisadas consideram que após as mudanças legais suas condições de trabalho foram melhoradas e as compreendem associando-as aspectos ligados a suas condições profissionais, entendidas como: plano de carreira, horários, parceria, salário, tempo para planejamento.

Oliveira e Vieira (2012) compreendem condições de trabalho como o conjunto de recursos que viabilizam o trabalho do professor, condições estas que estão diretamente ligadas ao tema da valorização dos profissionais da educação. Compreendemos que dentro deste conjunto devem ser pensados os fatores estruturais do trabalho, as condições das instalações físicas, os materiais disponíveis, pois estas são o suporte do trabalho docente. Apenas uma das pesquisadas expressa compreender os fatores estruturais do trabalho enquanto condições intimamente ligadas a realização de seu trabalho.

A única professora que considera que o estatuto não lhe proporcionou melhores condições de investir em seu fazer justifica que “Houve um ganho de tempo mas não houve igual investimento em recursos e materiais que possibilitem estudos e práticas.” (P9)

Diante de tal colocação, a P9 mostra refletir acerca da necessidade de investimentos financeiros aliados a medidas de valorização dos professores na busca da melhoria do trabalho

docente, parece reconhecer que somente o fazer pessoal não é suficiente para se pensar na otimização do trabalho docente no sentido amplo de sua expressão.

Mais uma vez, mas agora com um viés diferente, e não mais somente ligada ao cansaço pessoal, a redução da carga horária é explicitada pelas professoras. A redução da carga horária trouxe condições favoráveis ao desenvolvimento de seu trabalho, como mais tempo para planejamento, preparação de atividades e busca de conhecimentos, seja por meio de pesquisas ou ainda por via da formação continuada. Podemos perceber que alguns dados parecem estar repetitivos, contudo faz parte das diferentes questões analisadas em que os resultados a nossas indagações coincidiram em várias delas.

Analisamos comparativamente os dois períodos estudados - antes e após a elaboração e implementação do novo Estatuto, e podemos observar um grande ganho no que tange ao tempo de dedicação ao planejamento destas professoras.

Figura 5

Dedicação ao planejamento anterior a Lei Complementar nº2524/12

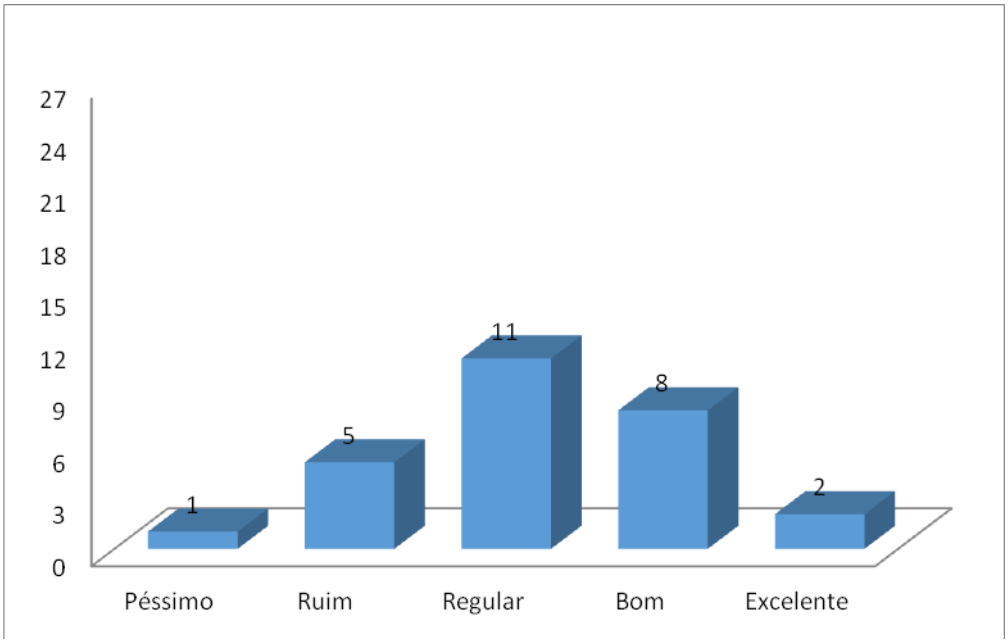
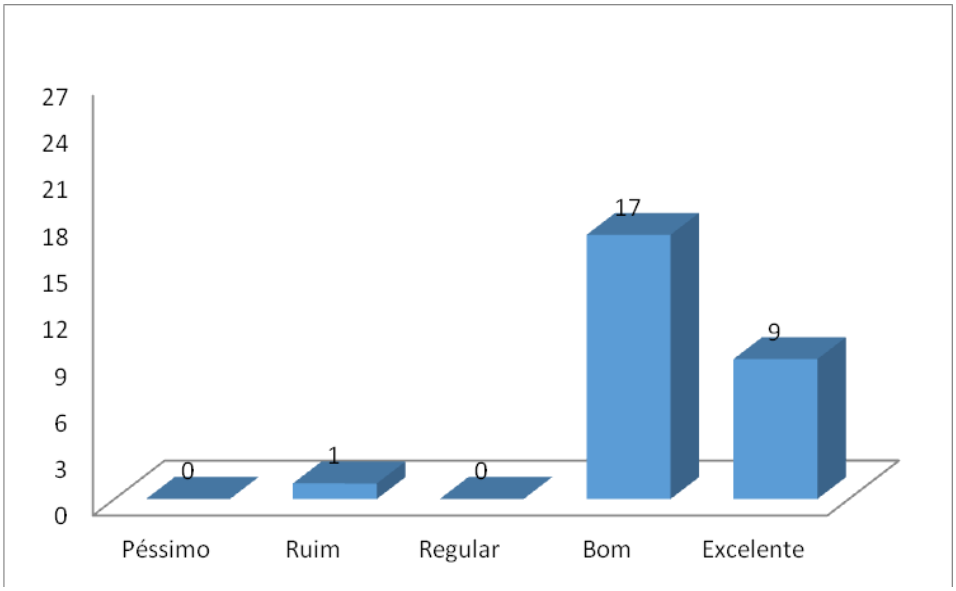


Figura 6

Dedicação ao planejamento após a Lei Complementar nº2524/12



Inúmeras pesquisas nos mostram a importância e necessidade do planejamento no trabalho docente, a exemplo, Thomazi; Asinelli (2009) e Castro; Tucunduva; Arns (2008). O planejamento traz os objetivos do trabalho do pedagógico e o retira da condição de um fazer destituído de objetivos. Quando o professor não o realiza, ele acaba por destituir seu fazer, esvaziá-lo correndo o risco de não tornar claro a si mesmo suas intenções pedagógicas. O ato de planejar deve ser algo intrínseco ao fazer do professor e, vimos que com as condições até então disponíveis, os professores da Educação Infantil (0-3 anos) encontravam muitos entraves à realização de um bom trabalho, como regime de trabalho integral acompanhando por baixíssimos salários e nenhuma remuneração por horas de planejamento.

Sendo assim, no que tange a possibilidade de dedicação ao planejamento, as professoras reconhecem melhorias e os dados apontam que com o novo estatuto elas conseguem melhor se dedicar, sendo que vinte e seis respondentes consideram sua dedicação hoje como sendo de boa à excelente, enquanto anteriormente a maioria a considerava regular. Este fato muito interfere no desenvolvimento do trabalho docente, que sem dúvida passa a ser melhor organizado e objetivado, o que pode levar a uma melhor realização.

Santos (2005) explicita a importância do planejamento na Educação Infantil

> Trabalhando na educação infantil acredito que precisamos verificar qual é a concepção de criança que transparece em nossas ações cotidianas. Não se trata de verificar somente os discursos, mas também a concepção implícita na ação, no encaminhamento da programação diária, na forma como propomos atividades, no modo como lhe dirigimos a palavra, no modo como procuramos a resolução de conflitos nos quais está envolvida, etc. (SANTOS, 2005, p.98)

Concordamos com Santos (2005), acreditando que o trabalho docente na Educação Infantil implica uma programação diária para que ele seja efetivamente bem desenvolvido e sobretudo se invista em um processo de refletir sobre as ações, observações e concepções, sendo mais apropriado e consequente pelo profissional que o realiza.

Abramowicz e Wajskop (1999) salientam a importância do planejamento e programação do trabalho educativo na creche, pois "Planejar é decidir o que se quer para e com as crianças; é discutir os diversos caminhos a serem seguidos, avaliando constantemente as próprias ações e redefinindo os rumos" (p.19)

Vimos, através da análise dos documentos, que os professores da Educação Infantil que atuam em creches (0 -3 anos), passaram a partir do novo estatuto a serem remunerados por horas-atividades instituídas com o objetivo de organização e preparação do trabalho docente. Assim, além de tempo livre na jornada diária, estas professoras recebem por estas horas e podem dedicar-se a preparação, reflexão e organização de seu trabalho.

Ao serem questionadas a respeito da suficiência destas horas atividades, vinte e três professoras consideram que elas estão sendo suficientes para organização do trabalho docente, três consideram que não e uma não respondeu a questão. Dentre as justificativas de suficiência do tempo alcançado podemos encontrar a possibilidade de realização das seguintes ações:

- Planejamento das atividades e preparação das atividades (14);

- Discussão de assuntos importantes com continuidade entre o grupo de professoras e gestão escolar (4);

- Realização do trabalho burocrático (3);

- Confecção de enfeites (1);

Dentre as professoras que não consideram como suficientes, uma delas contradiz sua opção quando justifica na parte discursiva da questão que agora tem melhor possibilidade de organizar as atividades trabalhadas (P11), uma considera que estes horários são cansativos

(P10) e a outra alega que a falta de um profissional de apoio faz com que este tempo seja utilizado para “serviço burocrático” (P9)

Podemos perceber que as professoras consideram estes horários importantes para organização e preparação do trabalho docente, compreendendo a necessidade de utilizá-los para organizar e preparar seu trabalho, tornando-o assim melhor objetivado. A relação interpessoal entre professores/professores e professores/gestão oportunizada por estes períodos também representa um condicionante importante no trabalho docente.

Apesar da afirmativa das professoras sobre a suficiência destes momentos, houve alguns apontamentos a serem destacados como:

- A necessidade de melhores temas para os TDCs mensais, melhor organização e direção por parte da gestão foram citadas por quatro professoras. Uma aponta o fato do TDC mensal ocorrer no período noturno como sendo ruim e duas não responderam especificamente ao tema da questão afirmando apenas: “Nos organizamos e dá tudo certo. ” (P6), “Porque temos um horário para isso. ” (P17).

As horas atividades hoje alcançadas por estas professoras, parecem ser um grande passo no que tange a aquisição de direitos comuns aos professores, já que anteriormente ao novo estatuto elas não contavam com período remunerado destinado a planejamento, pesquisas, preparação de materiais e reflexão sobre sua prática. “A organização de reuniões entre as profissionais ajuda a compreender melhor as atividades desenvolvidas e pode servir para discutir problemas, trocar conhecimentos e estudar temas de interesse comuns”. (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 24)

De acordo com Barros (2015), no seu processo de reflexão e ao buscar aprender sempre “o professor passa a se desenvolver e tem a possibilidade de se (trans)formar em um profissional cada vez mais autônomo e crítico sobre o seu trabalho, o que propiciaria uma melhoria na sua prática e maior conhecimento sobre a própria profissão.” (p.59)

De acordo com Angotti (2002), a falta de reflexão sobre o próprio fazer docente caracteriza-se como um dos principais fatores para a manutenção de um estado de indefinições que permeia o atendimento pedagógico das crianças. É preciso que estes professores conscientizem-se da sua importância e tenham condições de refletir sobre seu fazer, definindo sua prática em prol de claros objetivos, reflexão esta, individual e coletiva.

Para Santos (2005) uma das principais vias para a construção da identidade profissional das educadoras infantis é a valorização e a contribuição para que aconteça um trabalho coletivo. A autora cita ainda como importante a existência de um programa de formação contínua em serviço e a necessidade de que este programa tenha uma versão bem definida em cada instituição de Educação Infantil.

Abramowicz e Wajskop (1999) afirmam que o planejamento nas creches deve ser realizado sobretudo coletivamente e que as "interações, os livros e as diversas práticas acumuladas pelas profissionais das creches são o ponto de partida e fonte de um planejamento" (p.19)

Diante destes aportes teóricos, compreendemos a importância do investimento em ambientes formativos, espaços de discussões e trocas dialógicas de experiências. A P26 quando indagada sobre a validade destes momentos afirma que sim, estão sendo suficientes, "porém precisa ser bem organizado para ser produtivo" (P26) Neste sentido é necessário que os encontros sejam bem organizados e planejados de maneira que permita ao grupo docente momentos de reflexão, troca e aprendizado, estimulando o desenvolvimento pessoal, mas ancorando-o no desenvolvimento de um grupo em prol dos mesmos objetivos.

Concordamos com Nóvoa (1992) quando ele diz que:

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.25)

E recorremos a esta citação para refletir também acerca da formação contínua dos professores. Assim, e através de tais processos, esperamos que a identidade profissional dos professores possa se fortalecer e adquirir um contorno onde o discurso da formação inicial, continuada e prática sejam peças de uma mesma composição que venha a favorecer e otimizar o trabalho docente.

O atendimento pedagógico de nossas crianças, o qual se efetiva a partir do trabalho docente é uma questão que muito nos inquieta, seria as mudanças trazidas pelo novo estatuto algo capaz de otimizar este processo? Os professores consideram que após as mudanças implementadas pela lei, seu trabalho junto às crianças foi melhorado? Os dados sinalizam que

sim, anteriormente ao novo estatuto vinte e duas professoras consideravam seu trabalho docente como sendo de regular a bom. Após a nova lei, todo o grupo, isto é, vinte e sete professoras consideram seu trabalho docente com as crianças entre bom e excelente.

Vejamos nas figuras abaixo a representação do trabalho docente destas professoras nos dois momentos estudados:

Figura 7

Trabalho docente com as crianças anterior a Lei Complementar nº2524/12

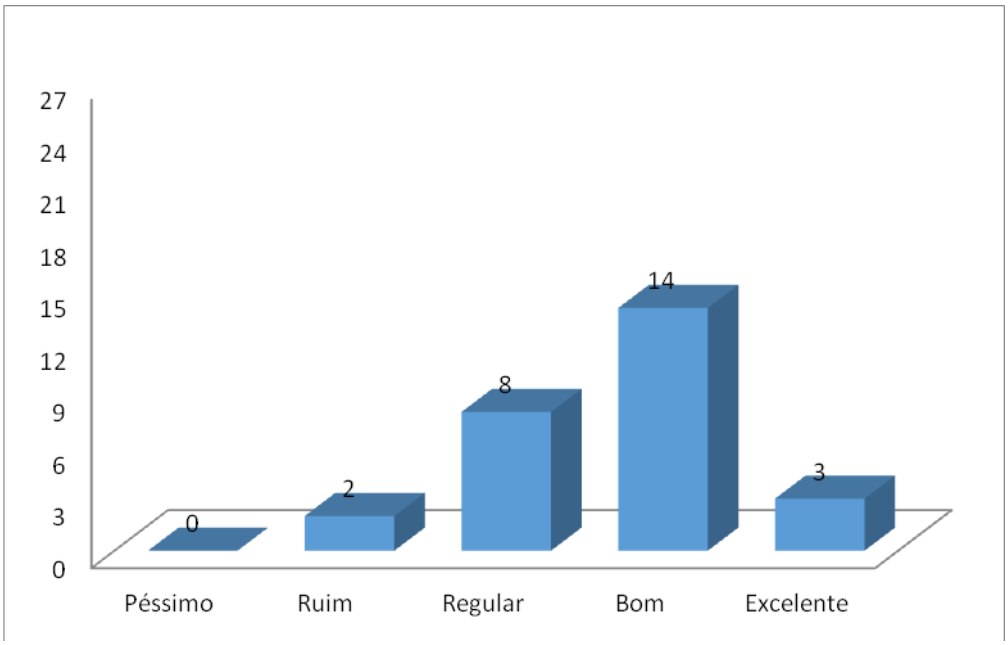
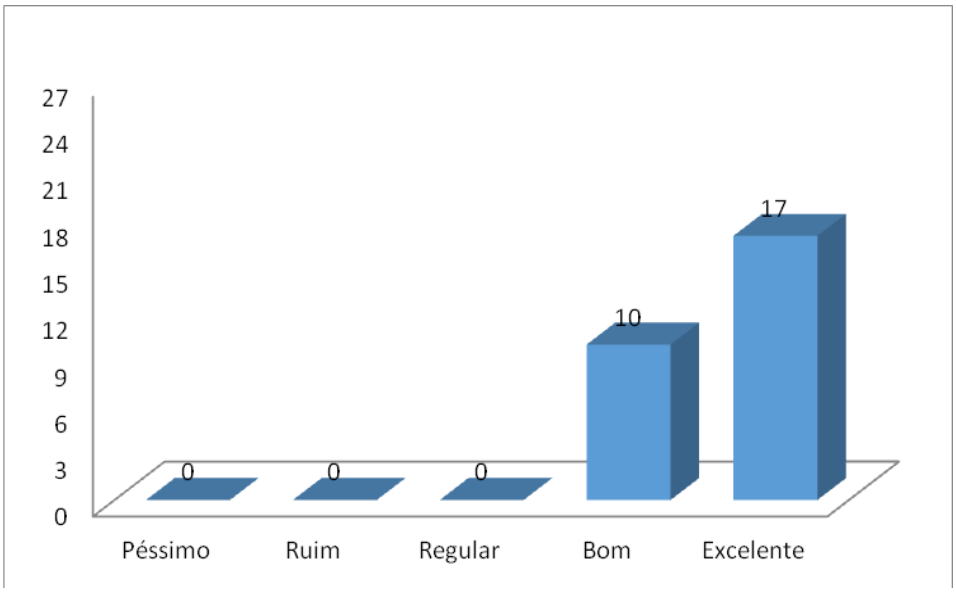


Figura 8

Trabalho docente com as crianças após a Lei Complementar nº2524/12



Consideramos o fato de dez professoras terem situado seu trabalho docente de ruim à regular na escala anterior ao novo estatuto, um número consideravelmente alto, o reconhecimento de tais fragilidades nos faz compreender a significação das mudanças, que parecem refletir sobre sua prática nos dois momentos pesquisados.

A análise dos instrumentos legais, os estatutos e as concepções dos sujeitos da pesquisa até aqui apresentadas, parecem encaminhar para a compreensão de que as mudanças trazidas pelo novo estatuto nas condições de trabalho das professoras de creche do referido município interferiram positivamente no desenvolvimento de seu trabalho docente e desenvolvimento profissional.

Algumas pesquisas como as de Dias-da-Silva (1998), Gonçalves (2009), Almeida (2000) e Marcelo (2009) discutem concepções acerca do desenvolvimento profissional de professores e nos trazem importantes reflexões.

De acordo com Marcelo (2009) “O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas” (p.9) O referido autor considera que para se discutir o desenvolvimento profissional devemos levar em consideração o significado do que é ser um profissional docente, compreendendo o grau de autonomia destes professores em seu trabalho.

> Devem entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p.7)

Marcelo (2009) considera ao analisar em sua pesquisa o desenvolvimento profissional dos professores, que a profissão docente e seu desenvolvimento são fundamentais para a garantia da qualidade da aprendizagem dos alunos e mais, o autor entende que ser um bom professor pressupõe um longo processo de construção identitária, não se trata de um processo a curto prazo.

Ainda sobre o conceito de desenvolvimento profissional Almeida (2000) complementa que:

> O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a idéia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc. (ALMEIDA, 2000, p. 2)

Assim, compreendemos que o desenvolvimento profissional além da dimensão da qualificação do professor, abrange aspectos das condições de trabalho docente oferecidas a eles. A formação do professor e suas condições concretas de trabalho encontram-se inseparáveis na busca de seu desenvolvimento profissional e precisam ser compreendidas como tal.

No que tange ao aspecto do fazer docente das professoras pesquisadas neste estudo, é possível notarmos algumas questões pertinentes e que contribuem para seu desenvolvimento profissional, como a consequente parceria de trabalho decorrente da diminuição da carga horária com aluno. Esta mudança é vista por elas como fator otimizador de sua prática, proporcionando-as situações de crescimento profissional. Hoje as crianças contam com dois professores para o período da manhã/tarde, já que frequentam as CEIs em período integral e assim as professoras atuam em parceria, compartilhando práticas e aprendizados.

A aquisição do direito ao período remunerado destinado ao trabalho docente (TDC, TDI) também aparece como mudança importante do ponto de vista das professoras pesquisadas. Vimos através da análise legal realizada na seção 2, que em sua antiga composição, o cargo "educador de creche" não contava com nenhuma hora remunerada destinada a seu planejamento. A partir do novo estatuto, estas professoras passaram a possuir quatorze horas semanais destinadas a este fim, este fato parece ter influenciado o desenvolvimento do trabalho destas professoras. Podemos observar esta condição presente nas colocações de algumas delas. A esse respeito, gostaríamos de salientar algumas colocações dos sujeitos:

"Sim, tenho mais tempo, trabalho mais satisfeita" (P26)

"Temos mais tempo para realizar pesquisas e buscar novos conhecimentos preparando atividades diversificadas. " (P18)

"Tenho mais vontade e tempo de preparar as atividades" (P26)

"Conseguimos preparar melhor as atividades, temos mais tempo. Ao trabalhar em parceria (de período) fazemos um melhor trabalho com as crianças. " (P20)

Fica explícito nas colocações das professoras que após as mudanças legais sua satisfação com o trabalho foi aumentada, trazendo ânimo para preparação de suas atividades e busca de crescimento profissional, fato este que reflete no resultado final de seu trabalho.

As professoras destacaram em suas colocações também o fato de sempre buscarem realizar um bom trabalho, independentemente das condições que tinham. A esse respeito, Alvarenga (2011) nos diz que:

> É preciso reconhecer que as condições gerais de trabalho a que estão submetidos os professores, principalmente em relação aos salários, dificultam o bom exercício da docência. Assim, ainda que haja professores comprometidos com o seu trabalho, não se pode esperar que eles resistam heroicamente por muito tempo. (ALVARENGA, 2011, p.185)

A luta dessas professoras sob péssimas condições de trabalho, ainda que bem intencionada, infelizmente não pode resistir a todas as adversidades por elas encontradas. Vimos que o cansaço e o desânimo já podia ser notados em suas rotinas e já afetavam ou afetariam em algum momento seu fazer.

Malacrida (2012) nos aponta em sua pesquisa que os baixos salários, a insatisfação com o próprio trabalho e a desmotivação são algumas das causas de desânimo aos

professores, a autora considera que o sucesso da educação depende de algumas mudanças e que estas mudanças devem envolver as condições dadas aos professores, pois são eles que estão com as crianças e guiam seu desenvolvimento e aprendizagem. Ela afirma ainda que se os professores não estiverem bem, isso certamente refletirá nos alunos e em sua aprendizagem.

