



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUZIA DIEL RUPP

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP: ENTRELACAMENTOS
ENTRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DA MULHER**

CAMPINAS

2016

LUZIA DIEL RUPP

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP: ENTRELAÇAMENTOS
ENTRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DA MULHER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Supervisora/Orientadora: Adriana Missae Momma Bardela

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA LUZIA DIEL RUPP E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ADRIANA MISSAE MOMMA BARDELA.

CAMPINAS

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R878p Rupp, Luzia Diel, 1972-
Políticas de educação infantil no município de Campinas-SP :
entrelaçamentos entre os direitos da criança e da mulher / Luzia Diel Rupp. –
Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Adriana Missae Momma Bardela.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação infantil. 2. Política educacional. 3. Direitos das crianças. 4.
Direitos da Mulher. 5. Creches. I. Bardela, Adriana Missae Momma, 1975-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Educational policies for early childhood in the city of Campinas-SP
: intertwining children and women rights

Palavras-chave em inglês:

Early Childhood
Educational politics
Children's rights
Women rights
Kindergartens

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Adriana Missae Momma Bardela [Orientador]

Lindabel Delgado Cardoso

Newton Antonio Paciulli Bryan

Data de defesa: 29-02-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP: ENTRELACAMENTOS
ENTRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DA MULHER**

Autora: Luzia Diel Rupp

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Missae
Momma Bardela

Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan

Profa. Dra. Lindabel Delgado Cardoso

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

2016

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Osmar Benno Rupp (*in memoriam*), e Zilda Diel Rupp, aos meus irmãos, Luis Carlos Diel Rupp e Leandro Diel Rupp, minha família, da qual me orgulho muito, em especial pelos valores apreendidos que nos constituíram pessoas generosas e honradas;

Às minhas felizes sobrinhas, Raquel da Costa Rupp e Carolina da Costa Rupp, que têm a possibilidade de vivenciar uma infância protegida, carinhosa e repleta de brincadeiras. Em nome dessas duas lindezas, o meu profundo desejo de que todas as crianças tenham também uma infância digna, distante de qualquer forma de exploração e violência;

À Profa. Dra. Adriana Missae Momma-Bardela, que me acolheu e me orientou a partir da sua prática educativa comprometida e sensata, me incentivando a seguir sempre em frente: todo meu respeito e admiração;

Aos professores que muito me honraram em fazer parte da minha qualificação, por prontamente aceitarem o convite para compor a banca: Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião, pela seriedade, compromisso e contribuição valiosa; Profa. Dra. Lindabel Delgado Cardoso, pessoa de uma sensibilidade encantadora, educadora, pesquisadora engajada na luta pela educação pública; Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, raro educador, sério, admirável e comprometido com a educação pública do país. A todos vocês, meu carinho, admiração e respeito.

Às professoras de educação infantil da rede municipal de educação de Campinas/SP que gentilmente participaram das entrevistas da pesquisa;

Aos Centros Municipais de Educação Infantil que colaboraram com as entrevistas;

À minha amiga e professora Miriã Soares dos Santos, pela revisão do texto;

À minha amiga Arlete Grubel Sbabbo, pela transcrição das entrevistas;

Às minhas amigas Karin Adriane Hugo Lucas e Milena De Senne Ranzini, pela colaboração com a pesquisa;

A todos meus amigos, de infância, da época da universidade e dos trabalhos que exerci, de Crissiumal, Pelotas, Canoinhas, Pinhão, Três Passos, Chapecó, São Paulo, Campinas,

Curitiba, Jaraguá do Sul, Goiânia, Benjamin Constant, Porto Alegre e Guarulhos;

Às minhas primas adoradas, Raquel Simone Diel e Cristiane Diel (*in memoriam*);

[]...tive oportunidade de dizer, num tom um pouco peremptório, no final de minha comunicação, que o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais de fundamentá-los, e sim o de protegê-los. Norberto Bobbio

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as políticas públicas de educação infantil, a partir da dissertação e análise das relações existentes entre o direito das crianças de zero a três anos de idade à educação infantil na correspondência com os direitos da mulher. Para tanto, considerou-se a seguinte questão para nortear o trabalho de pesquisa: como o direito a educação das crianças vem se constituindo na perspectiva da mulher/mãe/professora de educação infantil no município de Campinas/SP? A partir da pesquisa qualitativa, a investigação considerou a legislação nacional pertinente a esse segmento etário, a bibliografia especializada, além de proceder à realização de entrevistas semiestruturadas com seis professoras de educação infantil, segmento composto predominantemente por mulheres. As narrativas das professoras entrevistadas permite que se exercite uma leitura das políticas públicas de educação infantil a partir das impressões, apropriações, interpretações das mães/professoras/trabalhadoras, tríade evidenciada nos excertos de suas falas. Com esse exercício, objetivou-se reiterar sobre a importância de considerarmos o “particular” como expressão significativa do “geral”. As dimensões analisadas nas entrevistas contemplaram enfaticamente: o trabalho da professora de educação infantil, a relação família-escola, a jornada de trabalho e familiar, direito da criança, direito da mulher. Na perspectiva do grupo de docentes, o direito à educação das crianças de zero e três anos de idade, da forma como vem sendo implementado no município de Campinas, compromete o desenvolvimento pleno dessa criança, que necessita de especificidade no cuidado e na educação, o que as levam a questionar a política educacional, em função de diversos aspectos, dos quais destacam-se: a insuficiência de vagas no sistema educacional para as crianças entre zero e três anos, a desvalorização da professora de educação infantil, assim como da criança pequena, o grande número de crianças pequenas agrupadas em coletivos, o que não favorece seu pleno desenvolvimento. Além disso, em se tratando de crianças tão pequenas, de acordo com as docentes, a relação família-escola deveria acontecer de outra forma, de tal modo que o planejamento da ação educativa com foco no cuidar-educar contasse com a participação das famílias de forma efetiva.

Palavras-chave: Políticas de Educação Infantil, Direitos da Criança, Direitos da Mulher, Educação Infantil, Creche.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the public policies of early childhood education, from the dissertation and analysis of the relationship between the rights of children from zero to three years old in correspondence with women's rights. Therefore, we considered the following question to guide the research: how the rights of children to education are constituted in the perspective of woman/mother/teacher of early childhood education in the city of Campinas, SP? From the qualitative perspective, the research considered the relevant national legislation in this age group, specialized bibliography, as well as on conducting semi-structured interviews with six teachers of early childhood education, a segment composed mainly of women. The narratives of the interviewed teachers allows to work out a reading of the public policies of early childhood education from the impressions, appropriations, interpretations of the triad women/mothers/teachers shown in excerpts of their speeches. With this exercise, we aimed to reiterate the importance of considering the "particular" as a significant expression of "general." The dimensions analyzed in interviews strongly contemplated: the work of a teacher of early childhood education, the family-school relationship, working hours, child rights, women rights. According to the group of teachers, the rights of children from zero to three years old, the way is being implemented in the city of Campinas, committ their full development, which lead them to question the educational policy, depending on various aspects, for instance: the lack of vaccancy in the education system