A P15 nos afirma "a partir das referentes mudanças, começamos a trabalhar com projetos pedagógicos e aulas planejadas com antecedência, o que facilitou muito para um trabalho com êxito" E a P16 complementa, "Tenho mais tempo, estamos mais disponíveis físico e emocionalmente para realizar as atividades, o que proporciona mais satisfação pois até as atividades foram melhor preparadas e também estamos buscando mais conhecimento para desenvolvê-las".

Foram pontuadas nesta questão, mesmo dentre as afirmativas em relação ao ganho nas condições de melhor investir no trabalho docente após a implementação da lei, dois fatores como complicadores do trabalho docente: "Sim, mais tempo para pesquisar, estudar ou seja, ler e melhorar o conhecimento, mas por um outro lado tirou os apoios e aumentou o número de crianças. " A redução do número de profissionais de apoio e o aumento do número de crianças por sala/professor.

Pesquisas como a de Malacrida (2012) nos mostram que as salas numerosas são muitas vezes causadoras de desânimo aos professores. O não respeito a relação professor/aluno, em especial na Educação Infantil, muito prejudica o trabalho docente, que muitas vezes na ânsia de não conseguir realizar um bom trabalho mediante tais condições são tomados pelo desânimo em relação ao seu próprio fazer, além da criança nesta fase ser exigente de atenção diferenciada.

Vejamos o que o Ministério da Educação no diz sobre isso:

> Qual deve ser o número de crianças por turma na educação infantil? O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança da mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois a três ano) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). (BRASIL, 2013, p.8-9)

No município de Ribeirão Preto, a resolução nº 008 de 11 de outubro de 2001, homologa a deliberação da CME 001/2001 e fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de Educação Infantil no sistema municipal. Ela estabelece em seu artigo 12, inciso VII, os parâmetros de organização de grupos e relação professor/criança da seguinte maneira:

- até 1 ano - 6 crianças por professor;

- de 1 a 2 anos - 8 crianças por professor;

- de 2 a 3 anos - 12 crianças por professor;

- de 3 a 4 anos - 15 crianças por professor;

- de 4 a 6 anos - 25 crianças por professor.

Ribeirão Preto apresenta em sua resolução o número de crianças adequado segundo o Ministério da Educação. Podemos observar que a presente lei é a mesma desde o ano de 2001 e isso nos faz refletir sobre as colocações das professoras pesquisadas sobre o não cumprimento das diretrizes legais nos dias atuais.

Sabemos que hoje a Educação Infantil é um direito de nossas crianças, sendo obrigatória a oferta as famílias que possa interessar tal atendimento. Apesar do direito público subjetivo à educação não contemplar a faixa etária da creche, 0 à 3 anos, os pais podem com pedido judicial exigir vagas nas instituições municipais.

Assim, inferimos que o que vem acontecendo na rede pesquisada se deva ao excedente número de procura por vagas e a baixa quantidade de vagas disponíveis. Desta maneira, o ministério público notifica a SME e esta ao invés de criar novas vagas e escolas, aglutina as crianças nas classes já existentes, tornando assim o número excedente.

Atitudes como essa, ao nosso ver, só desvalorizam a Educação Infantil e facilitam a crença de que as crianças estão ali apenas para serem “cuidadas” enquanto seus pais trabalham, não garantindo o mínimo de qualidade deste atendimento que deveria possuir espaços adequados, assim como número de professores/alunos e buscar garantir realmente a efetivação do direito à educação de qualidade para estas crianças.

Gostaríamos de encerrar a seção, conscientes de que muito se tem a discutir e pontuar, com as palavras de uma das pesquisadas que reflete a importância do reconhecimento social da Educação Infantil. Ela nos diz que:

Houve mudanças sim, mas o ranço continua. O maior desafio para os professores que atuam na área da educação infantil é conscientizar a todos, de que não somos cuidadoras e sim profissionais da educação. Pois o CEI e a EMEI fazem parte da educação básica, portanto cuidamos da criança também, mas esse cuidar também é pedagógico. É um cuidar bem mais apurado, voltado para o desenvolvimento da criança de forma lúdica e prazerosa. A função do professor de Educação Infantil é desenvolver a criança com atividades propostas, nas diferentes linguagens todo potencial que a criança tem enquanto ser humano que ela é. A criança passa a ter o conhecimento de que ela pertence a um grupo que é a família e depois a um grupo maior que é escola, para mais tarde participar da sociedade como um todo, e de forma digna e produtiva (P22)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar sobre a mudança ocorrida no município de Ribeirão Preto em termos da carreira das professoras de creche demandou um aprofundamento na busca de estudos acerca das condições de trabalho a que estão inseridas tais docentes em nossa sociedade.

Através da literatura pesquisada, compreendemos que o campo de atuação da Educação Infantil ainda encontra inúmeras dificuldades na sua consolidação enquanto uma etapa educacional, seja por parte do poder público, que a secundariza e fragmenta em direitos e financiamento, priorizando outras etapas educacionais, seja por parte da própria sociedade que não reconhece sua importância atrelando seu atendimento a concepção assistencialista do século XIX.

As pesquisas de Abramowicz (2003), Barros (2015), Corrêa (2003; 2011a; 2011b), Conceição; Fisher (2015), Duarte (2012), Faria; Angotti (2009; 2010; 2014), Gallassini (2008); Kramer (2005); Oliveira (2005); Scramingnon (2011); Serrão (2012) entre outras citadas ao longo do texto nos ajudam a compreender o dificultoso processo pelo qual a Educação Infantil tem passado ao longo dos anos na luta por seus direitos e reconhecimento.

É certo que a Educação Infantil alcançou inúmeras conquistas, conquistas estas que precisam ser valorizadas e comemoradas, contudo, vinte anos após a implementação de nossa LDBEN nº 9394/96, a qual é a responsável por muitos desses avanços, percebemos que os direitos reservados a tal etapa educacional ainda não foram apropriados por muitos municípios e a letra da lei não é capaz de garantir sua efetivação.

A educação municipal, a qual é prioritariamente responsável pela oferta da Educação Infantil em nosso país, têm priorizado a expansão de vagas e pouco tem se preocupado com a qualidade do atendimento oferecido às nossas crianças. Junto a esta questão, se liga o fato de que em grande parte dos municípios não é exigida formação adequada aos profissionais contratados para atuar nesta etapa, em especial os que trabalham nas creches com crianças de 0 a 3 anos. A remuneração dos professores de creches é em geral menor que a dos demais professores da Educação Básica, o que ocasiona uma baixa procura por estes cargos e o desânimo e insatisfação dos que já estão inseridos na carreira.

Diante este contexto, a cidade de Ribeirão Preto se destaca quando através de sua nova legislação oportuniza os professores de creches a consolidação de seus direitos trabalhistas

enquanto profissionais da educação, melhorando notadamente suas condições de trabalho e sua valorização profissional.

Pesquisas como as de Alves (2012), Barbosa (2012), Bonetti (2007), Lapo e Bueno (2003) e Pereira (2008) nos apontam a relação entre más condições de trabalho, insatisfação, desânimo dos professores e o desenvolvimento de seu trabalho docente, demonstrando que a otimização das condições de trabalho pode interferir da qualidade deste fazer.

Partindo deste pressuposto, retomemos nossa questão inicial de pesquisa:

Quais mudanças a Lei Complementar nº 2524/12, o novo Estatuto do Magistério Municipal de Ribeirão Preto, trouxe efetivamente às condições de trabalho das professoras de Educação Infantil -Creche (0-3 anos)? Seriam estas mudanças capazes de interferir no trabalho docente destas professoras de maneira a contribuir para seu melhor desenvolvimento?

A fim de encontrar respostas a tais questionamentos, foram estabelecidos os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral:

- Compreender as condições de trabalho dos professores de creche da Rede Municipal de Ribeirão Preto.

Objetivos específicos:

- Analisar o plano de cargos, carreira e remuneração no Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto aprovado pela Lei Complementar nº 2524 de 05 de abril de 2012 comparando-o à legislação anterior no que se refere ao trabalho docente em creches (0-3 anos).

- Compreender se com as alterações decorrentes da Lei Complementar nº 2524/12 os professores reconhecem melhorias em suas condições de trabalho, na realização de seu trabalho docente e valorização profissional.

E Através da análise legal realizada a partir da técnica de comparação de Cervo, Bervian e Da Silva (2007), pudemos compreender os principais aspectos das mudanças trazidas pelo novo estatuto municipal à carreira e condições objetivas de trabalho das professoras de creche e concluímos que elas se deram especialmente nos aspectos relacionados a rotina de trabalho, remuneração e valorização profissional.

Sem dúvida as mudanças decorridas do novo estatuto foram de extrema importância no que tange a profissionalização das professoras de creche pesquisadas e representam um significativo avanço, sendo capaz de proporcionar a estas professoras muitos benefícios.

Contudo, a nova lei provocou mudanças um tanto quanto incompreensíveis que necessitam ser pontuadas e refletidas. Na nova configuração legal, os professores da Educação Infantil estão divididos em dois segmentos, 0-3 e 4-5, educadores de creche são hoje PEB I e os antigos Professores da Educação Pré-escolar são hoje PEB II. Se a formação destes profissionais é a mesma e se atuam dentro da mesma etapa educacional, o que justificaria essa fragmentação?

Os professores de Educação Física e de Educação Especial, assim como os professores que trabalham com alunos do 6º ao 9º ano, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos possuem remuneração inicial maior que os PEB I e PEB II. Sendo assim podemos notar que o valor recebido pelos professores da Educação Infantil é inferior à dos professores das demais etapas educacionais, o que representa uma diferenciação de categorias.

Ora, essa medida mantém a desigualdade e hierarquização de remuneração entre professores dentro das etapas da Educação Básica e desvaloriza os professores que atuam com crianças de 0-10 anos. O que justificaria essa discrepância? Quais os motivos para esta hierarquização entre pares de uma mesma categoria profissional? Consideramos que estas questões ainda precisam ser revistas.

Diante de tais dados, passamos a analisar os questionários aplicados a vinte e sete professoras do referido município objetivando relacionar as mudanças ao nosso segundo objetivo específico e compreender se através das mesmas, as professoras efetivamente reconhecem melhorias em suas condições de trabalho, valorização e na realização de seu trabalho docente, já que a análise da literatura nos mostrou a estreita relação entre as condições de trabalho e o desenvolvimento do trabalho do professor.

Consideramos embasados em nossas análises que as condições objetivas de trabalho do grupo pesquisado foram otimizadas e proporcionaram efetivamente as professoras melhores condições de desenvolvimento de seu fazer.

Os dados apontam que a partir das mudanças, as referidas professoras possuem melhores condições de investir em seu trabalho docente, seja através de sua nova rotina diária, seja através da possibilidade de estudos, planejamentos e uma maior dedicação, ou ainda, da parceria de trabalho adquirida e da satisfação com seu trabalho através de uma melhor remuneração.

Inferimos que diante tais circunstâncias, o trabalho docente dessas professoras foi otimizado, melhorado e agora apresenta-se melhor desenvolvido. Desta forma, consideramos também a inferência de que, a partir da valorização profissional dos professores e da melhoria de suas condições de trabalho é possível alcançarmos uma melhora qualitativa no atendimento pedagógico de nossas crianças.

Cientes de que muito se têm a aprofundar e na ânsia de novas pesquisas que possam contribuir com a temática, reconhecendo os limites de uma pesquisa à nível de mestrado, consideramos irrefutável o fato de que no município pesquisado a valorização dos professores interferiu positivamente no desenvolvimento de seu trabalho.

Consideramos importante destacar aqui que as mudanças políticas que vem acontecendo em nosso país nos traz certo temor em relação as conquistas até aqui alcançadas pela Educação Infantil e seus professores, pois podem brecar seu desenvolvimento.

O governo atual através do Congresso Nacional promulgou no final do ano de 2016 a Emenda Constitucional nº95, também conhecida como PEC 55/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos à variação da inflação. Desta maneira a iniciativa prejudicará investimentos públicos, poderá agravar a recessão e diminuir os recursos para as áreas como saúde e educação resultando em um prejuízo para o desenvolvimento de ambas.

Esta ação, faz com que as políticas sociais deixem de ser reconhecidas como direitos dos cidadãos. As ações do governo não parecem privilegiar a luta pela qualidade da Educação Infantil e a valorização de seus professores e tem apresentado políticas pobres e compensatórias como o programa Criança Feliz, criado em outubro de 2016.

O referido programa chega segundo o atual governo, com a proposta de ajudar as crianças a ter um desenvolvimento adequado, contudo, parece-nos ter o objetivo de descontinuar a luta das famílias por uma Educação Infantil de qualidade, com profissionais qualificados e infraestrutura adequada, conformando-as com visitas e acompanhamento em suas residências, minimizando assim os gastos com o oferecimento de vagas em instituições adequadas. O programa criança feliz pode constituir-se em um retrocesso, nos remetendo os ideais higienistas e assistencialistas do século XIX. Por ser novo, ainda não é possível realizar uma análise mais profunda sobre o mesmo, contudo deixamos registrado aqui nossa inquietação.

Consideramos importante que o professorado, alunos e sociedade, se unam em prol da luta pela educação em seus diferentes níveis, não deixando que se instale em nosso país um cenário de retrocesso e perda de direitos. Como vimos acontecer no município pesquisado, a luta engajada e com objetivos comuns pode sim alcançar seus feitos. Para tanto, faz-se necessário que a importância da Educação Infantil e de seus professores seja disseminada e diante sua importância realmente valorizada por nosso poder público. Uma valorização que necessita sair do papel e que pode ser alcançada através de investimentos que proporcione as nossas crianças a oferta de vagas em consonância a condições estruturais adequadas. Investimentos no reconhecimento, formação e valorização profissional de seus professores e adequadas condições de trabalho, que como a presente pesquisa nos mostrou, podem contribuir para o desenvolvimento e melhoria do trabalho docente na Educação Infantil.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pró-Posições**. Revista da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24 jan./abr. 2003. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf. Acesso em: 11 fev. 2016.

ABRAMOWICZ; A.; WAJSKOP, G. **Educação Infantil - Creches:** Atividades para crianças de zero à seis anos. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1999.

ALMEIDA, M. I. Profissionalização do professor: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. S.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. F. (Org.). **Políticas públicas:** diretrizes e necessidades da educação básica. Presidente Prudente: Ed. FCT/UNESP, p. 21-28, 2002.

ALMEIDA, M. I. de. Desenvolvimento Profissional Docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., Porto de Galinhas, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0412t.PDF. Acesso em: 10 out. 2016.

ALVARENGA, V. C. **A profissionalização do trabalho docente**: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ALVES, T. S. **Educação Infantil**: Aspectos políticos e jurídicos nos processos de intensificação do trabalho do educador infantil no município de Uberlândia/MG. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Linha: Estado, políticas e gestão em educação, Uberlândia, 184 f. 2012.

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 41 n. 143, p. 606-639, mai./ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200014. Acesso em: 24 mai. 2016.

ANGOTTI, M. Desafios da Educação Infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: ANGOTTI, M. (Org) **Educação Infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, p. 131- 149, 2009.

_____. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? 3. ed. Campinas: Alínea, p.15-32, 2010.

_____. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, p.15-32, 2006.

_____. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de Educação Infantil. In: **Nuances:** estudos sobre educação. Presidente Prudente: Ed. FCT/UNESP, Ano XIII, v. 14, n. 15 jan./dez. 2007.

_____. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil:** muitos olhares. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O trabalho docente na pré-escola:** revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 2002.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANTES, F. M. **As novas configurações do trabalho docente:** implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 7ª ed. Petrópolis, RJ: 2004.

ASSIS, M.S.S. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar: em brusca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação Infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, p. 37-50. 2009.

_____. Práticas de cuidado e de educação na instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? 3. ed. Campinas: Alínea, p.87-104, 2010.

BARBOSA, A. **As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-2468_int.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016

BARROS, B. C. de. **Ser professora iniciante na Educação Infantil**: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamento e superação de dilemas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, p. 35-42. 2015.

BARROS, B.C.; ROSA, N. C. V**. Creche e pré-escola:** A Educação Infantil fragmentada em direitos e reconhecimento. In: Anais 4ª Semana de Formação, Pesquisas e práticas em Educação Infantil: Corpos e Culturas. p.71 à 82, de 12 à 16 de set. São Carlos, UFSCAR, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B3inCMpNt_NNaHRlaXM1YkhXd2s/view. Acesso em: 25 de dez. de 2016.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? p. 11 à 15. In: **Por uma política de Formação Profissional de Educação Infantil** /MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BASTOS, J. A. Q. R. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais, 149p. 2009.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 jul. 2015.

BERTONCELI, M.; MARTINS, S. **A valorização ou precarização do trabalho docente na Educação Infantil.** 10º Seminário Nacional do HISTEDBR, 18 à 21 de julho, UNICAMP, 2016. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1080/307. Acesso em: 10 de jan. 2017.

BONETTI, N. **O professor de educação infantil um profissional da educação básica**: e a sua especificidade? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 29., Caxambu, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1779.pdf. Acesso em: 19 jan. 2016.

BRANDÃO, S. M. B. de A. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da Educação Infantil**: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche. 2007, 115 f. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2007. Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/1820. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da criança e do adolescente**, Brasília, jun., 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB n. 1, 7 abr. 1999.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 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. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 18 mar. 2016.

BRASIL. Lei n. 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 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**: República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 jun. de 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias). **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Poder

Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Lei n. 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**: República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009**. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 21 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://nepiec.com.br/Duvidas%20mais%20frequentes%20relacao%20Educacao%20Infantil.pdf. Acesso em: 19 de dez. 2016.

BRITO, V. L. F. A. de. **A reforma da gestão pública e a remuneração docente**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-3829.pdf. Acesso em: 21 mar. 2016.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Orgs.) **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M.M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005. Acesso em: 10 fev. 2016.

CASTRO, P.A.P.P. de; TUCUNDUVA, C.C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. Athena. **Revista Científica de Educação**, v. 1, n. 10, p. 49-62, jan/jun., 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COIMBRA, K. R. M. **As professoras da escola "D.Maria"**: um estudo sobre identidade e docência na Educação Infantil. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011. Disponível em: http://www.tedebc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=645. Acesso em: 16 mar. 2016.

CONCEIÇÃO, C. M. C.; FISCHER, B. T. D. **Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas**: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4212.pdf. Acesso em: 17 mar. 2016.

CONCEIÇÃO, G. P. da. **Trabalho docente na Educação Infantil Pública de Florianópolis**: um estudo sobre as auxiliares de sala. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94270. Acesso em: 12 mar. 2016.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf. Acesso em: 22 out. 2014.

_____. Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implementação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, 220p. 105-120, jan./abr. 2011 a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100007. Acesso em: 22 out. 2014.

_____. Políticas de Educação Infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, n. 9, jan-jun, p. 20-29, 2011b. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n9.pdf. Acesso em: 22 out. 2014.

COSTA, F. N. do A. **O cuidar e o educar na Educação Infantil**. In: ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? 4. ed. Campinas: Alínea, p.63-90, 2014.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros na Educação Infantil.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 79-89, mai.1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000179&pid=S0100-15742004000300007000037&lng=pt. Acesso em: 22 out. 2014.

DALBERIO, O. A pesquisa científica e os desafios na utilização dos instrumentos para coleta de dados. In: FILHO, M.J.; DALBERIO, O. **Desafios da pesquisa.** Franca: Ed. UNESP-FHDSS, p.77-106, 2006.

DIAS, A. M. G. A. **A construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil**: elementos para reflexão. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Caderno CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.33-45. ISSN 0101-3262. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004.

DUARTE, A. W. B. **Por que ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. 164 p. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9Q5HTU/disserta__o___alexandre_william_barbosa_duarte.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 mar. 2016.

DUARTE, L. F. **Desafios e legislações na educação infantil**. In: ANPEd SUL, 9., Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. p. 1-12, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT07___Educacao_e_Infancia/Trabalho/03_09_17_GT_07_-_Luiza_Franco_Duarte.pdf. Acesso em: 17 mar. 2016.

DURLI, Z.; NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. **Políticas de formação e valorização dos professores da educação básica**: (in) consistências das ações e estratégias do par nos municípios. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 34., Natal, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-185%20int.pdf. Acesso em: 17 mar. 2016.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** 2ª Ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

_____. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. EDUSC, Bauru, São Paulo, 1999.

FARIA, A. de C.; ANGOTTI, M. As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. **Revista Eletrônica Zero-a-seis**. v. 16. n. 3. p. 217-230. Florianópolis, jul./dez 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p17/27686. Acesso em: 15 ago. 2015.

FERRAZ, C. L. Trabalho Docente, precarização e a nova hegemonia do capital. In: **Universidade e Sociedade**, p. 09 à 19, Distrito Federal, nº 41, Jan. 2008.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 à 6 anos de idade. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, p. 13 à 32, nov. 1984. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/1457/1452. Acesso em: 10 de nov. 2017.

FREITAS, H. C. L. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.

FULLGRAF, J.; WIGGERS, V.; CAMPOS, M. M. **Qualidade na Educação Infantil**: Alguns resultados de pesquisa. In: REUNIÃO DA ANPEd, 28., Caxambu, 2005.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B. de; SIMÕES, R. O caminho da produção de conhecimento. In: GAIO, R. (org), **Metodologia de Pesquisa e produção do conhecimento.** Petrópolis- RJ: Vozes, p. 145-171, 2008.

GALLASSINI, K. A. **Docência na Educação Infantil**: um estudo das relações entre as representações sociais e as práticas pedagógicas. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Centro de Ciências da Educação, Blumenau, 2008. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2008/331511_1_1.pdf. Acesso em: 11 mar. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIOVANNETTI, M. de O. **Saúde mental e trabalho no contexto da educação infantil.** 2011. 171f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) − Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 28 de nov. de 2016.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. SÍSIFO, **Revista de Ciências da Educação**. Portugal, v. 8, p.23 à 36, jan/abr, 2009.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **A Pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Política de Formação Profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.61-79, 1999.

_____. Prefácio. In: CERISARA, A. B. **Professores de Educação Infantil*:*** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e desencontros da Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, p. 117-132, 2002.

_____. **Na gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., Caxambu, 2005.

_____. O currículo de Educação Infantil e a formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. p.16 à 31. In: **Por uma política de Formação Profissional de Educação Infantil** /MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. p. 117 à 132. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 4 ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão Pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 131, p. 423-454, mai./ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf. Acesso em: 28 jan. 2016.

KUHLMANN JR. M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB*:*** Rumos e desafios. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANSKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAPO, F. R.; Bueno, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004. Acesso em: 16 jan. 2016.

LOURENCETTI, G. do C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade**: intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MALACRIDA, V. A. **Ser professor no contexto do século XXI**: representações sociais de professores.185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente, São Paulo, 2012. Disponível em: http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=331. Acesso em: 17 mar. 2016.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. SÍSIFO, **Revista de Ciências da Educação**. Portugal, v. 8, p.7 à 22, jan/abr, 2009.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MENDES, R. L. R. **Educação Infantil:** as lutas pela sua difusão. Belém: Unama, 1999.

MINAYO, M. C. de S.; HARTZ, Z. M. de A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2000, vol.5, n.1, p.7-18. ISSN 1413-8123. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232000000100002.

MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na educação infantil***:* o compartilhamento da educação da criança pequena. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-151305/pt-br.php. Acesso em: 17 mar. 2016.

MONTEIRO, T. C. **"A gente é muita coisa para uma pessoa só"**: desvendando identidades de "professoras" de creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-3129-int.pdf. Acesso em: 22 fev. 2016.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros na Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; SANTOS, J. V. **As percepções de professoras acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início de carreira**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4426.pdf. Acesso em: 31 mar. 2016.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400017. Acesso em: 17 fev. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

ODELIUS, C. C.; RAMOS, F. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG A., SIMON, C. (Orgs.). **Utopia e**

democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, p. 338-354, 2000.

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

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 13 -37, 2003.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. G. (org). **Trabalho na educação básica:** a condição em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, p. 153-190, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. Veras - **Revista Acadêmica de Educação do ISE**. Vera Cruz. v. 2, n. 2 , p. 223- 231, 2012.

_____. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 1, n.1 14, p. 43-52, jan/jun. 1988.

_____. Apresentação. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org) **Educação Infantil: muitos olhares.** 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 11-23, 2007.

_____. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. de A., **Encontros e desencontros na Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, C. A. V. **Formação de Professores:** Identidade e "mal-estar docente". 160p. Dissertação (Nível Mestrado), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Presidente, Prudente – SP, 2005.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: 39-65, fev, 1986.

PARDO, M. B. L. **A arte de realizar pesquisa: um exercício de imaginação e criatividade**. São Cristovão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

PENNA, M. G. de O. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

PEREIRA, E. F. **Qualidade de vida e condições de trabalho de professores de Educação Básica do município de Florianópolis – SC.** 2008, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92137/249593.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 mar. 2016.

PEREIRA, G. R. de M. ; ANDRADE, M. da C. L. Socioanálise de prénoções no discurso jornalístico sobre educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 128-139, jan./abr., 2005.

PINTO, J. M. de R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. RBPAE **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n.2, p.197-227, jul./dez., 2006. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18877/10996. Acesso em: 26 mar. 2016.

PINTO, M. de F. N. **O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84JNBT/disserta__o_m_rcia.pdf?sequence=1. Acesso em: 26 mar. 2016.

RABELO, A. O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, p. 57 a 88. v. 26, n. 1, Belo Horizonte, 2010.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 2.524, de 5 de abril de 2012**. Plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o estatuto do magistério público municipal de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto. Disponível em: http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/J321/pesquisa.xhtml?lei=34102. Acesso em: 05 fev. 2014.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 315, de 21 de fevereiro de 1994. **Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de Ribeirão Preto e dá outras providências**, Ribeirão Preto.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 364, de 7 de julho de 1994. **Dá nova redação a artigos, parágrafo e inciso da Lei Complementar 315/94 e dá outras providencias (Estatuto do magistério público municipal de Ribeirão Preto – Escalas de Padrões e Vencimentos**, Ribeirão Preto. Disponível em: Acesso em: 21 de fev. de 2014.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 1644, de 01 de abril de 2004. **Inclui na Lei Complementar nº 315, de 13 de janeiro de 1994 - (dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal e dá outras providências) o cargo de "educador de creche" e dá outras providências**, Ribeirão Preto. Disponível em: https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/J321/pesquisa.xhtml?lei=7677. Acesso em: 22 de fev. de 2014.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 1685, de 03 de julho de 2004**. Cria cargos de provimento efetivo de educador de creche, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, extingue cargos e dá outras providências**, Ribeirão Preto. Disponível em: https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/J321/pesquisa.xhtml?lei=7951. Acesso em: 21 de fev. de 2014.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 972, de 24 de março de 2000. **Acrescenta alínea ao inciso II do artigo 6º e parágrafos 2º e 3º do mesmo artigo, da Lei Complementar nº 315, de 13 de janeiro de 1994 e dá outras providências**, Ribeirão Preto. Disponível em: https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/J321/pesquisa.xhtml?lei=3576. Acesso em: 22 de fev. de 2014.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 2272, de 26 de junho de 2008. **Dispõe sobre o padrão de vencimento do cargo de provimento efetivo e da função de educador de creche e dá outras providências**, Ribeirão Preto. Disponível em: http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/J321/pesquisa.xhtml?lei=31351. Acesso em: 22 de fev. de 2014.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 1645, de 01 de abril de 2004. **Integra no quadro do Magistério Público Municipal cargos de provimento efetivo, como especifica, Ribeirão Preto**. Disponível em: http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/J321/pesquisa.xhtml?lei=7679. Acesso em: 25 de fev. de 2014.

ROSA, N. C. V. **Preconceito e desvalorização contra os profissionais atuantes na Educação Infantil:** um estudo histórico. Trabalho de conclusão de curso. Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, 2012.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do Trabalho Docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANTOS, M. O. V. dos. A identidade da profissional de Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org) **Perspectivas para a Educação Infantil**. p. 87 à 101. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

SCHMIDT. L. L. A política de formação de professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica. **Ponto de Vista**. p. 18 à 29, v. 1, nº1, jul/dez, 1999.

SCRAMINGNON, G. B. da S. **O lugar da creche na Educação Infantil**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 34., Natal, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1166%20int.pdf. Acesso em: 26 mar. 2016.

SELLA, C. A. **Retratos de um professor em crise**: os docentes em tempos de mudança. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2006.

SERRÃO, C. R. B. A política da construção ou da justaposição: a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Brasileira. In: ANGOTTI, M. (Org.) **A Educação Infantil em diálogos.** Campinas: Alínea, 2012.

SOARES, N. Aspectos éticos na pesquisa. In: FILHO, M. J.; DALBERIO, O. **Desafios da pesquisa.** Franca: Ed. UNESP-FHDSS, p. 43-61, 2006.

SOARES, R. L. de O. **O mal-estar docente**: condições de trabalho e suas implicações. 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado profissionalizante) – Escola Superior de Teologia – EST, Instituto Ecumênico de Pós-graduação. São Leopoldo, 2012. Disponível em: http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=464. Acesso em: 19 fev. 2016.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAZI, A.R.G.; ASINELLI, T. M. T.; Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 35, p. 181-195, 2009.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. As condições do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002 -2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, mai./ago., 2013.

VIEIRA, L. M. F.; SOUZA, G. de. Trabalho e emprego na Educação Infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. especial 1, p. 119-139, 2010.

VIEIRA, J. S. **Processo de trabalho das professoras de Educação Infantil**: entre imagens de bondade e o mal-estar docente. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., Goiânia,

2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3277_texto.pdf. Acesso em: 17 mar. 2016.

VIVIANI, L. M.; VIEIRA, D. A. Práticas de cuidado e trabalho docente. **Rev. Estud. Fem**., Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 320-321, 2001.

Apêndices

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Gostaríamos de agradecer pela participação na pesquisa, sua contribuição é valiosa. Lembramos que garantimos o anonimato de suas respostas, não é necessário identificar-se. Por favor caso necessite de mais espaço para suas respostas dissertativas use a folha em anexo no final do questionário. Caso não seja necessário a desconsidere.

1- Qual sua idade? _____anos.

Há quanto tempo você atua como professora? _____ anos.
Há quanto tempo você atua como professora na Educação Infantil 0-3 anos?_____anos.
Há quanto tempo você atua como professora na Educação Infantil pública de Ribeirão Preto?_____anos.

2- Por favor assinale abaixo com dados segundo sua formação:

Formação Inicial:
( )Magistério - Ano de formação _____
( ) Pedagogia - Ano de formação_____
( ) outra .Se outra, qual?_____Ano:_____
Formação Continuada:
( )Especialização, caso tenha cursado, qual?_____
_____Ano de conclusão:_____
( )Mestrado, caso tenha cursado, em que área?_____
_____Ano de conclusão:_____
( )Doutorado, caso tenha cursado, em que área?_____
_____Ano de conclusão:_____

3- Você conhece a Lei nº2524/12, que trata do novo estatuto do magistério público municipal de Ribeirão Preto e que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração de professores?

( ) não ( ) sim.
Como veio à conhecer?_____

_____

4- Você conhece as principais mudanças que esta lei trouxe para os professores que atuam na Educação Infantil (0-3 anos)?

( ) não ( ) sim.
Quais foram as mais importantes para você?

_____
_____
_____
_____

5- O estatuto do magistério proporcionou melhores condições de trabalho para os professores que atuam na Educação Infantil (0-3 anos)?

( ) não ( ) sim.
Quais?_____
_____
_____
_____

6- Com as decorrências da referida lei, você teve condições de investir mais em seu trabalho docente?

( ) sim ( ) não. Por que?_____
_____
_____
_____

7- As referidas mudanças legais contribuíram para a melhoria de seu fazer junto às crianças? Explique.

_____
_____
_____
_____

8- As horas atividades (TDCs, TDIs) instituídas estão sendo suficientes para a organização do trabalho docente ao longo do ano?

( ) sim ( ) não Por que?_____
_____
_____
_____
_____

9- Ao pensar seu trabalho docente anterior à Lei 2524/12, avalie de acordo com a escala.

1-Péssimo 2- ruim 3-regular 4-bom 5-excelente

- Sua valorização profissional ( )

- Sua dedicação aos planejamentos ( )

- Seu desgaste físico e psicológico ( )

- Seu trabalho docente com as crianças ( )

- Sua satisfação com sua profissão ( )

10 - Ao pensar seu trabalho docente após à Lei 2524/12, avalie de acordo com a escala.

1- Péssimo 2- ruim 3-regular 4-bom 5-excelente

- Sua valorização profissional ( )

- Sua dedicação aos planejamentos ( )

- Seu desgaste físico e psicológico ( )

- Seu trabalho docente com as crianças ( )

- Sua satisfação com sua profissão ( )

Muito obrigada por sua participação!

FOLHA EXTRA PARA RESPOSTAS, CASO NÃO SEJA NECESSÁRIO POR FAVOR A DESCONSIDERE.

APÊNDICE B

DADOS RECEBIDOS VIA CORREIO ELETRÔNICO

De: Maria Cristina [mailto:mcmcorrea@administracao.pmrp.com.br]
Enviada em: segunda-feira, 26 de outubro de 2015 17:02
Para: rgpileggi@educacao.pmrp.com.br
Cc: pagamentorh@administracao.pmrp.com.br
Assunto: Re: Dados...

Boa Tarde, Romeri.

A posição do quadro de pessoal permanente de 07/2012, para o cargo de provimento efetivo de EDUCADOR DE CRECHE (Denominação anterior do PEB I), era de 135 cargos ocupados.

Anexo

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Eu, Naiara Caroline Vaz Rosa, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara, sob a orientação da professora Drª Maristela Angotti, convido você a participar da pesquisa intitulada: "A valorização profissional dos professores e a melhora qualitativa no atendimento pedagógico: um estudo de campo**".** A pesquisa tem por objetivo geral, compreender e analisar comparativamente as mudanças a partir da implementação da Lei Complementar nº 2524 de 05 de abril de 2012 no plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o estatuto do magistério público municipal de Ribeirão Preto referentes aos professores que atuam na Educação Infantil (0-3) anos. Sendo assim, busca-se por meio de objetivo específico:

- Compreender se com as alterações decorrentes da Lei nº 2524/12 os professores reconhecem melhorias em suas condições de trabalho, valorização profissional e na realização de seu trabalho docente.

Na pesquisa empírica, de base qualitativa, utilizarei como instrumento de coleta de dados o questionário misto, isto é, com questões abertas e fechadas. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um número correspondente a ordem de coleta.

Sua participação consistirá em responder as questões do questionário, cujas informações serão utilizadas para conhecer mais a respeito do processo de transição de leis e como vocês professores têm se sentido em relação a isso. A aplicação do questionário será previamente agendada buscando assim não lhe causar nenhum incomodo. Os dados obtidos durante a realização da pesquisa, por se tratar de uma pesquisa qualitativa serão analisados à luz desta

mesma abordagem e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas, além de compor a dissertação final.

Você foi selecionado (a) por se enquadrar no seguinte critério: Ter atuado na Educação Infantil Municipal anteriormente a Lei nº 2524/12, isto é, anterior ao Novo Estatuto Público do Magistério e ainda, nos dias atuais, encontrar-se em exercício na mesma função. Cabe observar que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Explicitamos, contudo, a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. A sua recusa não implicará quaisquer prejuízos na relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Cumpre informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los, conforme a Resolução 466/12 do CEP/CONEP. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito ao caso de constrangimento ou desconforto provocado por alguma questão e, embora a pesquisadora pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará em interrupção da entrevista se for de sua preferência.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiro ou prejuízos de outras naturezas, sendo de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram.

Será garantido o sigilo, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os dados assegurados. Para isso, serão utilizados siglas ou nomes fictícios em substituição de seu nome. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso à identificação dos entrevistados.

Você receberá uma via deste termo, no qual consta abaixo o telefone e o endereço da pesquisadora responsável pela entrevista, podendo esclarecer as dúvidas que emergirem de sua participação a qualquer momento.

Grata por sua colaboração,

_____

NOME E ASSINATURA DO PESQUISADOR
FCLAr/UNESP – Rodovia Araraquara-Jaú, Km1- Araraquara/SP
naiaravaz_ped@yahoo.com.br
Fone: 16- 99146 1885

AUTORIZAÇÃO

Eu,
_____,
portador(a) do RG _____, declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada "A valorização profissional dos professores e a melhora qualitativa no atendimento pedagógico: um estudo de campo" e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2016.

_____

Assinatura do sujeito da pesquisa

_____

Assinatura do pesquisador

_____

Assinatura do orientador

ANEXO B

Lei Complementar nº 315/94

LEI COMPLEMENTAR Nº 315

DE 13 DE JANEIRO DE 1994

DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I

DOS PRINCÍPIOS GERAIS

Artigo 1º – Esta lei dispõe sobre o ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL, que tem como princípios:

I – a gestão democrática da Educação;
II – o aprimoramento da qualidade do ensino público municipal;
III – a valorização dos profissionais do ensino;
IV – escola pública gratuita, de qualidade e laica, para todos os munícipes, indistintamente.

Artigo 2º – A gestão democrática da Educação consistirá na participação das comunidades, internas e externas, na formação colegiada e representativa, observada a legislação federal pertinente, objetivando a formação de novas gerações para o exercício pleno da cidadania.

Artigo 3º – O ensino público municipal será ministrado com base nos princípios constantes do artigo 206 da Constituição Federal, e respeitado o disposto nos artigos 237 e 258 da Constituição do Estado, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, garantirá à criança, ao adolescente, ao aluno trabalhador e ao adulto sistema integrado que a eles assegure o seu livre acesso e as garantias dos artigos 177 a 179, da Lei Orgânica do Município:

I – a aprendizagem integrada e abrangente, objetivando:

a) superar a fragmentação das várias áreas do conhecimento, observando as especificidades de cada modalidade de ensino;
b) propiciar ao educando o saber organizado para que possa reconhecer-se como agente do processo de construção do conhecimento e transformação das relações entre o homem e a sociedade.

II – o preparo do educando para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho;

III – a garantia de igualdade de tratamento, sem discriminação de qualquer espécie;

IV – a igualdade de condições de acesso à instrução escolar, bem como a permanência e todas as condições necessárias à realização do processo educativo, garantindo-se atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais em classes da rede regular de ensino, em escolas públicas especiais;

V – garantia do direito de organização e de representação estudantil no âmbito do município.

Artigo 4º– A valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de:

I – formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovido pela Secretaria Municipal da Educação ou realizada por Universidades;

II – condições dignas de trabalho para os profissionais do Magistério;

III – perspectiva de progressão nos planos de carreira;

IV – realização periódica de concurso público e de concurso de promoção para os cargos de carreira;

V – exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições do Magistério;

VI – piso salarial profissional;

VII – exercício do direito de livre negociação;

VIII – direito de greve.

§ 1º – O piso salarial profissional a que se refere o inciso VI deste artigo, será fixado anualmente, no mês de janeiro, em negociação coletiva, que será submetida à aprovação da Câmara Municipal.

§ 2º – O piso salarial profissional será reajustado de acordo com a Lei Salarial (do Município de Ribeirão Preto).

§ 3º – O piso salarial profissional de que trata o parágrafo 2º, será condicionado à aplicação da legislação salarial (vigente no Município de Ribeirão Preto).

§ 4º – Se o piso fixado no parágrafo 2º deste artigo for prejudicado em função do cumprimento do disposto no parágrafo anterior, será, a qualquer tempo, acionada a negociação.

CAPÍTULO II

DO CAMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO

Artigo 5º– Os profissionais do ensino atuarão nas seguintes áreas:

I – ÁREA DE DOCÊNCIA

a) na Educação Pré-Escolar:
   1. em classes de Educação Pré-Escolar;
   2. em classes de Educação Pré-Escolar de Educação Especial.

b) no Ensino Fundamental I:
   1. no Ensino Fundamental, regular ou supletivo;
   2. na Educação Especial.

c) no Ensino Fundamental II:
   1. no Ensino Fundamental, regular ou supletivo;
   2. na Educação Especial.

d) no Ensino Médio:
   1. no Ensino Médio, regular, supletivo ou profissionalizante;
   2. na Educação Especial.

II – ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: com atuação na Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo, profissionalizante, Ensino Médio, Educação Especial e Alfabetização de Jovens e Adultos;

III – ÁREA DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: com atuação na Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo, profissionalizante, Ensino Médio, Educação Especial e Alfabetização de Jovens e Adultos;

IV – ÁREA DE ASSISTÊNCIA DE DIREÇÃO: Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo, Ensino Médio e Educação Especial;

V – ÁREA DE DIREÇÃO: com atuação na Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo, Ensino Médio e Educação Especial;

VI – ÁREA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICO-EDUCACIONAL: com atuação nos órgãos centrais da SME de Ribeirão Preto;

VII – ÁREA DE ASSESSORAMENTO TÉCNICO-EDUCACIONAL: com atuação nos órgãos centrais da SME de Ribeirão Preto;

VIII – ÁREA DE COORDENAÇÃO TÉCNICO-EDUCACIONAL: com atuação na Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo, Ensino Médio e Educação Especial.

§ 1º – As funções de magistério compreendem as atribuições dos profissionais do ensino que atuam na área de docência, de coordenação, orientação, de assistência de direção, de direção, de assistência e de assessoramento no campo educacional.

§ 2º – Os professores com habilitação específica em Educação Especial poderão atuar em todas as classes de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, quando se tratar de classes e/ou escolas de portadores de deficiência, de nível médio, em classes de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nos termos da legislação vigente.

TÍTULO II

DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

CAPÍTULO I

DA CONFIGURAÇÃO DA CARREIRA

Artigo 6º – A carreira do Magistério Municipal fica configurada nas seguintes categorias profissionais:

I – NÍVEL I

a) Professor Titular de Educação Pré-Escolar;
b) Professor Titular de Ensino Fundamental I;
c) Professor Titular de Ensino Fundamental II;
d) Professor Titular de Ensino Médio;
e) Coordenador Pedagógico;
f) Orientador Educacional.
g) Educador de Creche.

•Alínea g acrescentada pela Lei Complementar nº 1 644, de 29/03/04.

II – NÍVEL II

a) Diretor de Escola;
b) Assistente de Direção;
c) Assessor Técnico-Educacional;
d) Coordenador Geral de Ensino;
e) Assistente Técnico-Educacional;
f) Coordenador Técnico-Educacional;
g) Diretor-Coordenador de Creche.

• Alínea g acrescentada pela Lei Complementar nº 972, de 09/03/00.

§ 1º – Os professores III que vierem a atuar na Educação Especial deverão comprovar sua habilitação específica nesta área.

• Parágrafo único renumerado pela Lei Complementar nº 972, de 09/03/00.

§ 2º - Ficam transformados os cargos de Coordenador de Creche em Diretor-Coordenador de Creche, com vencimentos correspondentes a 312 horas-aula mensais, equivalente ao nível 201 da Tabela de Níveis de Vencimentos do Quadro do Magistério Municipal.

§ 3º - Para exercer o cargo de Diretor-Coordenador de Creche o profissional deverá ter experiência mínima de 03 (três) anos em Educação Infantil, com habilitação prevista na LDB nº 9394/96.

• §§ 2º e 3º acrescentados pela Lei Complementar nº 972, de 09/03/00.

Artigo 7º– O provimento de cargos compreendidos nas categorias profissionais a que alude o artigo anterior, obedecerá ao seguinte critério:

I – mediante concurso público de provas e títulos, para os cargos do Nível I;
II – mediante livre nomeação pelo Prefeito Municipal, para os cargos do Nível II.

Parágrafo único – O concurso público de ingresso, será realizado a cada 2 (dois) anos ou quando o percentual de cargos das áreas, vagos, atingir os 5% (cinco por cento) do total de cargos da área respectiva e quando não houver concursados excedentes durante o período de validade do concurso, estabelecido pela Constituição.

CAPÍTULO II

DO PLANO DE CARREIRA

SEÇÃO I

DA PROMOÇÃO

Artigo 8º – Promoção é a elevação do profissional do ensino, dentro da carreira, aos níveis superiores, observada a habilitação profissional exigida para o exercício de cada cargo.

Artigo 9º – Os professores I, compreendidos na área de docência a que aludem as letras “a” e “b” do inciso I, do artigo 5º, titulares, serão enquadrados de acordo com a habilitação que possuam, nas 3 (três) categorias seguintes: (anexo I)

I – CATEGORIA 1: habilitação específica em nível de magistério;
II – CATEGORIA 2: habilitação específica de grau superior de graduação correspondente à licenciatura de curta duração;
III – CATEGORIA 3: habilitação específica de grau superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

Artigo 10 – Os professores, compreendidos na área de docência a que aludem as letras “c” e “d” do inciso I, do artigo 5º, titulares, serão enquadrados de acordo com a habilitação que possuam, nas 2 (duas) categorias seguintes:

I – CATEGORIA 2: habilitação específica de grau superior de graduação correspondente à licenciatura de curta duração;

II – CATEGORIA 3: habilitação específica de grau superior de graduação correspondente à licenciatura plena ou habilitação específica na área de educação em nível superior.

Artigo 11 – Os professores, compreendidos na área de docência a que aludem as letras "d" e "f" do inciso I, do artigo 5º, titulares, serão enquadrados, automaticamente, na Categoria 3.

Artigo 12 – Os enquadramentos a que se referem os artigos 9º e 10, desta lei, serão efetuados em decorrência da habilitação específica relativa aos níveis de ensino ou em correlação à área de atuação do docente, mediante requerimento do profissional.

Parágrafo único – O professor poderá requerer novo enquadramento por categoria, quando obtiver maior graduação, na forma do disposto nos artigos 9º e 10, desta lei.

SEÇÃO II

DA APLICAÇÃO DO SISTEMA DE PONTOS

Artigo 13 – A promoção pela evolução dos profissionais de ensino, na amplitude de vencimentos do cargo, decorrente de habilitação profissional e aperfeiçoamento, obedecerá aos seguintes parâmetros:

I – cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão cultural;
II – mestrado;
III – doutorado.

§ 1º – A atribuição de pontos, nos termos dos incisos I, II e III, obedecerá aos seguintes critérios:

a) curso de especialização com duração mínima de 360 horas, 03 (três) pontos; cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização com duração mínima de 180 (cento e oitenta) horas, 01 (um) ponto, e quando se tratar de curso de extensão cultural com duração de 30 (trinta) horas, 0,5 (meio) ponto a cada 5 cursos;
b) mestrado em Universidade, 10 (dez) pontos;
c) doutorado em Universidade, 20 (vinte) pontos.

§ 2º – Para fins de atribuição de pontos previstos no parágrafo anterior, somente serão considerados os cursos promovidos pelos órgãos federal, estadual e Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, bem como entidades reconhecidas pelo MEC.

§ 3º – É vedada a atribuição cumulativa de pontos, para efeito da promoção.

§ 4º – Feita a apuração de títulos, os pontos atribuídos serão consignados sob a denominação de pontos-promoção.

§ 5º – A cada 05 (cinco) pontos-promoção atribuídos, deverá ocorrer o enquadramento do profissional do ensino em uma referência imediatamente superior àquela em que estiver enquadrado.

§ 6º – Na hipótese prevista no inciso I deverá ser respeitado o interstício de 10 anos, a cada 05 pontos-promoção atribuídos.

§ 7º – O afastamento para prestação de serviços técnico-educacionais em Unidades da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, e o exercício de mandato sindical, CPM e exercer cargos em comissão no âmbito da administração municipal, em áreas afins, farão jus aos pontos-promoção.

§ 8º – A atribuição de pontos aos cursos referidos na alínea "a", do parágrafo 1º, artigo 13, será feita somente para os cursos concluídos após a vigência desta lei.

Artigo 14 – O profissional do ensino quando afastado para exercer cargos em comissão, fora do âmbito da Administração Municipal, não fará jus aos pontos-promoção.

SEÇÃO III

DA PROMOÇÃO POR TEMPO DE SERVIÇO E CRITÉRIO DE MERECIMENTO

Artigo 15 – A cada 02 (dois) anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, o profissional do ensino será enquadrado na referência numérica imediatamente superior, da referência na qual se encontra, automaticamente.

Artigo 16 – A promoção por merecimento será feita mediante a apuração da assiduidade, na seguinte conformidade:

I – até 1 (uma) ausência diária – 1,00 (um ponto);

II – de 2 (duas) a 06 (seis) ausências diárias de qualquer natureza (inclusive de saúde): 0,5 (meio) ponto por ano;

III – o professor que deixar de ministrar 60% (sessenta por cento), dispensadas as frações decimais, das aulas do dia, fará jus à remuneração pelas aulas dadas, mas perderá a freqüência do dia para a promoção por assiduidade.

§ 1º – Para fins de apuração da freqüência nos termos do "caput" deste artigo, deverá ser considerado como ano o período de 1º de setembro a 31 de agosto.

§ 2º – Feita a apuração da freqüência, os pontos atribuídos serão consignados sob a denominação de pontos-assiduidade.

§ 3º – A cada 05 (cinco) pontos-assiduidade atribuídos, deverá ocorrer o enquadramento do profissional do ensino na referência numérica imediatamente superior àquela em que os mesmos se encontrem.

Artigo 17 – O disposto neste Título somente valerá em relação ao profissional do ensino de escolas municipais, escolas conveniadas, creches municipais e escolas de emergência da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto ou que atuem em planejamento e coordenação, direção, orientação, assistência e assessoramento na área educacional, da Secretaria Municipal da Educação.

TÍTULO III

DO EXERCÍCIO DOS CARGOS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL

CAPÍTULO I

DA COMPOSIÇÃO DO QUADRO

Artigo 18 – O Quadro do Magistério Municipal, privativo da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, compreende cargos de provimento efetivo e de provimento em comissão, distribuídos em tabelas e identificados pela denominação e pela referência de vencimentos, observadas as diretrizes e princípios básicos estabelecidos na legislação vigente.

Artigo 19 – Ficam instituídas as ESCALAS DE PADRÕES E VENCIMENTOS, compreendendo os níveis e os valores constantes do ANEXO II.

• *Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94.*

Artigo 20 – Os atuais cargos do Quadro do Ensino Municipal de Ribeirão Preto terão suas denominações modificadas a saber:

I – Professor de Educação Infantil passará a Profissional de Ensino da Educação Pré-Escolar;

II – Professor I passará a Profissional de Ensino do Ensino Fundamental I;

III – Professor II passará a Profissional de Ensino do Ensino Fundamental II, extinguindo-se na vacância;

IV – Professor III passará a Profissional de Ensino do Ensino Fundamental II e Médio;

V – Professor de Educação Especial passará a Profissional de Ensino do Ensino de Educação Especial.

Artigo 21 – Os enquadramentos nas categorias previstas nos artigos 9º e 10 desta lei, bem como os decorrentes por promoção, serão feitos na referência correspondente ao critério de tempo de serviço, constados nos Anexos I e II desta lei.

§ 1º – O enquadramento previsto no "caput" deste artigo far-se-á automaticamente, na referência correspondente ao tempo de serviço apurado por ocasião do último enquadramento do profissional ou, quando não ocorrer correspondência, na referência superior mais próxima.

§ 2º – O enquadramento de que cuida este artigo não implicará nova apuração de tempo ou concessão de nova evolução funcional.

Artigo 22 – O exercício dos cargos do Magistério Municipal de Ribeirão Preto compreende as atribuições dos profissionais do ensino que atuam na área de docência, planejamento, coordenação, direção, orientação, assistência e assessoramento na área educacional.

Artigo 23 – O professor I, quando portador de habilitação específica de grau superior correspondente à licenciatura curta, será enquadrado originalmente 05 (cinco) níveis imediatamente abaixo do inicial do Professor III e quando portador apenas de curso de magistério, será enquadrado 07 (sete) níveis abaixo do Professor III, quando portador de habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena, será enquadrado 03 (três) níveis abaixo do inicial do Professor III, respeitando o tempo de efetivo exercício na função para os efeitos de elevação de níveis, conforme consta do ANEXO I.

• Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94.

Artigo 24 – Para efeito de cálculo dos vencimentos, o Professor III terá como valor inicial o nível 208 e o Professor II, o nível 206.

• Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94.

Artigo 25 – Para provimento dos cargos do Quadro do Magistério Municipal em caráter efetivo, mediante ingresso ou em comissão, será exigida habilitação profissional específica, bem como os requisitos estabelecidos no Anexo I desta lei.

Artigo 26 – Para exercer cargos de acordo com o artigo 6º, item II, será designado Professor docente, com habilitação profissional específica exigida pela L.D.B. e experiência mínima de 3 anos na carreira do Magistério Municipal de Ribeirão Preto.

Parágrafo único – O professor designado na forma do "caput" deste artigo será considerado em regência de classe, para todos os efeitos legais.

CAPÍTULO II

ESCOLHA DE TURNOS, CLASSES E/OU AULAS

Artigo 27 – A escolha de turnos, classes e/ou aulas objetiva:

I – a lotação dos professores nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto;

II – a fixação da forma de cumprimento da jornada;

III – a definição do horário de trabalho e do turno do professor.

§ 1º – A escolha a que se refere o "caput" deste artigo será anual e regulamentada pela Secretaria Municipal da Educação.

§ 2º – Para o ensino supletivo, a escolha de que trata o "caput" deste artigo dar-se-á também no 2º (segundo) semestre, e para professores excedentes e para atender às necessidades do ensino surgidas durante o semestre.

§ 3º - O professor municipal efetivo, poderá, durante o ano letivo, ministrar aulas em substituição em outra escola, em uma das jornadas estampadas no artigo 55, inciso I, da Lei Complementar nº 315, de 13 de janeiro de 1994 (Estatuto do Magistério Público Municipal), de preferência próxima a sua sede, sem entretanto, mudar de sede.

•§ 3º acrescentado pela Lei Complementar nº 1 791, de 27/12/04.

Artigo 28 – A escolha de horas-aula excedentes processar-se-á de acordo com critérios estabelecidos pela SME.

Artigo 29 – Os professores do Ensino Fundamental I, II, Pré-Escolar e do Ensino Médio deverão completar sua jornada de trabalho, quando necessário, regendo aulas de componentes afins para complementação do bloco padrão, desde que devidamente habilitados, bem como ministrar aulas eventuais.

Artigo 30 – Fica caracterizada a excedência do professor quando, na sua unidade escolar de lotação, ocorrerem as seguintes hipóteses:

I – inexistência de classe relativa à sua área de atuação;

II – a excedência seja decorrente de vaga oferecida em concurso de remoção ou ingresso, por erro administrativo;

III – o professor considerado excedente e que lhe foram atribuídas aulas de disciplinas afins a da disciplina de concurso, para formação de jornada, será classificado para participar do processo de atribuição de aulas e do concurso anual de remoção, por tempo de serviço no Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto, na seguinte conformidade:

a) no rol da disciplina de concurso;

b) no rol das disciplinas afins à de concurso.

§ 1º – Sempre que houver disponibilidade de aulas permanentes da disciplina de concurso, em escolas onde o professor excedente estiver ministrando aulas, ocorrerá o acréscimo destas aulas em sua jornada semanal e, conseqüentemente, haverá redução de aulas das disciplinas afins, por opção do professor, ou quando o número de aulas ultrapassar o limite máximo do previsto por semana.

§ 2º – O professor deixará de ser excedente quando lhe forem atribuídas aulas permanentes, em sessões de atribuição de aulas, da disciplina de concurso e/ou disciplinas afins à de concurso.

• Inciso III, §§ 1º e 2º acrescentados pela Lei Complementar nº 608, de 21/11/96.

Artigo 31 – O professor considerado excedente, na forma do disposto no artigo anterior, poderá permanecer em exercício na sua unidade escolar de lotação, desde que:

I – assuma a regência de classe de outro professor nos impedimentos legais;

II – complete o respectivo bloco padrão de aulas, com aulas de professor em impedimento legal, do mesmo componente curricular ou de componente afim, para o qual esteja habilitado.

Artigo 32 – Inexistindo as condições descritas no artigo anterior, o professor será encaminhado à Secretaria Municipal da Educação que lhe atribuirá, classes ou aulas na sua área de atuação:

I – classe vaga ou de professor em impedimento legal;

II – bloco padrão de aulas de seu componente curricular ou de componente afim para o qual esteja legalmente habilitado, vago ou de professor em impedimento legal.

Artigo 33 – O professor excedente será inscrito ex-ofício em concurso de remoção.

CAPÍTULO III

SUBSTITUIÇÃO

Artigo 34 – Haverá atribuição de classes ou aulas em caráter de substituição quando o professor estiver afastado ou faltando, conforme previsto em lei.

Artigo 35 – Os professores I, desde que habilitados, poderão substituir aulas no Ensino Fundamental II.

Artigo 36 – As substituições a que se refere o artigo 34, na Educação Pré-Escolar, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio, serão feitas por professores da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto e, se não houver, por professores contratados temporariamente, respeitada a respectiva área de atuação e a classificação efetuada após inscrição na Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto.

Artigo 37 – Haverá atribuição de classes ou aulas em caráter temporário nos casos de aulas ou classes, surgidas pela criação de novas escolas, de salas de aula, de novas turmas ou quando ocorrer aposentadoria, falecimento, exoneração, demissão, desistência e readaptação do professor, ocorridas após atribuição de aulas ou de classes.

Artigo 38 – Haverá substituição remunerada nos impedimentos legais e temporários dos Titulares dos Cargos de Nível II, a que se refere o artigo 6º desta.

§ 1º – A substituição remunerada dependerá de ato do Secretário Municipal da Educação, respeitada a habilitação profissional e demais requisitos para exercício do cargo, devendo a designação

recair sempre em integrantes do Quadro do Magistério Municipal e, na falta destes, o professor contratado em caráter temporário.

§ 2º – Se a substituição disser respeito a cargos vinculados à carreira, a designação recairá sobre um dos seus integrantes.

Artigo 39 – O profissional do ensino poderá ser designado para exercer, transitoriamente, pelo prazo máximo de 12 (doze) meses, cargo que comporte substituição e que se encontre vago, para cujo provimento definitivo não exista candidato legalmente habilitado, desde que atenda aos requisitos para seu exercício, observado o disposto nos parágrafos 1º e 2º do artigo 38, desta lei.

Artigo 40 – Os profissionais do ensino que ocupem outros cargos do Quadro do Magistério, vagos ou em substituição, terão, a título de remuneração:

I – a diferença entre a respectiva referência e a correspondente ao tempo de serviço em cada Nível, observado o disposto no parágrafo 1º do artigo 21, desta lei.

Parágrafo único – Ao professor, que ocupa cargo de nível II ou cargo de livre provimento em comissão não pertencente ao Quadro do Magistério Municipal, fica assegurado o direito de opção pela remuneração que mais lhe convier.

Artigo 41 – O profissional do ensino, designado para exercer cargo em comissão, terá os qüinqüênios e a sexta parte de seus vencimentos calculados, tendo por base a jornada de trabalho do cargo efetivo e no nível em que se encontra enquadrado.

• *Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94.*

Parágrafo único – Para o cálculo será usada a jornada atribuída anualmente.

• *Parágrafo único acrescentado pela Lei Complementar nº 1.937, de 09/12/05.*

CAPÍTULO IV

REMOÇÃO

Artigo 42 – A remoção é o deslocamento dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal nas unidades da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto.

Artigo 43 – Os professores efetivos, Nível I da carreira, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, poderão remover-se de suas unidades de lotação, por permuta ou por concurso anual, mediante requerimento, respeitando o artigo 44.

§ 1º – Para efeito de remoção será contado o tempo de docência no ensino municipal de Ribeirão Preto.

§ 2º - Os professores I, II e III, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais somente poderão remover-se por permuta a cada 03 (três) anos.

• Caput e §§ 1º e 2º com redação dada pela Lei Complementar nº 595, de 1º/10/96.

Artigo 44 – A remoção por permuta processar-se-á anualmente, precedendo o início do ano letivo.

§ 1º – Excepcionalmente, por motivo devidamente justificado, a remoção por permuta poderá ocorrer no mês de julho, se não houver prejuízo para o andamento das atividades escolares.

§ 2º – Não poderá ser autorizada permuta ao profissional:

I – que já tenha alcançado o tempo de serviço necessário à aposentadoria ou para aquele a quem falte apenas 3 (três) anos para implementar esse prazo;

II – que se encontre na condição de profissional do ensino readaptado com laudo temporário.

Artigo 45 – Para o Concurso de Remoção serão oferecidas classes e aulas consideradas livres, em razão de falecimento, aposentadoria, exoneração, demissão, desistência, readaptação definitiva de professor e de criação de escolas e classes, desde que as aulas oriundas das classes criadas atinjam o limite mínimo de 20 (vinte) horas-aula, por componente curricular.

• Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 938, de 05/11/99.

Artigo 46 – Ao professor readaptado, com laudo médico definitivo, desde que observado o módulo a ser estabelecido em regulamento próprio, poderá permanecer em sua unidade de lotação, prestando serviços compatíveis com sua capacidade física ou psíquica, sem prejuízo de seus vencimentos, inclusive hora atividade, T.R. e demais vantagens do cargo, devendo a sua vaga ser incluída no concurso de remoção.

Parágrafo único – O professor readaptado deverá exercer funções inerentes ou correlatas ao magistério, observado o módulo próprio compatível às restrições impostas pelo departamento médico.

CAPÍTULO V

AFASTAMENTO

Artigo 47 – Os profissionais do ensino efetivos poderão ser afastados de seus cargos, por autorização do Prefeito e por tempo determinado, para:

I – prestar serviços técnico-educacionais;

II – ocupar, em situação de acúmulo remunerado de dois cargos, podendo ser um cargo em comissão ou exercer um em substituição temporária, em cargo vago ou nos impedimentos legais e temporários de seu titular, desde que comprovada a compatibilidade de horário;

III – exercer atividades do Magistério em órgãos da Administração Pública Municipal de Ribeirão Preto;

IV – exercer mandato de dirigente sindical ou de entidade de classe do Magistério Municipal, na forma da lei, sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens de cargo;

V – participar de cursos ou congressos na área da Educação.

§ 1º – O afastamento previsto no inciso II deste artigo será concedido sem prejuízo de vencimentos, direitos e demais vantagens.

§ 2º – O tempo de serviços técnico-educacionais prestados fora da Secretaria Municipal da Educação não será computado para efeitos da aposentadoria especial.

§ 3º – Serão considerados de efetivo exercício os dias em que ocorrer os afastamentos citados neste artigo.

Artigo 47A – O Profissional do Ensino poderá afastar-se com prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo, pelo prazo máximo de 03 (três) anos, de acordo com a Lei nº 3.181, de 22 de julho de 1976, Capítulo V, Sub-Seção VII, artigos 163, 164, 165 e 166.

• *Artigo acrescentado pela Lei Complementar nº 2.344, de 22/04/2009.*

Artigo 48 – O professor readaptado com laudo definitivo poderá, a critério da Administração e mediante sua anuência, prestar serviços compatíveis com sua capacidade física ou psíquica, em outras unidades da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto.

Artigo 49 – Além da hipótese prevista no parágrafo 2º do artigo 47 e das consideradas de efetivo exercício pela legislação em vigor, o profissional do ensino não perderá a lotação nas hipóteses de afastamento por:

I – exercício de cargo em comissão na Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto;

II – prestação de serviços técnico-educacionais junto à Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto;

III – exercício de atividades do Magistério junto aos órgãos da Administração Municipal ou entidades conveniadas;

IV – exercício de mandato de dirigente sindical;

V – o profissional do ensino poderá afastar-se com prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo, pelo prazo máximo de 2 anos, de acordo com a lei 3.181, de 23/07/76, Capítulo V, Sub-Seção VII, artigos 163, 164, 165 e 166;

VI – freqüentar cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, de especialização ou de atualização, no país ou no exterior, com prejuízo de vencimentos mas sem o das demais vantagens no cargo.

TÍTULO IV

DAS JORNADAS DE TRABALHO

CAPÍTULO I

MODALIDADES DE JORNADA

Artigo 50 – Os professores II e III deverão assumir uma das seguintes jornadas de trabalho:

I – Jornada de Tempo Parcial I, constituída de 26 horas-aula semanais, totalizando 130 horas-aula mensais, sendo:

• Inciso I com redação dada pela Lei Complementar nº 952, de 10/12/99.

Regência de classe	20 h/a
Horas-atividade	05 h/a
Trabalho remunerado	01 h/a

II - Jornada de Tempo Parcial II, constituída de 32 horas-aula semanais, totalizando 160 horas-aula mensais, sendo:

Regência de classe	25 h/a
Horas-atividade	06 h/a

Trabalho Remunerado	01 h/a

III – Jornada de Tempo Completo, constituída de 43 horas-aula semanais, totalizando 215 horas-aula mensais, sendo:

Regência de classe	32 h/a
Horas-atividade	09 h/a
Trabalho remunerado	02 h/a

IV – Jornada de Tempo Integral, constituída de 58 horas-aula semanais, totalizando 290 horas-aula mensais, sendo:

Regência de classe	44 h/a
Horas-atividade	12 h/a
Trabalho remunerado	02 h/a

§ 1º – Os professores II e III poderão compor suas jornadas com aulas ministradas no Curso Supletivo.

§ 2º - As classes e aulas de curso supletivo com previsão de encerramento do curso no final do primeiro semestre do ano letivo, não poderão ser oferecidas para compor jornadas de trabalho.

Artigo 51 – O professor I deverá assumir uma das seguintes jornadas de trabalho:

I – Jornada de Tempo Parcial I (Curso de Suplência I), constituída de 26 horas-aula semanais, totalizando 130 horas-aula mensais, sendo:

Regência de classe	***20 h/a***
Horas-atividade	**05 h/a**
Trabalho remunerado	**01 h/a**

II – Jornada de Tempo Parcial II, constituída de 29 horas-aula semanais, totalizando 145 horas-aula mensais, sendo:

Regência de classe	**22 h/a**
Horas-atividade	**06 h/a**
Trabalho remunerado	**01 h/a**

III – Jornada de Tempo Integral, constituída de 58 horas-aula semanais, totalizando 290 horas-aula mensais, sendo:

Regência de classe	**44 h/a**
Horas-atividade	**12 h/a**
Trabalho remunerado	**02 h/a**

IV – Jornada de Tempo Integral II, constituída de 55 horas-aula semanais, totalizando 275 horas-aula mensais, sendo:

Regência de classe	**42 h/a**
Horas-atividade	**11 h/a**
Trabalho remunerado	**02 h/a**

V - Jornada de Tempo Integral III, constituída de 52 horas-aula semanais, totalizando 260 horas-aula mensais, sendo:

Regência de classe	**40 h/a**

Horas-atividade	**10 h/a**
Trabalho remunerado	**02 h/a**

• Incisos IV e V acrescentados pela Lei Complementar nº 2.308, de 06/11/08.

§ 1º – O professor I, desde que habilitado e com jornada de tempo parcial, poderá complementar a sua jornada de trabalho com aulas eventuais do ensino fundamental II ou médio.

§ 2º - A jornada do Educador de Creche será composta de 41 horas semanais, totalizando 205 (duzentas e cinco) horas mensais, sendo:

a) **Horas de trabalho – 40 (quarenta)**
b) **Trabalho remunerado – 1 (uma) hora**

§ 3º - Os vencimentos do Educador de Creche serão equivalentes a R$ 4,30 (quatro reais e trinta centavos) a hora trabalhada.

• § 1º renumerado e §§ 2º e 3º acrescentados pela Lei Complementar nº 1 644, de 29/03/04.

Artigo 52 – A regência de classe, as horas-atividade e o trabalho remunerado compõem a jornada de trabalho do professor, devendo ser incorporadas, em sua totalidade, para todos os efeitos legais.

§ 1º - A hora-atividade é um tempo remunerado de que disporá o docente, em local de sua livre escolha, para a programação e preparação do trabalho didático, correção de provas e trabalhos.

§ 2º – O trabalho remunerado destina-se à realização de reuniões, estudo em grupo, desenvolvimento de projetos nas escolas com a participação dos alunos, cursos programados e supervisionados pela unidade escolar ou pela Secretaria da Educação, em horário pré-estabelecido.

§ 3º - As remunerações correspondentes às horas-atividade e trabalho remunerado serão incorporadas aos proventos de inatividade do professor, na razão de 1/25 para mulher e 1/30 para homem, por ano trabalhado na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto.

• Artigos 50, 51 e 52 alterados pela Lei Complementar nº 938, de 05/11/99.

§ 4º – Para fins de cálculos de proventos mensais o mês será considerado de 05 semanas.

§ 5º – Para fins de aposentadoria o cálculo dos proventos será efetuado de acordo com a jornada de trabalho ministrada nos últimos 04 (quatro) anos, imediatamente anteriores à aposentadoria ou 08 (oito) anos interpolados, com base no valor do padrão de vencimentos fixados na tabela constante do anexo.

§ 6º – O professor que, na data de vigência desta lei, esteja exercendo função de direção, chefia, assessoramento, encarregadoria, função gratificada, assistência, coordenadoria ou cargo de provimento em comissão, por período de 04 (quatro) anos consecutivos, terá assegurada, quando de sua aposentadoria, a vantagem a que alude o artigo 136 do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais (Lei nº 3.181, de 23 de julho de 1976).

• § 6º com redação dada pela Lei Complementar nº 364, 07/07/94.

§ 7º - Os professores I, II e III poderão assumir aulas eventuais, além das jornadas de trabalho definidas nos artigos 50 e 51.

§ 8º - As classes e aulas livres remanescentes da remoção, que excederem o total necessário para a constituição das jornadas de trabalho em vigor, serão oferecidas aos professores I, II e III efetivos, para ampliação de suas jornadas de trabalho.

§ 9º - Os professores, que ampliarem suas jornadas de trabalho, só poderão concentrar a classe ou aulas da nova jornada na sede de exercício, quando existirem classes e aulas livres, sendo que:

I - para o professor I, considera-se sede de exercício a unidade escolar em que este exerça função há mais tempo; e

II - para os professores II e III, considera-se sede de exercício a unidade escolar onde concentrem o maior número de aulas da disciplina de concurso.

• §§ 7º, 8º e 9º com redação dada pela Lei Complementar nº 938, de 05/11/99.

Artigo 53 – O total mensal das horas-aula ministradas pelo professor será aquele atribuído pela Secretaria Municipal da Educação.

• Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 370, de 24/08/94.

Artigo 54 – Os profissionais do ensino a saber: assistentes de direção e diretores, terão sua carga horária de trabalho definidas em 40 (quarenta) horas semanais.

• Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 529, de 16/01/96.

§ 1º – Para efeito de cálculo de pagamento deve-se observar o seguinte escalonamento:

Orientadores Educacionais
Coordenadores Pedagógicos

• Vencimentos: vide artigo 56.

Assist. Direção de EMPG	300 h/a

• Valor alterado pelo Decreto nº 60, de 21/03/96.

Assist. Direção de EMPSG, CEMEI e CEE	300 h/a

• Valor alterado pela Lei Complementar nº 826, de 22 /01/99 (Reforma Administrativa).

Diretor de EMEI	312 h/a
Diretor de EMPG	324 h/a
Diretor de EMPSG, CEMEI e CEE	348 h/a
EMPSG com curso supletivo	360 h/a

• Valores alterados pelo Decreto nº 60, de 21/03/96.

• § 1º com redação dada pela Lei Complementar nº 370, de 24//08/94.

§ 2º – Os Coordenadores de Área em escolas definidas pela Secretaria Municipal da Educação, serão escolhidos por seus pares e terão jornada de 16 (dezesseis) horas-aula de docência e 16 (dezesseis) horas-aula na escola sob a supervisão do Diretor, para cumprir a programação aprovada pela Coordenadoria Técnico-Educacional.

Artigo 55 – As aulas ou classes atribuídas aos docentes da Rede Municipal de Ensino, têm as seguintes características: permanentes, suplementares e eventuais:

I – as aulas que compõem as jornadas de tempo parcial, de tempo completo e de tempo integral, são denominadas permanentes atribuídas a professores de ensino concursados;

II – as aulas que ultrapassarem as jornadas de trabalho do professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio em virtude da indivisibilidade do bloco de aulas, previstas nos artigos 50 e 52, são denominadas suplementares e farão jus à hora-atividade correspondente a 25% do total mensal de horas-aula, cálculo esse arredondado para o inteiro imediatamente superior;

III – as aulas atribuídas em caráter temporário e/ou substituição, são denominadas eventuais e farão jus à hora-atividade correspondente a 25% do total mensal de horas-aula, cálculo esse sempre arredondado para o inteiro imediatamente superior.

• Incisos II e III com redação dada pela Lei Complementar nº 370, de 24/08/94.

Artigo 56 – O assistente técnico-educacional, os coordenadores pedagógicos (C.P) e os orientadores educacionais (O.E) terão uma das seguintes jornadas de trabalho, definidas: Assistente Técnico-Educacional – 20 (vinte) horas, 30 (trinta) horas ou 40 (quarenta) horas; Coordenador Pedagógico (C.P) e Orientador Educacional (O.E) – 20 h/a, 30 h/a ou 40 h/a, admitido, de sua parte e no início do ano letivo, o exercício de opção para uma das 3 (três) modalidades de jornada.

• Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 1 699, de 24/06/04.

Parágrafo único – Para efeito de cálculo de pagamento mensal observar-se--á o seguinte escalonamento:

a) Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional:

I – Jornada de 20 h/a semanais – 165 h/a mensais;
II – Jornada de 30 h/a semanais - 225 h/a mensais;
III – Jornada de 40 h/a semanais – 300 h/a mensais.

b) Assistente Técnico-Educacional:

I – jornada de 20 h semanais – 198 h/a mensais;
II – jornada de 30 h semanais – 270 h/a mensais;
III – jornada de 40 h semanais – 360 h/a mensais.

• § único com redação dada pela Lei Complementar nº 1 732, de 03/09/04.

Artigo 57 – O Assessor Técnico-Educacional terá uma das seguintes jornadas de trabalho, definidas em 30 horas ou 40 horas semanais.

Parágrafo único – Para efeito de pagamento mensal observar-se-á o seguinte escalonamento:

I – jornada de 30 horas semanais – 235 h/a mensais;
II – jornada de 40 horas semanais – 320 h/a mensais.

Artigo 58 – O Coordenador Técnico-Educacional terá uma das seguintes jornadas de trabalho, definidas em 30 horas ou 40 horas semanais.

• *O cargo de Coordenador Técnico-Educacional foi extinto pela Lei Complementar nº 826, de 22/01/99.*

Parágrafo único – Para efeito de pagamento mensal observar-se-á o seguinte escalonamento:

I – jornada de 30 horas semanais – 276 h/a mensais;
II – jornada de 40 horas semanais – 372 h/a mensais.

• Valores alterados pelo Decreto nº 178, de 18/06/96.

Artigo 59 – A Secretaria Municipal da Educação poderá convocar até 15 (quinze) docentes, com habilitação específica de grau superior, sendo 10 (dez) da Rede Municipal de Ensino, para exercer funções de Assistente Técnico-Educacional.

• *Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 456, de 08/06/95.*

Parágrafo único – A designação de docentes para o exercício da função de Assistente Técnico-Educacional será feita por portaria do Prefeito Municipal.

Artigo 60 – Ficam criados na Secretaria Municipal da Educação, 02 (dois) cargos de ASSESSOR TÉCNICO-EDUCACIONAL, com habilitação específica de grau superior.

• *Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94.*

• *Extinto um cargo pela Lei Complementar nº 1.138, de 24/11/00.*

Parágrafo único – A designação dos docentes para o exercício da função de Assessor Técnico-Educacional será feita por portaria do Prefeito Municipal.

Artigo 61 - Ficam criados na Secretaria Municipal da Educação 02 (dois) cargos de COORDENADOR TÉCNICO-EDUCACIONAL, com habilitação específica de grau superior.

• *Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94.*

• *Cargos extintos pela Lei Complementar nº 826, de 22/01/99.*

Parágrafo único – A designação dos docentes para o exercício de Coordenador Técnico-Educacional será feita por portaria do Prefeito Municipal.

TÍTULO V

DOS DIREITOS E VANTAGENS PECUNIÁRIAS

CAPÍTULO I

DIREITOS COMUNS A TODOS OS PROFISSIONAIS DO ENSINO

Artigo 62 – Além dos previstos no Regime Jurídico Único, constituem direitos do profissional do ensino:

I – ter acesso às informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assessoria pedagógica, que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;

II – ter a oportunidade de afastamento, com ou sem vencimentos, para freqüentar cursos de graduação, pós-graduação, atualização e especialização profissional, a ser estabelecida em regulamentação própria;

III – dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico, suficientes e adequados, para que exerçam com eficiência suas funções;

IV – ter assegurada a igualdade de tratamento no plano administrativo-pedagógico, independentemente de seu vínculo funcional;

V – participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e deliberações que afetem o processo educacional;

VI – ter assegurada a representação nos órgãos diretivos da Secretaria Municipal da Educação, na forma da lei;

VII – participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades;

VIII – reunir-se na unidade escolar, para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares.

CAPÍTULO II

GRATIFICAÇÃO POR SERVIÇO NOTURNO

Artigo 63 – Pelo serviço noturno prestado a partir das 19:00 (dezenove) horas, os professores, em exercício nas unidades escolares, terão o valor da respectiva hora-aula ou hora-trabalho acrescidas de 20% (vinte por cento).

§ 1º – Nos horários mistos, assim considerados os que abrangem períodos diurnos e noturnos, somente serão remuneradas com o acréscimo de que trata o "caput" deste artigo, as horas prestadas em período noturno.

§ 2º – As frações de tempo iguais ou superiores a 30 (trinta) minutos serão arredondadas para uma hora.

§ 3º – Tratando-se de Especialista de Educação, a gratificação será calculada sobre o valor que corresponder às horas de serviços prestados no período noturno.

Artigo 64 – A remuneração relativa ao serviço noturno será devidamente proporcional aos descansos semanais, feriados, dias de ponto facultativo, férias, recesso escolar e demais afastamentos e licenças remuneradas.

TÍTULO VI

DO PONTO E DEVERES

CAPÍTULO I

PONTO

Artigo 65 – Ponto é o registro que assinala o comparecimento do professor no local de trabalho.

Parágrafo único – Salvo nos casos expressamente previstos no Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Ribeirão Preto e nesta lei, é vedado dispensar o profissional do ensino do registro do ponto e abonar faltas ao serviço não previstas em lei.

Artigo 66 – Por hora-aula não ministrada o professor sofrerá o desconto correspondente em sua jornada de trabalho prevista no Capítulo I.

• *Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94.*

Parágrafo único – Havendo aulas suplementares atribuídas ao profissional do ensino, o desconto de falta deverá incidir primeiramente sobre estas.

• *§ único acrescentado pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94.*

Artigo 67 – Ao abono e justificação de faltas ao serviço dadas pelos profissionais do ensino, aplicam-se as disposições estatutárias vigentes para os demais servidores.

Artigo 68 – As ausências ao serviço do profissional do ensino, para participação em reuniões ordinárias do Conselho de Escola, na qualidade de membro, serão consideradas de efetivo exercício.

CAPÍTULO II

DEVERES

Artigo 69 – Além dos deveres e proibições previstos no Regime Jurídico Único, vigente para todos os servidores municipais, constituem deveres de todos os profissionais do ensino:

I – conhecer e respeitar as leis;

II – preservar os princípios, os ideais e fins da Educação Brasileira, através de seu desempenho profissional;

III – empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação;

IV – participar das atividades educacionais que lhes forem atribuídas por força das suas funções dentro do seu horário de trabalho;

V – comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo e presteza;

VI – manter o espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral;

VII – incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática;

VIII – promover o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando, bem como prepará-lo para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho;

IX – respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficiência de seu aprendizado;

X – assegurar a efetivação dos direitos pertinentes à criança e ao adolescente, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, comunicando à autoridade competente os casos de que tenham conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus tratos;

XI – fornecer elementos para a permanente atualização de seus registros junto aos órgãos da Administração;

XII – considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar, as diretrizes da Política Educacional na escola e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem;

XIII – acatar as decisões do Conselho de Escola, em conformidade com a legislação vigente;

XIV – participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares.

Artigo 70 – Constituem faltas graves, além de outras previstas nas normas estatutárias vigentes para os demais servidores municipais:

I – impedir que o aluno participe das atividades escolares, em razão de qualquer carência material;

II – discriminar o aluno por preconceitos de qualquer espécie.

TÍTULO VII

DOS CONSELHOS

CAPÍTULO I

CONSELHO DE ESCOLA

Artigo 71 – O Conselho de Escola é um colegiado com função deliberativa, cuja atuação está voltada para a defesa dos interesses dos educandos e inspirada nas finalidades e objetivos da educação pública do Município de Ribeirão Preto.

Artigo 72 – O Conselho de Escola será composto pelos seguintes membros:

I – membro nato: Diretor da Escola;

II – representantes eleitos:

a) da equipe docente: professores em exercício na unidade escolar;
b) da equipe técnica: Assistente de Diretor, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional;
c) da equipe auxiliar da Ação Educativa: Secretário de Escola (Encarregado de Secretaria), Inspetor de Alunos, Servente Escolar e Vigia;
d) dos discentes: alunos de 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, alunos de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, alunos de quaisquer termos do Ensino Supletivo;
e) dos pais e responsáveis: pais ou responsáveis pelos alunos de quaisquer estágios, séries e termos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto.

Parágrafo único – Poderão participar das reuniões do Conselho de Escola, com direito a voz e não a voto, os profissionais de outras Secretarias que atendam às escolas, representantes da Secretaria Municipal da Educação, de entidades conveniadas e membros da Comunidade e movimentos populares organizados.

Artigo 73 – A representatividade do Conselho deverá contemplar critérios de paridade e proporcionalidade.

Artigo 74 – A composição do Conselho de Escola obedecerá à seguinte proporcionalidade:

40% - docentes
5% - especialistas, excetuando o Diretor
5% - demais funcionários
30% - pais de alunos
20% - alunos

§ 1º – Cada segmento representado no Conselho de Escola, elegerá também 02 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.

§ 2º – Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos, não sendo também permitido o voto por procuração.

§ 3º – O segmento, 20% de alunos, sendo o Conselho de Escola de EMEI, será representado pelos pais dos alunos.

Artigo 75 – Os membros do Conselho de Escola e seus suplentes, serão eleitos em assembléia, por seus pares, respeitadas as respectivas categorias e o critério da proporcionalidade.

Artigo 76 – O mandato dos membros do Conselho será anual, sendo permitida a reeleição.

§ 1º – O mandato inicia-se de 30 até 45 dias após o início do ano letivo.

§ 2º – O mandato será prorrogado até a posse do novo Conselho de Escola.

Artigo 77 – Compete ao Conselho de Escola:

I – discutir e adequar, no âmbito da unidade escolar, as diretrizes da política educacional estabelecida pela Secretaria Municipal da Educação e complementá-las naquilo que as especialidades locais exigirem;

II – definir as diretrizes, prioridades e metas de ação da escola para cada período letivo, que deverão orientar a elaboração do Plano Escolar;

III – elaborar e aprovar o Plano Escolar e acompanhar a sua execução;

IV – avaliar o desempenho da escola face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas;

V – decidir quanto à organização e o funcionamento da escola, o atendimento à demanda e demais aspectos pertinentes, de acordo com as orientações fixadas pela Secretaria Municipal da Educação, particularmente:

a) deliberar sobre o atendimento e acomodação da demanda, turnos de funcionamento, distribuição de séries e classes por turnos, utilização do espaço físico, considerando a demanda e a qualidade de ensino;
b) garantir a ocupação ou cessão do prédio escolar, inclusive para outras atividades além das de ensino, fixando critérios para o uso e preservação de suas instalações a serem registradas no Plano Escolar.

VI – analisar, aprovar e acompanhar projetos pedagógicos propostos pela Equipe Escolar ou pela Comunidade Escolar, para serem desenvolvidos na Escola;

VII – arbitrar impasses de natureza pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela Equipe Escolar;

VIII – propor alternativas para solução de problemas de natureza pedagógica, tanto aqueles detectados pelo próprio Conselho, como os que forem a ele encaminhados;

IX – discutir e arbitrar critérios e procedimentos de avaliação relativa ao processo educativo e à atuação dos diferentes segmentos da comunidade escolar;

X – decidir procedimentos relativos à integração com as Instituições Auxiliares da escola, quando houver, e com outras Secretarias Municipais;

XI – traçar normas disciplinares para o funcionamento da escola, dentro dos parâmetros da legislação em vigor.

Parágrafo único – As decisões do Conselho de Escola deverão preservar o princípio de formação de Conselho ativo e democrático.

Artigo 78 – O Regimento Comum das Escolas Municipais disporá sobre o funcionamento do Conselho de Escola.

Parágrafo único – O regimento comum das Escolas Municipais deverá, no que diz respeito ao Conselho de Escola, ser adequado às normas deste Estatuto.

TÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 79 – A Secretaria Municipal da Educação assegurará a realização de cursos continuados durante o ano, a serem oferecidos a todos os integrantes do Quadro do Magistério.

Artigo 80 – O titular do cargo, da série, das classes poderá optar pelos vencimentos de seu cargo ou pelo salário de sua função, incluída em ambos os casos, a respectiva carga suplementar, quando vierem prover cargo em comissão.

Artigo 81 – As disposições desta lei, aplicam-se, inclusive, quanto ao recesso escolar, aos ocupantes de cargo de "Instrutor de Artes Plásticas", da Escola de Artes "Cândido Portinari", da Secretaria Municipal da Cultura, desde que, o respectivo concurso público de provimento tenha previsto como requisito essencial a licenciatura plena, experiência mínima de docência de 02 (dois) anos e habilitação específica, perante o Ministério da Educação.

• *Caput com redação dada pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94.*

Artigo 82 – Os cargos ocupados por docentes habilitados com licenciatura curta serão extintos na sua vacância.

Artigo 83 – Os empregos sujeitos ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) integrarão quadro especial e serão extintos quando de sua vacância.

Artigo 84 – Considerar-se-ão como de exercício efetivo os períodos relativos aos recessos escolares, férias, períodos de planejamento escolar, de escolha de turnos, classes e ou aulas, para todos os efeitos legais.

Artigo 85 – Os profissionais do ensino sujeitam-se nos termos do artigo 1º da Lei Complementar nº 140, de 1992, às disposições do Estatuto dos Funcionários Municipais (Regime Jurídico Único).

Artigo 86 – No caso de alteração do currículo escolar que implique supressão de determinada disciplina, área de estudo ou atividade, o ocupante do cargo de professor deverá exercer a docência de

outra disciplina, área de estudo ou atividade para a qual estiver legalmente habilitado, a critério da Secretaria Municipal da Educação.

Artigo 87 – Quando necessário Trabalho Extraordinário, referente às aulas de estimulação pedagógica e reposição de aulas, o docente deverá apresentar planejamento, que será submetido à apreciação do Coordenador Pedagógico e da Direção da U.E., e homologado pela Secretaria Municipal da Educação.

Artigo 88 – Os professores sem habilitação em Educação Especial, que atuam nesta área, terão prazo de 5 (cinco) anos para se habilitarem, a partir da data da aprovação deste Estatuto.

Artigo 89 – As exigências constantes desta lei, não impedem a permanência, dos atuais ocupantes dos cargos em comissão, no quadro do magistério municipal.

Artigo 90 – Ficam assegurados aos profissionais do ensino inativos os direitos e vantagens previstos na presente lei, conforme rege a Constituição Federal.

Parágrafo único – Para os fins do trabalho remunerado (TR), é garantida na composição dos respectivos proventos de inatividade dos professores PI, PII e PIII, a observância quanto à regra contida no parágrafo 3º do artigo 52, desta lei.

• *§ único acrescentado pela Lei Complementar nº 370, de 24/08/94 e revogado pela Lei Complementar nº 938, de 05/11/99.*

Artigo 91 – A Secretaria Municipal da Educação poderá admitir estagiários remunerados, aos quais serão proporcionadas experiências profissionais do Magistério, desde que estejam cursando a última série de cursos relativos ao Magistério.

Parágrafo único – As normas para admissão de estagiários, previstas neste artigo, serão estabelecidas em regulamento próprio.

Artigo 92 – A Secretaria Municipal da Educação poderá admitir por concurso, monitores para aulas de iniciação profissional, remuneradas de acordo com as normas.

Artigo 93 – O Poder Executivo, até 90 (noventa) dias contados da sua vigência, expedirá normas regulamentares visando ao fiel cumprimento desta lei.

Artigo 94 – As despesas decorrentes com a execução desta lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias da Secretaria Municipal da Educação, suplementadas oportunamente, se necessário.

Artigo 95 – Esta lei complementar entrará em vigor 90 (noventa) dias após a sua publicação, revogadas as disposições em contrário, notadamente a Lei nº 5.374, de 18 de novembro de 1988, mantidos, no entanto, todos os cargos originários da legislação ora revogada.

ANEXO I

DENOMINAÇÃO	**NÍVEL INICIAL DE VENCIMENTOS**	**FORMAÇÃO PROFISSIONAL**
Educador de Creche	200	Habilitação em nível de Ensino Médio, na modalidade Normal
Professor Titular de Ensino Pré-Escolar		
a) Categoria 1	201	Habilitação em nível de Ensino Médio (Magistério) com pré-escola
b) Categoria 2	203	Habilitação de grau superior correspondente à Licenciatura Curta
c) Categoria 3	205	Habilitação específica de grau superior correspondente à Licenciatura Plena
Professor Titular de Ensino Fundamental I		
a) Categoria 1	201	Habilitação em nível de Ensino Médio (Magistério)
b) Categoria 2	203	Habilitação específica de grau superior correspondente à Licenciatura Curta
c) Categoria 3	205	Habilitação específica de grau superior correspondente à Licenciatura Plena
Professor Titular de Ensino Fundamental II		
a) Categoria 2	206	Habilitação específica de grau superior correspondente à Licenciatura Curta
b) Categoria 3	208	Habilitação específica de grau superior correspondente à

		Licenciatura Plena
Professor Titular de Ensino Médio	208	Habilitação específica de grau superior correspondente à Licenciatura Plena
Professor de Educação Especial	208	Habilitação específica de grau superior correspondente à Licenciatura Plena
Diretor de Escola **Assistente de Direção**	208	Habilitação em Administração Escolar correspondente à Licenciatura Plena em Pedagogia ou Complementação Pedagógica
Coordenador Pedagógico	208	Habilitação em Administração Escolar e Supervisão Escolar, Licenciatura Plena em Pedagogia
Orientador Educacional	208	Habilitação em Orientação Educacional, Licenciatura Plena em Pedagogia
Assessor Técnico-Educacional	208	Habilitação específica de grau superior
Coordenador Técnico Educacional	208	Habilitação específica de grau superior
Assistente Técnico-Educacional	208	Habilitação específica de grau superior

• *Anexo I alterado pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94.*

•*Incluído no Anexo I o cargo de Educador de Creche pela Lei Complementar nº 1650, de 02/04/04*

ANEXO II

ESCALAS DE PADRÕES E VENCIMENTOS

NÍVEL	VALOR
200	8,72
201	12,02

202	12,31
203	12,72
204	13,13
205	13,40
206	13,79
207	14,15
208	14,47
209	14,90
210	15,29
211	15,65
212	16,03
213	16,57
214	17,16
215	17,72
216	18,30
217	18,91
218	19,53
219	20,20
220	20,88
221	21,58
222	22,33

• *Valores alterados pela Lei Complementar nº 2.446/11*

VALOR INICIAL:

Educador de Creche: nível 200

Professor I:

categoria 1= nível 201 categoria 2= nível 203 categoria 3= nível 205

Professor II: nível 206 **Professor III:** nível 208

• Anexo II instituído pela Lei Complementar nº 364, de 07/07/94

• Incluído no Anexo II o nível 200 pela Lei Complementar nº 1 650, de 02/04/04

SUMÁRIO

TÍTULO I - Das Disposições Preliminares

CAPÍTULO I - Dos Princípios Gerais

Artigo 1º 01

Artigo 2º 01

Artigo 3º 01

Artigo 4º 01

CAPÍTULO II - Do Campo de Atuação dos Profissionais do Ensino

Artigo 5º 02

TÍTULO II - Da Carreira do Magistério

CAPÍTULO I - Da Configuração da Carreira

Artigo 6º 03

Artigo 7º 04

CAPÍTULO II - Do Plano de Carreira

Seção I - Da Promoção

Artigo 8º 04

Artigo 9º 04

Artigo 10 04

Artigo 11 04

Artigo 12 04

Seção II - Da Aplicação do Sistema de Pontos

Artigo 13 05

Artigo 14 05

Seção III - Da Promoção por Tempo de Serviço e Critério de Merecimento

Artigo 15 05

Artigo 16 05

Artigo 17 06

TÍTULO III - Do Exercício dos Cargos do Quadro do Magistério Municipal

CAPÍTULO I - da Composição do Quadro

Artigo 18 06

Artigo 19 06

Artigo 20 06

Artigo 21 06

Artigo 22 07

Artigo 23 07

Artigo 24 07

Artigo 25 07

Artigo 26 07

CAPÍTULO II - Escolha de Turnos, Classes e/ou Aulas

Artigo 27 07

Artigo 28 07

Artigo 29 07

Artigo 30 08

Artigo 31 08

Artigo 32 08

Artigo 33 08

CAPÍTULO III - Substituição

Artigo 34 08

Artigo 35 08

Artigo 36 08

Artigo 37 08

Artigo 38 09

Artigo 39 09

Artigo 40 09

Artigo 41 09

CAPÍTULO IV - Remoção

Artigo 42 09

Artigo 43 09

Artigo 44 09

Artigo 45 10

Artigo 46 10

CAPÍTULO V - Afastamento

Artigo 47 10

Artigo 48 10

Artigo 49 10

TÍTULO IV - Das Jornadas de Trabalho

CAPÍTULO I - Modalidades de Jornada

Artigo 50 11

Artigo 51 11

Artigo 52 12

Artigo 53 13

Artigo 54 13

Artigo 55 14

Artigo 56 14

Artigo 57 14

Artigo 58 14

Artigo 59 15

Artigo 60 15

Artigo 61 15

TÍTULO V - Dos Direitos e Vantagens Pecuniárias

CAPÍTULO I - Direitos Comuns a Todos os Profissionais do Ensino

Artigo 62 15

CAPÍTULO II - Gratificação por Serviço Noturno

Artigo 63 16

Artigo 64 16

TÍTULO VI - Do Ponto e Deveres

CAPÍTULO I - Ponto

Artigo 65 16

Artigo 66 16

Artigo 67 16

Artigo 68 16

CAPÍTULO II - Deveres

Artigo 69 16

Artigo 70 17

TÍTULO VII - Dos Conselhos

CAPÍTULO I - Conselho de Escola

Artigo 71 17

Artigo 72 17

Artigo 73 18

Artigo 74 18

Artigo 75 18

Artigo 76 18

Artigo 77 18

Artigo 78 19

TÍTULO VIII - Das Disposições Finais

Artigo 79 19

Artigo 80 19

Artigo 81 19

Artigo 82 19

Artigo 83 19

Artigo 84 19

Artigo 85 19

Artigo 86 19

Artigo 87 19

Artigo 88 19

Artigo 89 20

Artigo 90 20

Artigo 91 20

Artigo 92 20

Artigo 93 20

Artigo 94 20

Artigo 95 20

ANEXO I ……..21

ANEXO II ……....22

ANEXO C

Lei Complementar nº 2524/12

Ato Número:	**2524**
Data de Elaboração:	05/04/2012
Data de Publicação:	20/04/2012
Processo:	02.12.016232.2
Assunto(s):	Estatuto do Magistério, Cargo, Secretaria Municipal da Educação, Remuneração, Carreira.
Tipo de Legislação:	Lei Complementar
Autor(es):	Executivo Municipal.
Projeto:	235 **Ano do projeto:** 2012
Autógrafo:	1111 **Ano do autógrafo:** 2012
Observações:	Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0149076-50.2013.8.260000 - defere a liminar e o efeito suspensivo: alinea "f", do §20 do art. 14; incisos I e V, do §1º do art. 27; alinea "i" do §1º do art. 36, e art. 85 da Lei Complementar nº 2.524/2012. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0149076-50.2013.8.260000 - julga procedente a ação de inconstitucionalidade da alinea "f", do §2º do art. 14; incisos I e V, do §1º do art. 27; alinea "i" do §1º do art. 36, e art. 85 da Lei Complementar nº 2.524/2012.

Ementa e Conteúdo

DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO E SOBRE O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou o Projeto de Lei Complementar nº 235/2012, de autoria do Executivo Municipal e eu promulgo a seguinte lei:

CAPÍTULO I

DOS PRINCÍPIOS GERAIS

Artigo 1º - Esta Lei institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e o Estatuto do Magistério da Educação Básica Pública do Município de Ribeirão Preto, que tem como princípios:

I - reconhecimento e valorização dos integrantes do Quadro do Magistério pelos serviços prestados, pelo conhecimento adquirido e pelo desempenho;

II - criação das bases de uma política de recursos humanos capaz de conduzir de forma mais eficaz o desempenho, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do integrante do Quadro do Magistério com os resultados do seu trabalho;

III - estímulo ao desenvolvimento profissional e à qualificação funcional;

IV - manutenção do vencimento dentro dos padrões estabelecidos por lei, considerando as características da área educacional e os critérios de evolução funcional.

Artigo 2º - O ensino público municipal será ministrado com base nos princípios constantes do artigo 206 da Constituição Federal, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respeitado o disposto nos artigos 237 e 258 da Constituição do Estado, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, garantirá à criança, ao adolescente, ao aluno trabalhador e ao adulto sistema integrado que a eles assegure o livre acesso e as garantias constantes nos artigos 177 a 179, da Lei Orgânica do Município, e também:

I - a aprendizagem integrada e abrangente, objetivando:

a) superar a fragmentação das várias áreas do conhecimento, observando as especificidades de cada modalidade de ensino;

b) propiciar ao educando o saber organizado para que possa reconhecer-se como agente do processo de construção do conhecimento e transformação das relações entre o homem e a sociedade.

II - o preparo do educando para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho;

III - a garantia de igualdade de tratamento, sem discriminação de qualquer espécie;

IV - a igualdade de condições de acesso e permanência na instrução escolar, bem como todas as condições necessárias à realização do processo educativo, garantindo-se atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência inseridos em classes regulares da Rede Municipal de Ensino;

V - garantia do direito de organização e de representação estudantil no âmbito do município.

Artigo 3º - A valorização dos profissionais do magistério será assegurada por meio de:

I - formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério;

II - condições dignas de trabalho para os profissionais do magistério;

III - perspectiva de progressão nos planos de carreira;

IV - exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições do magistério;

V - piso salarial profissional;

VI - exercício do direito de livre negociação;

VII - direito de greve.

Parágrafo Único - O piso salarial profissional a que se refere o inciso V deste artigo será fixado anualmente, em negociação coletiva, em consonância com a lei salarial do Município de Ribeirão Preto e observará o contido na Legislação Federal.

CAPÍTULO II

DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Seção I

DA CONFIGURAÇÃO DA CARREIRA E DO CAMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Artigo 4º - A carreira do magistério municipal fica configurada nas seguintes categorias profissionais com os respectivos campos de atuação:

I - ÁREA DE DOCÊNCIA

a) Professor de Educação Básica I: atuação na Educação Infantil com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos;

b) Professor de Educação Básica II: atuação na Educação Infantil com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);

c) Professor de Educação Básica III: atuação nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio;

d) Professor de Educação Básica III, efetivo em área de Educação Especial: atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio, em todos os níveis e modalidades.

II - ÁREA DE GESTÃO EDUCACIONAL

a) Diretor de Escola: atuação nas unidades escolares de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio;

b) Vice-Diretor de Escola: atuação nas unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio;

c) Coordenador Pedagógico: atuação nas unidades escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio;

d) Orientador Educacional: atuação nas unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio;

e) Supervisor de Ensino: atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino e na Educação Infantil da Rede Privada de Ensino do Município de Ribeirão Preto.

III - ÁREA DE ASSESSORIA EDUCACIONAL: atuação nas escolas da rede municipal de ensino e/ou junto à Secretaria Municipal da Educação:

a) Assessor Educacional I

b) Assessor Educacional II

c) Assessor Educacional III

Artigo 5º - Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

Seção II

DO PROVIMENTO DE CARGOS

Artigo 6º - O provimento de cargos dos profissionais do magistério a que alude o artigo anterior, obedecerá aos seguintes critérios:

I - nomeação em caráter efetivo para os cargos de Professor de Educação Básica I, II e III, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Supervisor de Ensino, mediante concurso público de provas e títulos;

II - nomeação em comissão pelo Chefe do Executivo, para os cargos de Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola, Assessor Educacional I, II e III, mediante indicação do Secretário Municipal da Educação.

Parágrafo Único - Os concursos públicos previstos no plano de carreira de que cuida a presente Lei, para os cargos de provimento efetivo, serão realizados observando o seguinte:

I - sempre que o percentual de cargos públicos vagos atingir 10% (dez por cento) do total dos respectivos cargos, ficará autorizada a realização de concurso público, se não houver concursados excedentes de certames anteriores cuja validade não tenha expirado;

II - a validade do concurso será de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado uma vez por igual período.

Artigo 7º - O profissional do magistério que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação básica, terá sua aposentadoria conforme o disposto na legislação em vigor.

§ 1º - São consideradas funções de magistério as exercidas por profissionais do magistério no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de ensino de educação básica, em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de suporte pedagógico à docência, assim definidas: direção de unidade escolar, vice-direção de unidade escolar, supervisão de ensino, coordenação pedagógica, orientação educacional e assessoramento pedagógico.

§ 2º - Aplica-se o disposto neste artigo a todos os profissionais do magistério, nomeados conforme os incisos I e II do artigo anterior.

CAPÍTULO III

DO PLANO DE CARREIRA

Seção I

DA PROMOÇÃO

Artigo 8º - Promoção é a elevação do profissional do magistério, dentro da carreira, aos níveis

superiores, observada a habilitação profissional exigida para o exercício de cada cargo.

Artigo 9º - Os professores de Educação Básica I e II, compreendidos na área de docência a que aludem as alíneas “a” e “b” do inciso I, do artigo 4º, titulares de cargo, terão o enquadramento inicial de acordo com a habilitação que possuam, conforme o disposto no anexo I desta Lei.

§ 1º - Os Professores de Educação Básica I e II poderão requerer reenquadramento quando concluírem curso de habilitação em nível superior, referente à licenciatura plena.

§ 2º - A habilitação em nível superior para fim de enquadramento previsto no “caput” deste artigo, será considerada uma única vez, vedada a acumulação.

Artigo 10 - Os professores de Educação Básica III, compreendidos na área de docência a que alude as alíneas “c” e “d” do inciso I, do artigo 4º, titulares de cargo, terão o enquadramento inicial no nível 208, conforme o disposto no anexo I desta Lei.

Seção II

DA APLICAÇÃO DO SISTEMA DE PONTOS

Artigo 11 - A promoção pela evolução dos profissionais do magistério, na amplitude de vencimentos do cargo, decorrente de aperfeiçoamento profissional, obedecerá aos seguintes parâmetros:

I - cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão cultural;

II - mestrado;

III - doutorado.

§ 1º - A atribuição de pontos, nos termos dos incisos I, II e III, obedecerá aos seguintes critérios:

a) curso de especialização com duração mínima de 360 horas, 03 (três) pontos; curso de aperfeiçoamento e/ou especialização com duração mínima de 120 (cento e vinte) horas, 01 (um) ponto; curso de extensão cultural com duração mínima de 30 (trinta) horas, 0,2 (dois décimos) de ponto;

b) mestrado, 10 (dez) pontos;

c) doutorado, 20 (vinte) pontos.

§ 2º - Para fins de atribuição de pontos previstos no parágrafo anterior, somente serão considerados os cursos, na área da educação, promovidos pelos órgãos competentes federal, estadual e municipal, bem como instituições de ensino superior devidamente reconhecidas.

§ 3º - Os títulos a que se referem as alíneas “b” e “c” do parágrafo 1º deverão ser obtidos através de cursos, na área da educação, reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, vinculada ao Ministério da Educação - MEC.

§ 4º - Feita a apuração de títulos, os pontos atribuídos serão consignados sob a denominação de pontos-promoção.

§ 5º - A cada 05 (cinco) pontos-promoção atribuídos, deverá ocorrer o enquadramento do profissional do magistério em um nível imediatamente superior àquele em que estiver enquadrado.

§ 6º - Na hipótese prevista no inciso I deverá ser respeitado o interstício de 10 anos, a cada 05 pontos-promoção atribuídos.

§ 7º - O afastamento para prestação de serviços de coordenação e assessoramento pedagógicos em unidades da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, o exercício de mandato no Sindicato dos Servidores Municipais e no Centro do Professorado Municipal e exercer cargos em comissão no âmbito da administração municipal farão jus aos pontos-promoção.

§ 8º - A atribuição de pontos aos cursos referidos na alínea “a”, do parágrafo 1º, deste artigo,

será feita somente para os cursos concluídos nos últimos 10 (dez) anos.

§ 9º - Os títulos previstos para fins de promoção serão considerados uma única vez, vedada sua acumulação.

Artigo 12 - O profissional do magistério quando afastado para exercício de funções fora do âmbito da Administração Municipal não fará jus aos pontos-promoção.

Seção III

DA PROMOÇÃO POR TEMPO DE SERVIÇO E CRITÉRIO DE MERECIMENTO

Artigo 13 - A cada 02 (dois) anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, o profissional do magistério será enquadrado automaticamente no nível imediatamente superior daquele em que se encontra.

Artigo 14 - A promoção por merecimento será feita mediante a apuração da assiduidade, na seguinte conformidade:

I - de 0 (zero) a 01 (uma) ausência diária - 01 (um) ponto;

II - de 02 (duas) a 04 (quatro) ausências diárias - 0,5 (meio) ponto.

§ 1º - Para fins de apuração da frequência nos termos do "caput" deste artigo, deverá ser considerado como ano o período de 1º de janeiro a 31 de dezembro.

§ 2º - Não serão computadas, como ausência, para o cálculo da promoção por merecimento, os afastamentos do professor em virtude de:

a) férias;

b) convocação para o serviço militar;

c) júri e outros serviços obrigatórios por lei;

d) licença maternidade, licença paternidade ou por adoção;

e) acidente de trabalho;

f) VETADO;

g) desempenho de função eletiva da União, dos Estados, do Distrito Federal ou de Municípios, inclusive o período de férias ou interregnos parlamentares, observado o disposto nesta lei;

h) exercício de mandato de dirigente sindical ou de associação de classe.

§ 3º - Será considerada como frequência diária quando o professor trabalhar em 60% (sessenta por cento) ou mais de sua carga horária diária.

§ 4º - Feita a apuração de frequência, os pontos atribuídos serão consignados sob a denominação de pontos-assiduidade.

§ 5º - A cada 05 (cinco) pontos-assiduidade atribuídos, deverá ocorrer o enquadramento do profissional do magistério no nível imediatamente superior, daquele em que se encontra.

Artigo 15 - O disposto neste Capítulo somente valerá para profissionais do magistério ocupantes de cargos de carreira, efetivos, que compõem o Quadro do Magistério da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, previstos no artigo 4º, desta Lei.

Artigo 16 - As promoções previstas neste Capítulo cessarão quando atingir o limite máximo de nível previsto no Anexo II desta Lei.

CAPÍTULO IV

DOS CARGOS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL

Seção I

DA COMPOSIÇÃO DO QUADRO

Artigo 17 - O Quadro do Magistério Municipal, privativo da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, compreende cargos de provimento efetivo e de provimento em comissão, distribuídos em tabela e identificados pela denominação, nível inicial de vencimentos, a forma e os requisitos para provimento e as atribuições dos cargos, conforme discriminação contidas nos Anexos I e IV, da presente Lei.

Artigo 18 - A escala de níveis e os valores correspondentes constam do Anexo II, da presente Lei.

Artigo 19 - Os atuais cargos do Quadro do Magistério Municipal de Ribeirão Preto terão suas denominações alteradas conforme descrito no Anexo III, da presente Lei.

Artigo 20 - O professor quando nomeado para outro cargo efetivo da carreira do magistério municipal, desde que se exonere do cargo de origem, será enquadrado na referência inicial do novo cargo acrescido dos níveis e vantagens pecuniárias auferidas no cargo anterior.

Seção II

DA COMPOSIÇÃO DA JORNADA DOCENTE

Artigo 21 - A jornada de trabalho dos profissionais da Área de Docência será composta por:

I - Trabalho Docente com Aluno (TDA): compreende o exercício da docência em cumprimento ao currículo, em atividade direta com a coletividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos;

II - As horas atividades serão distribuídas em:

a) Trabalho Docente Coletivo (TDC): compreende o tempo dedicado à formação do docente e à atuação com a equipe escolar, às reuniões pedagógicas e de pais; na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar; no

aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade escolar e da Secretaria Municipal da Educação;

b) Trabalho Docente Individual (TDI): compreende o trabalho desempenhado pelo professor em hora e local de sua livre escolha e destinado à preparação das atividades pedagógicas.

§ 1º - O descumprimento das horas atividades destinadas ao Trabalho Docente Coletivo e Individual prejudica a caracterização do efetivo exercício para fins de pagamento e de contagem de tempo de serviço público municipal, nos termos da legislação municipal vigente.

§ 2º - Caberá à Secretaria Municipal da Educação disciplinar a estratégia, procedimentos e fluxos de cumprimento das horas de Trabalho Docente Coletivo - TDC, a fim de garantir a efetividade da sua execução.

Artigo 22 - As aulas ou classes atribuídas aos docentes da Rede Municipal de Ensino têm as seguintes características:

I - permanentes: as aulas que compõem as jornadas de trabalho do professor efetivo;

II - suplementares: as aulas que ultrapassarem as jornadas de trabalho do professor de Educação Básica III, previstas nesta Lei, em virtude da indivisibilidade do bloco de aulas;

III - eventuais: as aulas atribuídas em caráter temporário e/ou substituição.

Parágrafo Único - As aulas a que se referem os incisos II e III também farão jus às horas atividades correspondentes a 1/3 (um terço) da carga horária do professor, conforme tabela constante do Anexo V.

Seção III

DAS MODALIDADES DE JORNADA DOCENTE

Artigo 23 - O Professor de Educação Básica I deverá assumir a jornada de trabalho de 42

horas-aula semanais, totalizando 210 horas-aula mensais, sendo:

I - Trabalho Docente com Aluno (TDA): 28 h/a

II - Trabalho Docente Coletivo (TDC): 04 h/a

III - Trabalho Docente Individual (TDI): 10 h/a

Artigo 24 - O Professor de Educação Básica II deverá assumir uma das seguintes jornadas de trabalho:

I - Jornada de Tempo Parcial, constituída de 29 horas-aula semanais, totalizando 145 horas-aula mensais, sendo:

a) Trabalho Docente com Aluno (TDA): 19 h/a

b) Trabalho Docente Coletivo (TDC): 04 h/a

c) Trabalho Docente Individual (TDI): 06 h/a

II - Jornada de Tempo Integral, constituída de 58 horas-aula semanais, totalizando 290 horas-aula mensais, sendo:

a) Trabalho Docente com Aluno (TDA): 38 h/a

b) Trabalho Docente Coletivo (TDC): 07 h/a

c) Trabalho Docente Individual (TDI): 13 h/a

Artigo 25 - O Professor de Educação Básica III, deverá assumir uma das seguintes jornadas de trabalho:

I - Jornada Reduzida, constituída de 18 horas-aula semanais, totalizando 90 horas-aula mensais, sendo:

a) Trabalho Docente com Aluno (TDA): 12 h/a

b) Trabalho Docente Coletivo (TDC): 02 h/a

c) Trabalho Docente Individual (TDI): 04 h/a

II - Jornada de Tempo Parcial I, constituída de 27 horas-aula semanais, totalizando 135 horas-aula mensais, sendo:

a) Trabalho Docente com Aluno (TDA): 18 h/a

b) Trabalho Docente Coletivo (TDC): 03 h/a

c) Trabalho Docente Individual (TDI): 06 h/a

III - Jornada de Tempo Parcial II, constituída de 36 horas-aula semanais, totalizando 180 horas-aula mensais, sendo:

a) Trabalho Docente com Aluno (TDA): 24 h/a

b) Trabalho Docente Coletivo (TDC): 04 h/a

c) Trabalho Docente Individual (TDI): 08 h/a

IV - Jornada de Tempo Completo, constituída de 45 horas-aula semanais, totalizando 225 horas-aula mensais, sendo:

a) Trabalho Docente com Aluno (TDA): 30 h/a

b) Trabalho Docente Coletivo (TDC): 05 h/a

c) Trabalho Docente Individual (TDI): 10 h/a

V - Jornada de Tempo Integral, constituída de 58 horas-aula semanais, totalizando 290 horas-aula mensais, sendo:

a) Trabalho Docente com Aluno (TDA): 38 h/a

b) Trabalho Docente Coletivo (TDC): 07 h/a

c) Trabalho Docente Individual (TDI): 13 h/a

Seção IV

DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA DOCENTE

Artigo 26 - As classes e aulas livres remanescentes da remoção, que excederem o total necessário para a constituição das jornadas de trabalho em vigor, serão oferecidas aos professores de Educação Básica II e III, efetivos, para ampliação de suas jornadas de trabalho, respeitado o limite máximo de 38 horas-aula semanais de interação com os educandos.

§ 1º - A ampliação da jornada de trabalho dar-se-á exclusivamente com classe ou aulas da disciplina de concurso do professor.

§ 2º - O docente terá efetivada a ampliação da jornada de trabalho a partir da data do início do ano letivo correspondente.

§ 3º - Poderão ter suas jornadas de trabalho ampliadas os docentes que se encontrem afastados ou em exercício de cargo em comissão junto à Secretaria Municipal da Educação.

Seção V

DA COMPOSIÇÃO DA JORNADA DAS DEMAIS ÁREAS

Artigo 27 - Os profissionais do magistério da Área de Gestão Educacional e da Área de Assessoria Educacional terão sua carga horária de trabalho definidas em 40 horas semanais.

§ 1º - Para efeito de cálculo de pagamento deve-se observar o seguinte:

I - VETADO

II - Vice-Diretor de Escola 300 h/a

III - Diretor de EMEI e CEI 330 h/a

IV - Diretor de EMEF e EMEPB 348 h/a

V - VETADO

VI - Diretor de EMEFEM 360 h/a

VII - Diretor Geral do CAIC 360 h/a

VIII - Supervisor de Ensino 340 h/a

IX - Assessor Educacional I 200 h/a

X - Assessor Educacional II 320 h/a

XI - Assessor Educacional III 360 h/a

§ 2º - Os profissionais do magistério efetivos, nomeados para exercerem cargos em comissão do Quadro do Magistério Municipal, a título de remuneração, serão enquadrados no nível inicial do cargo em comissão acrescido dos níveis e vantagens pecuniárias auferidas no cargo efetivo.

§ 3º - O profissional do magistério, nomeado para exercer cargo em comissão, terá os quinquênios e a sexta parte de seus vencimentos calculados, tendo por base a jornada de trabalho do cargo efetivo e no nível em que se encontra enquadrado.

§ 4º - Os professores nomeados em comissão para outro cargo da carreira do magistério ou

afastados para prestar serviços de coordenação ou assessoramento junto às escolas da Rede Municipal de Ensino, perceberão seus vencimentos com base na jornada de trabalho atribuída anualmente.

Artigo 28 - Os cargos de provimento em comissão de Assessor Educacional I, II e III serão nomeados pelo Chefe do Executivo; ficando consignado que do total dos cargos de Assessor Educacional III, 10 (dez) serão providos de forma restrita, exclusivamente por profissionais efetivos do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal da Educação.

Parágrafo Único - Os cargos previstos no "caput" têm as suas quantidades assim definidas:

a) Assessor Educacional I, 08 (oito);

b) Assessor Educacional II, 1 (um);

c) Assessor Educacional III, 16 (dezesseis).

CAPÍTULO V

ATRIBUIÇÃO DE TURNOS, CLASSES E/OU AULAS

Artigo 29 - A atribuição de turnos, classes e/ou aulas tem por finalidade:

I - a lotação dos professores nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto;

II - a fixação da jornada de trabalho;

III - a definição do horário de trabalho e do turno do professor.

§ 1º - A atribuição a que se refere o "caput" deste artigo será anual e regulamentada pela Secretaria Municipal da Educação por meio de Resolução.

§ 2º - Para os cursos de Educação de Jovens e Adultos, a atribuição de que trata o "caput"

deste artigo dar-se-á também no segundo semestre.

Artigo 30 - Os professores de Educação Básica I e II, desde que habilitados, poderão complementar a sua jornada de trabalho com aulas eventuais dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, respeitado o limite máximo de 38 horas-aula semanais de interação com os educandos.

Artigo 31 - Os professores poderão assumir projetos da Secretaria Municipal da Educação (Apoio, Grupos de Estudos Complementares e outros) como jornada de trabalho ou como aulas eventuais, de forma a ser regulamentada pela Secretaria Municipal da Educação.

Artigo 32 - Os professores de Educação Básica III deverão completar sua jornada de trabalho, quando necessário, regendo aulas de disciplinas em que são devidamente habilitados.

Artigo 33 - Os professores de Educação Básica II e III poderão assumir aulas eventuais, além das jornadas de trabalho definidas nesta lei, observado o limite máximo de 38 horas-aula semanais de interação com os educandos.

Artigo 34 - As classes e aulas livres remanescentes da remoção, que excederem o total necessário para a constituição das jornadas de trabalho em vigor, serão oferecidas aos professores de Educação Básica II e III efetivos, para ampliação de suas jornadas de trabalho, respeitados o limite máximo de 38 horas-aula semanais de interação com os educandos.

Artigo 35 - O professor poderá, no Processo de Atribuição de Classes e/ou Aulas, após todas as fases de atribuição para professor efetivo, afastar-se das classes/aulas de sua jornada de trabalho para ter atribuídas classes/aulas em substituição a outro docente efetivo, da mesma disciplina ou mesmo campo de atuação, na forma a ser disciplinada pela Secretaria Municipal da Educação.

Artigo 36 - Para fins de classificação para atribuição de classes/aulas e remoção serão computados os dias efetivamente trabalhados no magistério da Secretaria Municipal da Educação.

§ 1º - Serão computados como dias trabalhados conforme o “caput” deste artigo os dias em

que o professor esteve afastado em virtude de:

a) férias;

b) nojo;

c) gala;

d) exercício de cargo de provimento em comissão ou para prestar serviços educacionais na Secretaria Municipal da Educação;

e) convocação para o serviço militar;

f) júri e funções honoríficas;

g) licença-prêmio;

h) licença maternidade, licença paternidade ou por adoção;

i) acidente de trabalho;

j) falta abonada;

k) doação de sangue;

l) VETADO;

m) desempenho de função eletiva, na forma do inciso 4º do artigo 38, da Constituição Federal;

n) exercício de mandato de dirigente sindical ou de associação de classe;

§ 2º - O professor que ingressar como professor efetivo terá computado o tempo trabalhado como contratado em caráter temporário, desde que no mesmo campo de atuação.

Artigo 37 - O período anual de contagem de tempo de serviço para classificação em processo de atribuição de classes/aulas será do dia 01 de setembro até o dia 31 de agosto do ano subsequente.

Artigo 38 - A classificação para atribuição de classes e aulas para professores temporários no decorrer do contrato, seguirá os mesmos critérios previstos nesta lei para atribuição de classes e aulas para os professores efetivos.

Artigo 39 - Fica caracterizada a excedência do professor quando, na sua unidade escolar de lotação, ocorrer inexistência ou redução de classes/aulas relativas ao seu campo de atuação.

§ 1º - O professor considerado excedente, na forma do disposto no "caput", poderá permanecer em exercício na sua unidade escolar de lotação, desde que:

I - assuma a regência de classe de professor em impedimento legal;

II - assuma aulas da sua disciplina de concurso, de professor em impedimento legal.

§ 2º - Inexistindo as condições descritas no parágrafo anterior, o professor será encaminhado à Secretaria Municipal da Educação que lhe atribuirá classes ou aulas da sua área de atuação, conforme regulamentação.

§ 3º - Os professores de Educação Básica I e II excedentes, que optarem por exercer o direito previsto § 1º deste artigo, serão inscritos ex-ofício em processo de remoção.

Artigo 40 - No caso em que a excedência for resultante da extinção da disciplina de concurso dos quadros curriculares da Secretaria Municipal da Educação serão atribuídas ao professor excedente aulas de disciplina em que for habilitado, para formação da jornada de trabalho.

§ 1º - As aulas atribuídas ao professor conforme o "caput", quando livres, integrarão sua jornada de trabalho para todos os efeitos legais.

§ 2º - O professor excedente conforme o "caput", será classificado após os titulares de cargo

da disciplina atribuída, e participará de todas as fases do processo de atribuição de classes/aulas e do concurso anual de remoção.

CAPÍTULO VI

DA SUBSTITUIÇÃO

Artigo 41 - Haverá substituição para o exercício das funções docentes sempre que se configurar ausência, a qualquer título, dos titulares de cargo da área I, do artigo 4º desta Lei.

Artigo 42 - Os professores de Educação Básica I e II, desde que habilitados, poderão substituir aulas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Artigo 43 - As substituições de docentes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio serão preferencialmente exercidas por professores da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto e, se não houver, por professores contratados em caráter temporário, respeitado o respectivo campo de atuação.

§ 1º - A composição da carga horária dos Professores da Educação Básica I e II, contratados em caráter temporário, será em conformidade com as jornadas de trabalho dos Professores da Educação Básica I e II, titulares de cargo, previstas nos artigos 23 e 24 desta Lei.

§ 2º - A composição da carga horária dos Professores de Educação Básica III, contratados em caráter temporário, será em conformidade com o Anexo V, da presente Lei.

Artigo 44 - Haverá atribuição de classes ou aulas em caráter temporário sempre que surgir aulas ou classes, pela criação de novas escolas, de salas de aula, de novas turmas ou quando ocorrer aposentadoria, falecimento, exoneração, demissão, desistência e readaptação do professor, ocorridas após o processo de atribuição de aulas/classes.

Artigo 45 - Haverá substituição nos afastamentos dos titulares de cargos da Área II, a que se refere o artigo 4º desta Lei.

Parágrafo Único - A substituição autorizada por meio de portaria do Chefe do Executivo,

deverá respeitar a habilitação profissional e demais requisitos para exercício do cargo, devendo a designação recair sempre em integrantes do Quadro do Magistério Municipal.

CAPÍTULO VII

DA REMOÇÃO

Artigo 46 - A remoção é o deslocamento dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal nas unidades escolares da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto.

Artigo 47 - Os professores efetivos, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais poderão remover-se de suas unidades de lotação por permuta ou por concurso anual.

§ 1º - Para efeito de remoção será contado o tempo de exercício no magistério na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, com a mesma data base e critérios previstos para classificação no processo de atribuição de classes e/ou aulas.

§ 2º - Os profissionais do magistério somente poderão se remover por permuta a cada 03 (três) anos.

Artigo 48 - A remoção por permuta processar-se-á anualmente, precedendo o início do ano letivo.

§ 1º - Excepcionalmente, por motivo devidamente justificado, a remoção por permuta poderá ocorrer no mês de julho, se não houver prejuízo para o andamento das atividades escolares.

§ 2º - Não poderá ser autorizada permuta ao profissional:

I - que já tenha alcançado o tempo de serviço necessário à aposentadoria ou para aquele a quem falte apenas 3 (três) anos para implementar esse prazo;

II - que se encontre na condição de professor readaptado.

Artigo 49 - Para o Processo de Remoção serão oferecidas classes e aulas consideradas livres

em razão de falecimento, aposentadoria, exoneração, demissão, desistência, readaptação definitiva de professor e de criação de escolas e classes, considerando a projeção de classes e aulas para o ano letivo seguinte.

CAPÍTULO VIII

DO READAPTADO

Artigo 50 - O professor readaptado poderá permanecer em sua unidade de lotação prestando serviços compatíveis com sua capacidade física ou psíquica, sem prejuízo de seus vencimentos, inclusive horas atividades e demais vantagens do cargo.

§ 1º - Cada unidade escolar poderá contar com até 02 (dois) professores readaptados de cada campo de atuação, desde que a escola tenha o nível de ensino do campo de atuação do professor.

§ 2º - O professor readaptado deverá exercer funções inerentes ou correlatas ao magistério, observado o módulo próprio compatível às restrições impostas pelo órgão competente.

Artigo 51 - O professor readaptado poderá, a critério da Administração, prestar serviços compatíveis com sua capacidade física ou psíquica em outras unidades da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto.

Artigo 52 - O professor readaptado tem garantida a sua jornada e a sua sede, entretanto, nesta condição, não participa do Processo de Atribuição de Classes e/ou Aulas e nem do Processo de Remoção.

Artigo 53 - O tempo de serviço prestado pelo professor, na condição de readaptado definitivamente, a partir da vigência desta Lei, não será considerado para efeito de classificação no processo de atribuição de classes/aulas e nem para o processo de remoção.

CAPÍTULO IX

DO AFASTAMENTO

Artigo 54 - Os profissionais do magistério efetivos poderão ser afastados de seus cargos por autorização do Chefe do Executivo e por tempo determinado, para:

I - prestar assessoria pedagógica junto às escolas da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto;

II - exercer atividades do magistério em órgãos da Administração Pública Municipal de Ribeirão Preto;

III - exercer mandato de dirigente sindical ou de entidade de classe do magistério municipal, na forma da lei.

§ 1º - Os afastamentos previstos neste artigo serão concedidos sem prejuízo de vencimentos, direitos e demais vantagens, inclusive da sede de exercício do cargo efetivo.

§ 2º - O tempo de serviços educacionais prestados fora da Secretaria Municipal da Educação não será computado para efeitos da aposentadoria especial.

Artigo 55 - Além das hipóteses previstas no artigo anterior e das consideradas de efetivo exercício pela legislação em vigor, o profissional do magistério poderá se afastar:

I - com prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo nos termos da legislação vigente;

II - para frequentar cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, de atualização, participar de congressos na área da Educação, no país ou no exterior; de acordo com a legislação pertinente.

CAPÍTULO X

DO ACÚMULO DE CARGOS

Artigo 56 - O profissional do magistério, quando em regime de acumulação de cargos na

forma do disposto no artigo 37, XVI e XVII da Constituição Federal e legislação municipal vigente, deverá comprovar a compatibilidade de horários, não poderá ultrapassar o limite de 64 (sessenta e quatro) horas semanais de trabalho e observado o cumprimento de no mínimo 60 (sessenta) minutos de intervalo entre o exercício dos cargos.

§ 1º - Se as unidades de exercício profissional situarem-se próximas uma da outra, o intervalo exigido no "caput" deste artigo poderá ser reduzido até o mínimo de 15 (quinze) minutos, a critério dos diretores das unidades escolares, que serão responsáveis pela verificação do cumprimento regular dos respectivos horários.

§ 2º - O limite de que trata o "caput" refere-se à soma das horas de jornadas cumpridas nos dois cargos, em quaisquer sistemas públicos de ensino ou órgão público, em qualquer campo de atuação.

§ 3º - O profissional do magistério que se encontre em regime de acumulação de cargos deverá solicitar à chefia imediata a que está vinculado parecer de acumulação de cargos, nos termos da regulamentação da Secretaria Municipal da Administração.

§ 4º - O profissional do magistério não poderá entrar em exercício antes da manifestação da Comissão Permanente de Acumulação de Cargos da Secretaria Municipal da Administração sobre a legalidade da acumulação.

§ 5º - O profissional do magistério deverá, sempre que houver mudança de situação, solicitar à chefia imediata nova manifestação sobre sua acumulação de cargos.

§ 6º - Na situação prevista no parágrafo anterior o profissional poderá aguardar em exercício a decisão do órgão competente.

§ 7º - O professor que acumula com outro cargo técnico ou científico, nos termos do artigo 37, XVI, alínea b, da Constituição Federal, quando em exercício daquele cargo, poderá assumir apenas a Jornada de Tempo Parcial.

CAPÍTULO XI

DOS DIREITOS E VANTAGENS PECUNIÁRIAS

Seção I

DIREITOS COMUNS A TODOS OS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Artigo 57 - Constituem direitos dos profissionais do magistério os previstos no Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais e os seguintes:

I - ter acesso às informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assessoria pedagógica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;

II - escolher e utilizar materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, respeitados os mais atualizados princípios pedagógicos;

III - ter a oportunidade de afastamento, com ou sem vencimentos, para frequentar cursos de graduação, pós-graduação, atualização e especialização profissional, a ser estabelecida em regulamentação própria;

IV - dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico, suficientes e adequados, para que exerçam com eficiência suas funções;

V - escolher e utilizar materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, respeitados os mais atualizados princípios pedagógicos, as normas do Conselho Municipal de Educação e as orientações da Secretaria Municipal da Educação;

VI - ter assegurada a igualdade de tratamento no plano administrativo-pedagógico, independentemente de seu vínculo funcional;

VII - participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e deliberações que afetem o processo educacional;

VIII - ter assegurada a representação nos órgãos diretivos da Secretaria Municipal da Educação, na forma da lei;

IX - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades;

X - reunir-se na unidade escolar para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares;

XI - ter assegurado de forma isonômica férias coletivas e recesso escolar quando inserido em calendário escolar.

Artigo 58 - O trabalho com alunos e as horas atividades (Trabalho Docente Coletivo e Trabalho Docente Individual) compõem a jornada de trabalho do professor, devendo ser incorporadas, em sua totalidade, para todos os efeitos legais.

§ 1º - Para fins de cálculos de proventos mensais o mês será considerado de 05 semanas.

§ 2º - Para fins de aposentadoria o cálculo dos proventos será efetuado de acordo com a jornada de trabalho ministrada nos últimos 05 (cinco) anos, imediatamente anteriores à aposentadoria ou 08 (oito) anos interpolados.

§ 3º - O profissional do magistério que na data de vigência desta lei, esteja exercendo função de direção, chefia, assessoramento, encarregadoria, função gratificada, assistência, coordenadoria ou cargo de provimento em comissão, terá sua aposentadoria, conforme o disposto na legislação em vigor.

Seção II

GRATIFICAÇÃO POR SERVIÇO NOTURNO

Artigo 59 - Pelo serviço noturno prestado a partir das 19 (dezenove) horas, os profissionais do magistério, excluídos os ocupantes de cargos de livre nomeação e exoneração, terão o valor da respectiva hora-aula de Trabalho Docente com Alunos (TDA) e Trabalho docente Coletivo (TDC) acrescidas de 20% (vinte por cento).

Parágrafo Único - As frações de tempo iguais ou superiores a 30 (trinta) minutos serão arredondadas para uma hora.

Artigo 60 - A remuneração relativa ao serviço noturno será devidamente proporcional aos descansos semanais, feriados, dias de ponto facultativo, férias, recesso escolar e demais afastamentos e licenças remuneradas.

CAPÍTULO XII

DO PONTO E DOS DEVERES

Seção I

DO PONTO

Artigo 61 - Ponto é o registro que assinala o comparecimento dos profissionais do magistério no local de trabalho.

Parágrafo Único - Salvo nos casos expressamente previstos no Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Ribeirão Preto e nesta Lei, é vedado dispensar o profissional da magistério do registro do ponto e abonar faltas ao serviço não previstas em lei.

Artigo 62 - Por hora-aula não ministrada o professor sofrerá o desconto correspondente em sua jornada de trabalho prevista nesta Lei.

Artigo 63 - Ao abono e justificação de faltas ao serviço dadas pelos profissionais do magistério, aplicam-se as disposições estatutárias vigentes para os demais servidores.

Artigo 64 - As ausências ao serviço do profissional do magistério para participação em reuniões ordinárias dos órgãos colegiados da escola e no Conselho Municipal de Educação, na qualidade de membro, e os afastamentos autorizados para participação em cursos, congressos, simpósios, conferências e assembleias serão consideradas de efetivo exercício.

Seção II

DOS DEVERES

Artigo 65 - Constituem deveres e proibições dos profissionais do magistério, os previstos no Estatuto dos Funcionários Municipais e os seguintes:

I - conhecer e respeitar as leis;

II - preservar os princípios, os ideais e fins da Educação Brasileira, através de seu desempenho profissional;

III - empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação;

IV - participar das atividades educacionais que lhes forem atribuídas por força das suas funções dentro do seu horário de trabalho;

V - comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo e presteza;

VI - manter o espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral;

VII - incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática;

VIII - promover o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando, bem como prepará-lo para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho;

IX - respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficiência de seu aprendizado;

X - assegurar a efetivação dos direitos pertinentes à criança e ao adolescente, nos termos do

Estatuto da Criança e do Adolescente,
comunicando à autoridade competente os casos de que tenham conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus tratos;

XI - fornecer elementos para a permanente atualização de seus registros junto aos órgãos da Administração;

XII - considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócioeconômica da clientela escolar, as diretrizes da política educacional na escola e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem;

XIII - acatar as decisões do Conselho de Escola, em conformidade com a legislação vigente;

XIV - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares.

Artigo 66 - Constituem faltas graves, além de outras previstas nas normas estatutárias vigentes para os demais servidores municipais:

I - impedir que o aluno participe das atividades escolares em razão de qualquer carência material ou ausência do uniforme escolar;

II - discriminar o aluno por preconceitos de qualquer espécie.

CAPÍTULO XIII

DO CONSELHO DE ESCOLA

Artigo 67 - O Conselho de Escola é um colegiado com função deliberativa, cuja atuação está voltada para a defesa dos interesses dos educandos e inspirada nas finalidades e objetivos da educação pública do município de Ribeirão Preto.

Artigo 68 - O Conselho de Escola será composto pelos seguintes membros:

I - membro nato: Diretor da Escola;

II - representantes eleitos:

a) da equipe docente: professores em exercício na unidade escolar;

b) da equipe de gestão;

c) da equipe de apoio escolar;

d) dos discentes: alunos do 5º (quinto) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio;

e) dos pais e responsáveis: pais ou responsáveis pelos alunos de quaisquer cursos, etapas, anos, séries ou modalidades de ensino da
escola.

Parágrafo Único - Poderão participar das reuniões do Conselho de Escola, com direito a voz e não a voto, os profissionais de outras Secretarias que atendam às escolas, representantes da Secretaria Municipal da Educação, membros da comunidade e movimentos populares organizados.

Artigo 69 - A representatividade do Conselho deverá contemplar critérios de paridade e proporcionalidade.

Artigo 70 - A composição do Conselho de Escola obedecerá à seguinte proporcionalidade:

I - 40% - docentes

II - 5% - gestores, excetuando o Diretor

III - 5% - demais servidores da escola

IV - 30% - pais de alunos

V - 20% - alunos

§ 1º - Cada segmento representado no Conselho de Escola, elegerá também 02 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.

§ 2º - Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos, não sendo também permitido o voto por procuração.

§ 3º - O segmento 20% de alunos, sendo o Conselho de Escola de unidades escolares de Educação Infantil, será representado pelos pais dos alunos.

Artigo 71 - Os membros do Conselho de Escola e seus suplentes serão eleitos em assembleia, por seus pares, respeitadas as respectivas categorias e o critério da proporcionalidade.

Artigo 72 - O mandato dos membros do Conselho será de 02 (dois) anos, sendo permitida a reeleição.

§ 1º - O mandato inicia-se de 30 a 45 dias após o início do ano letivo.

§ 2º - O mandato será prorrogado até a posse do novo Conselho de Escola.

Artigo 73 - Compete ao Conselho de Escola:

I - discutir e adequar, no âmbito da unidade escolar, as diretrizes da política educacional estabelecida pela Secretaria Municipal da Educação e complementá-las naquilo que as especificidade locais exigirem;

II - definir as diretrizes, prioridades e metas de ação da escola para cada período letivo, que deverão orientar a elaboração da Proposta Pedagógica, do Calendário Escolar e do Plano de Gestão da unidade escolar, respeitadas as legislações pertinentes;

III - aprovar o Plano de Gestão e acompanhar a sua execução;

IV - avaliar o desempenho da escola face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas;

V - decidir quanto à organização e o funcionamento da escola, o atendimento à demanda e demais aspectos pertinentes, de acordo com as orientações fixadas pela Secretaria Municipal da Educação, particularmente:

a) deliberar sobre o atendimento e acomodação da demanda, turnos de funcionamento, distribuição de anos, séries e classes por turnos, utilização do espaço físico, considerando a demanda e a qualidade de ensino;

b) garantir a ocupação ou cessão do prédio escolar, inclusive para outras atividades além das de ensino, fixando critérios para o uso e preservação de suas instalações a serem registradas no Plano Escolar.

VI - analisar, aprovar e acompanhar projetos pedagógicos propostos pela equipe escolar ou pela comunidade escolar, para serem desenvolvidos na escola;

VII - propor alternativas para solução de problemas de natureza pedagógica, tanto aqueles detectados pelo próprio Conselho, como os que forem a ele encaminhados;

VIII - discutir critérios e procedimentos de avaliação relativa ao processo educativo e à atuação dos diferentes segmentos da comunidade escolar de acordo com as normas do Conselho Municipal de Educação e Secretária Municipal da Educação;

IX - decidir procedimentos relativos à integração com a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil, com outros órgãos da escola, quando houver, e com outras Secretarias Municipais;

X - traçar normas disciplinares para o funcionamento da escola, dentro dos parâmetros da legislação em vigor.

Parágrafo Único - As decisões do Conselho de Escola deverão preservar o princípio democrático.

Artigo 74 - O Regimento Escolar disporá sobre o funcionamento do Conselho de Escola em

consonância com o disposto nesta Lei.

CAPÍTULO XIV

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 75 - A Secretaria Municipal da Educação assegurará a realização de cursos continuados durante o ano, a serem oferecidos a todos os integrantes do Quadro do Magistério.

Artigo 76 - O titular de cargo, quando designado para exercer cargo em comissão, poderá optar pelo vencimento deste mais os adicionais por quinquênio e sexta parte de vencimentos, ou pela remuneração do cargo efetivo, inclusive aulas suplementares, mais um percentual de até 20% (vinte por cento), incidente sobre a sua remuneração.

Artigo 77 - Os Educadores de Creche efetivos, com a alteração da denominação do cargo, farão jus aos direitos e vantagens previstos neste Estatuto para o Professor de Educação Básica I, a partir da vigência desta Lei.

Parágrafo Único - O tempo de enquadramento, bem como para aquisição das promoções previstas nos artigos 13 e 14 será computado a partir da vigência desta Lei.

Artigo 78 - Os servidores efetivos que estão em exercício da Função de Educador de Creche, conforme a Lei Complementar 1644/2004 e a Lei Complementar 1645/2004, regulamentada pelo Decreto nº 178/2004, passam a ser remunerados, a partir da vigência desta Lei, conforme os titulares de cargo de Professor de Educação Básica I.

§ 1º - O tempo de enquadramento, bem como para aquisição das promoções previstas nos artigos 13 e 14 será computado a partir da vigência desta Lei.

§ 2º - Os servidores a que se refere o “caput” deste artigo farão jus, a partir da vigência desta Lei, aos demais direitos garantidos para os titulares de cargo de Professor de Educação Básica I.

Artigo 79 - Os atuais ocupantes de cargo de Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Assistente Técnico Educacional e Assessor Técnico Educacional, que exerçam carga horária diversa da prevista no artigo 27, poderão, a partir da vigência desta Lei e mediante opção expressa, permanecerem com jornada e remuneração em que se encontram.

Artigo 80 - Os cargos de Professor II, efetivos, habilitados com licenciatura curta serão extintos na sua vacância.

Artigo 81 - Os empregos sujeitos ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que integram o quadro especial, serão extintos quando de sua vacância.

Artigo 82 - Considerar-se-ão como de exercício efetivo os períodos relativos aos recessos escolares, férias, períodos de planejamento escolar, de atribuição de turnos, classes e/ou aulas.

Artigo 83 - Os profissionais do magistério sujeitam-se às disposições do Estatuto dos Servidores Públicos Municipais.

Artigo 84 - Ficam criados 20 (vinte) cargos, de provimento efetivo, de Supervisor de Ensino, com os vencimentos, atribuições e requisitos para provimento constantes dos Anexos I, II e IV.

Artigo 85 - VETADO.

Artigo 86 - Os profissionais do magistério, titulares de cargos do Quadro Efetivo do Magistério Municipal, serão enquadrados um nível acima daquele em que se encontram na Tabela de Níveis e Vencimentos, a partir de 1º de agosto de 2012.

Artigo 87 - Ficam assegurados aos profissionais do ensino inativos os direitos e vantagens previstos na presente lei, conforme rege a Constituição Federal.

Artigo 88 - O Poder Executivo expedirá normas regulamentares visando ao fiel cumprimento desta lei.

Artigo 89 - As despesas decorrentes com a execução desta lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias da Secretaria Municipal da Educação, suplementadas oportunamente, se necessário.

Artigo 90 - Esta lei complementar entrará em vigor a partir de 23 de julho de 2012, revogadas as disposições em contrário, notadamente a Lei Complementar nº 315, de 13 de janeiro de 1994 e a Lei Complementar nº 2.272, de 25 de junho de 2008.

Palácio Rio Branco

DÁRCY VERA
Prefeita Municipal

ANEXO I

DENOMINAÇÃO	NÍVEL INICIAL DE VENCIMENTOS	FORMA DE PROVIMENTO	REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO
Professor de Educação Básica I	201	Concurso Público de Provas e Títulos	Habilitação em nível de Ensino Médio, na modalidade Normal
Professor de Educação Básica I	205	Concurso Público de Provas e Títulos	Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Curso equivalente, com habilitação em Educação Infantil ou nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Professor de Educação Básica II	201	Concurso Público de Provas e Títulos	Habilitação em nível de Ensino Médio, na modalidade Normal
Professor de Educação Básica II	205	Concurso Público de Provas e Títulos	Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Curso equivalente, com habilitação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Professor de Educação Básica III	208	Concurso Público de Provas e Títulos	Licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria.
Coordenador Pedagógico	208	Concurso Público de Provas e Títulos	Licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar ou equivalente e ter no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício no Magistério da Educação Básica.
Orientador Educacional	208	Concurso Público de Provas e Títulos	Licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar ou equivalente e ter no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício no Magistério da Educação Básica.

Supervisor de Ensino	208	Concurso Público de Provas e Títulos	Licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar ou equivalente e ter no mínimo 08(oito) anos de efetivo exercício no Magistério da Educação Básica.
Diretor de Escola	208	Em comissão, mediante nomeação pelo Chefe do Executivo, precedida de indicação do Secretário da Educação.	Licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar ou equivalente e ter no mínimo 05 (cinco) anos de efetivo exercício no Magistério da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto.
Vice-Diretor de Escola	208	Em comissão, mediante nomeação pelo Chefe do Executivo, precedida de indicação do Secretário da Educação.	Licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar ou equivalente e ter no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício no Magistério da Educação Básica da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto.
Assessor Educacional I	208	Em comissão, mediante nomeação pelo Chefe do Executivo, precedida de indicação do Secretário da Educação.	Curso de graduação Superior
Assessor Educacional II e III	208	Em comissão, mediante nomeação pelo Chefe do Executivo, precedida de indicação do Secretário da Educação.	Licenciatura de graduação plena.

ANEXO II
ESCALA DE NÍVEIS E VENCIMENTOS

NÍVEL	VALOR
201	12,80
202	13,11
203	13,55
204	13,98
205	14,27
206	14,69
207	15,07
208	15,41
209	15,87
210	16,28
211	16,67
212	17,07
213	17,65
214	18,28
215	18,87
216	19,49
217	20,14
218	20,80
219	21,51
220	22,24
221	22,98
222	23,78
223	24,95
224	25,95

ANEXO III

ALTERA A DENOMINAÇÃO DOS CARGOS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO

DENOMINAÇÃO ANTERIOR	DENOMINAÇÃO NOVA
Educador de Creche	Professor de Educação Básica I
Professor Titular de Educação Pré-Escolar e Professor Titular de Ensino Fundamental I	Professor de Educação Básica II
Professor Titular de Ensino Fundamental II e Professor Titular de Ensino Médio	Professor de Educação Básica III
Membro de Equipe Técnica	Assessor Educacional I
Assessor Técnico Educacional	Assessor Educacional II
Assistente Técnico Educacional	Assessor Educacional III
Diretor-Coordenador de Creche	Diretor de Escola
Assistente de Direção	Vice-Diretor de Escola

ANEXO IV

ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL

CARGO: Professor de Educação Básica I (0 a 3 anos)

I - participar de elaboração do Projeto Pedagógico da unidade; integrando-se a este projeto e na conquista dos objetivos a que se propõe;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, bem como o registro atualizado do diário de classe que, sendo um dos documentos da Unidade Educacional, deverá permanecer na escola para o livre acesso de autoridades competentes;

III - ministrar aulas de acordo com o calendário escolar homologado e sua carga horária, com assiduidade e pontualidade; além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

IV - registrar sistematicamente a frequência dos alunos, notificando à Direção os casos de faltas consecutivas e frequência irregular;

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

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

VII – responsabilizar-se pela segurança dos alunos, disciplina e organização geral da classe;

VIII - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;

IX - responsabilizar-se pelos ambientes da Unidade de Ensino, bem como pelo uso e conservação do material pedagógico;

X – participar de reuniões, solenidades, congressos, eventos e atividades previstas no calendário escolar ou para as quais for convocado;

XI – promover a chamada de pais ou responsáveis, dar ciência de suas responsabilidades quanto ao acompanhamento do processo educativo;

XII – apresentar, semestralmente, o registro do processo de desenvolvimento dos alunos em documento a ser estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação;

XIII – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação;

XIV – entregar todo e qualquer documento solicitado pela equipe diretora, dentro do prazo estabelecido.

CARGO: Professor de Educação Básica II

A – Educação Infantil (4 e 5 anos)

I – participar da elaboração do Projeto Pedagógico da unidade, integrando-se a este projeto e na conquista dos objetivos a que se propõe;

II - participar do planejamento global da Secretaria, para subsidiar-se quanto à promoção e o aperfeiçoamento do ensino da Educação Infantil;

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

IV - planejar jogos, atividades musicais e rítmicas, selecionando e preparando textos adequados, através de consultas a obras específicas ou troca de ideias com orientações educacionais, para proporcionar o aperfeiçoamento do ensino aprendizagem;
V - coordenar as atividades do curso, desenvolvendo nas crianças o gosto pelo desenho, pintura, modelagem, conversação, canto e dança, para ajudá-las a compreender melhor o ambiente em que vivem;
VI - desenvolver nas crianças hábitos de higiene, obediência, tolerância e outros atributos morais e sociais, empregando recursos audiovisuais ou outros meios adequados, para possibilitar a sua socialização;
VII - registrar em fichas apropriadas todas as atividades realizadas no período escolar, com a finalidade de proceder à avaliação do desenvolvimento do curso, de forma eficiente e eficaz;
VIII - participar de seminários, palestras, treinamentos, e outros eventos relacionados com o curso, colocando em prática as novas experiências e tecnologias, para assegurar a melhoria do ensino-aprendizagem;
IX - elaborar e aplicar exercícios práticos que possibilitem o desenvolvimento da motricidade e da percepção visual da criança, favorecendo sua maturidade e prontidão para a aprendizagem;
X - desenvolver a faculdade criativa da criança, ajudando-a a compreender, raciocinar e expressar-se dentro de uma lógica consciente;
XI - colocar a criança em contato com a natureza, para enriquecer sua experiência, favorecendo o seu amadurecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades.

CARGO: Professor de Educação Básica II
B - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
I - seguir a proposta educacional da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto;
II - participar na elaboração e execução da Proposta Pedagógica da unidade escolar;
III - elaborar programas e planos de ensino, no que for de sua competência, com base nos objetivos fixados e programar metodologias adequadas, conforme as áreas de conhecimento definidas nos respectivos referenciais;
IV - desenvolver o plano de ensino, oferecendo oportunidade aos alunos para realizarem a construção do conhecimento: organizar práticas pedagógicas estratégicas a fim de garantir a pesquisa, a experimentação, ou seja, permitir descobertas e assim promover a coautoria do conhecimento, ou seja, a criação;
V - zelar pela aprendizagem do aluno, observando e registrando o processo de seu desenvolvimento, tanto individualmente como em grupo, com o objetivo de organizar alternativas de ensino e de aprendizagem;
VI - acompanhar e avaliar o desenvolvimento do processo pedagógico dos alunos, atribuindo-lhes notas e/ou conceitos e avaliações nos prazos fixados, bem como elaborar relatórios de aproveitamento, quando solicitado;
VII - realizar registros e relatórios de atividades diárias de sala de aula, nos meios e prazos estabelecidos;
VIII - acatar o calendário escolar homologado, cumprindo os dias e a carga horária de efetivo trabalho pedagógico, incluindo participação integral dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e à formação profissional;
IX - colaborar nas atividades de articulação entre escola/família e comunidade, participando ativamente das reuniões de pais, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e outros eventos a elas relacionados.

CARGO: Professor de Educação Básica III:
I - participar na elaboração e execução da Proposta Pedagógica da unidade escolar;
II - Implementar a proposta educacional da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto;

III - elaborar programas e planos de ensino, no que for de sua competência, com base nos objetivos fixados e programar metodologias adequadas, conforme as áreas de conhecimento definidas nos respectivos referenciais;
IV - desenvolver o plano de ensino, oferecendo oportunidade aos alunos para realizarem a construção do conhecimento: organizar práticas pedagógicas estratégicas a fim de garantir a pesquisa, a experimentação, ou seja, permitir descobertas e assim promover a coautoria do conhecimento, ou seja, a criação;
V - zelar pela aprendizagem do aluno, observando e registrando o processo de seu desenvolvimento, tanto individualmente como em grupo, com o objetivo de organizar alternativas de ensino e de aprendizagem;
VI - acompanhar e avaliar o desenvolvimento do processo pedagógico dos alunos, atribuindo-lhes notas e/ou conceitos e avaliações nos prazos fixados, bem como elaborar relatórios de aproveitamento, quando solicitado;
VII - realizar registros e relatórios de atividades diárias de sala de aula, nos meios e prazos estabelecidos;
VIII - acatar o calendário escolar homologado, cumprindo os dias e a carga horária de efetivo trabalho pedagógico, incluindo participação integral dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e à formação profissional;
IX - colaborar nas atividades de articulação entre escola/família e comunidade, participando ativamente das reuniões de pais, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e outros eventos a elas relacionados.

CARGO: Diretor de Escola:
I - ser mediador da articulação entre a escola e a Secretaria Municipal da Educação;
II - seguir a proposta Educacional da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, respeitando as peculiaridades da Unidade Educativa e integrando-se às ações pedagógicas como participante na elaboração e execução delas;
III - exercer suas atribuições, objetivando a gestão democrática da unidade escolar;
IV - estimular a inovação e melhoria do processo educacional.
V - contribuir para o desenvolvimento dos objetivos educacionais, empregando esforços nesse sentido: organizar, articular, dinamizar e coordenar;
VI - coordenar a elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica da escola, submetendo-a a apreciação do Conselho de Escola;
VII - articular e controlar os recursos humanos, responsabilizando-se pelo cumprimento de atribuições e frequência dos professores e funcionários da escola, assim como pela documentação necessária às funções do cargo;
VIII - responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, dos regulamentos e das determinações, bem como dos prazos para a execução dos trabalhos estabelecidos pelas autoridades superiores;
IX - responder aos órgãos competentes pela organização, controle e suprimento dos recursos materiais, financeiros e humanos;
X - presidir e responder por todas as atividades pedagógicas e administrativas no âmbito escolar;
XI - articular as atividades pedagógicas com as demais atividades das instituições auxiliares da escola;
XII - garantir a circulação e o acesso de toda a informação pertinente ao corpo docente, à equipe gestora, à equipe administrativa, ao corpo discente e à comunidade;
XIII - dar ciência ao Conselho de Escola e às demais instituições escolares de suas atribuições e convocá-los para as decisões que se fizerem necessárias, conforme legislação específica;
XIV - manter um processo de comunicação claro e aberto com os membros da escola e entre a escola e a comunidade;

XV - promover a integração da comunidade escolar com a comunidade local, estimulando e oferecendo condições para a participação efetiva de todos no planejamento, na execução e avaliação da Proposta Pedagógica da Escola.

CARGO: Vice-Diretor de Escola

I - substituir o Diretor de Escola nos seus impedimentos legais e nas faltas eventuais, cumprindo fielmente as atribuições do cargo em exercício;
II – assessorar o Diretor de Escola no desempenho de suas atribuições;
III - seguir a proposta Educacional da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, respeitando as peculiaridades da Unidade Educativa e integrando-se às ações pedagógicas como participante na elaboração e execução delas;
IV - exercer suas atribuições, objetivando a gestão democrática da unidade escolar.

CARGOS: Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional

I - contribuir para a consecução eficaz das diretrizes educacionais da Secretaria Municipal da Educação;
II - divulgar entre os professores os referenciais teóricos atualizados, relativos aos processos de ensino e de aprendizagem;
III - participar da elaboração, coordenação e acompanhamento do Projeto Pedagógico da escola, responsabilizando-se pela divulgação e execução dele;
IV - identificar necessidades de formação profissional, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores;
V - promover um espaço coletivo de construção permanente do saber docente, onde as ações de coordenação pedagógica garantam a aprendizagem e a formação constante do professor;
VI - acompanhar e avaliar o processo de ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
VII - propor e organizar, junto com os professores, alternativas para o processo de ensino, buscando soluções dos problemas de aprendizagem identificados;
VIII - propiciar e organizar os momentos de formação continuada para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
IX - colaborar com a organização e seleção de materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
X - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis;
XI - atuar de maneira integradora com a equipe gestora;
XII - participar e assessorar a equipe gestora na realização de estudos e levantamentos para definição de agrupamentos de alunos e utilização de recursos didáticos;
XIII - elaborar relatórios das atividades executadas, participando da avaliação anual da unidade escolar;
XIV - estabelecer metas a serem atingidas em função das demandas explicitadas no trabalho dos professores;
XV - encaminhar alunos para atendimento especializados quando se fizer necessário;
XVI - promover um clima escolar favorável à aprendizagem e ao ensino, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar e da qualidade das relações interpessoais.

CARGO: Supervisor de Ensino

I - na área pedagógica:
a) assistir tecnicamente a equipe gestora da unidade escolar para solucionar problemas de elaboração e execução da proposta pedagógica;

b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;
c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos;
d) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;
e) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;
f) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;
g) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;
h) assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão, a equipe gestora da escola e os órgãos centrais da Secretaria da Educação.
II - na área administrativa e de legislação educacional:
a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;
b) garantir a integração do sistema Municipal de Ensino em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;
c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos;
d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;
e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;
f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;
g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;
h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;
i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição de equipamentos;
j) implementar, juntamente com os diretores, a redistribuição da rede física no atendimento à demanda, a sua entrosagem e intercomplementariedade;
l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pela Secretaria da Educação;
m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;
n) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros e registros do estabelecimento de ensino;
o) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;
p) assistir a Secretaria da Educação na programação global e nas tarefas de organização escolar e atendimento à demanda escolar.
III - verificar as condições para o funcionamento dos estabelecimentos municipais de Educação Básica e as condições para autorização e funcionamento dos estabelecimentos particulares de Educação Infantil.
IV – prestar atendimento, no Setor de Supervisão de Ensino, aos munícipes, aos Conselhos Tutelares, à Promotoria da Infância e Juventude e ao Poder Judiciário - Vara da Infância e Juventude em suas demandas.

CARGO: Assessor Educacional I
I - participar do cumprimento das disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar emanadas das autoridades superiores;
II - assistir às escolas com providências para implementar e/ou corrigir a execução de ações escolares;

III - cooperar com projetos das áreas administrativas e técnico-pedagógicas de níveis interescolares, intermunicipais ou outros níveis de governo;
IV - participar e colaborar com atividades de planejamento cívico-culturais programadas pela Secretaria Municipal da Educação;
V - acompanhar, apoiar organizações escolares em ações de integração e/ou fortalecimento de relações escola/comunidade;
VI - executar tarefas correlatas determinadas pelo superior imediato.

CARGO: Assessor Educacional II
I - participar de planejamento, supervisão, análise e reformulação dos processos que envolvem o ensino, na Secretaria Municipal da Educação;
II - elaborar, instruir, analisar e acompanhar processos no âmbito educacional;
III - contribuir com a organização, a coordenação e o assessoramento de atividades pertinentes à área educacional em suas várias especificidades;
IV - promover contatos com diversos setores da instituição e parceiros, para a implementação de programas e projetos;
V - participar de estudos técnicos e científicos em assuntos de sua competência e área de atuação;
VI - elaborar, supervisionar, avaliar, controlar e executar estudos técnicos e estatísticos;
VII - participar de elaboração, coordenação e execução de projetos institucionais e interinstitucionais,
VIII - participar na elaboração de normas internas;
IX - contribuir para a consecução eficaz da política educacional da Secretaria Municipal da Educação.

CARGO: Assessor Educacional III
I - participar de planejamento, supervisão, análise e reformulação dos processos que envolvem o ensino, na Secretaria Municipal da Educação;
II - elaborar, instruir, analisar e acompanhar processos no âmbito educacional;
III - contribuir com a organização, a coordenação e o assessoramento de atividades pertinentes à área educacional em suas várias especificidades;
IV - promover contatos com diversos setores da instituição e parceiros, para a implementação de programas e projetos;
V - participar de estudos técnicos e científicos em assuntos de sua competência e área de atuação;
VI - elaborar, supervisionar, avaliar, controlar e executar estudos técnicos e estatísticos;
VII - participar de elaboração, coordenação e execução de projetos institucionais e interinstitucionais,
VIII - participar na elaboração de normas internas;
IX - contribuir para a consecução eficaz da política educacional da Secretaria Municipal da Educação.

ANEXO V

TABELA DE CARGA HORÁRIA SEMANAL DE AULAS SUPLEMENTARES E EVENTUAIS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BASICA I, II e III.

TDA	TDC	TDI	CARGA HORÁRIA SEMANAL
02	0	01	03
03	01	01	05
04	01	01	06
05	01	01	07
06	01	02	09
07	01	02	10
08	01	03	12
09	01	03	13
10	02	03	15
11	02	03	16
12	02	04	18
13	02	04	19
14	02	05	21
15	02	05	22
16	02	06	24
17	03	06	26
18	03	06	27
19	03	06	28
20	03	07	30
21	03	07	31
22	03	08	33
23	03	08	34
24	04	08	36
25	04	08	37
26	04	09	39
27	04	09	40
28	04	10	42
29	04	10	43
30	05	10	45
31	05	10	46
32	05	11	48
33	05	11	49
34	06	11	51
35	06	11	52
36	06	12	54
37	06	12	55
38	07	13	58
39	07	13	59
40	07	13	60

LEGENDA:

TDA - Trabalho Docente com Aluno

TDC - Trabalho Docente Coletivo

TDI – Trabalho Docente Individual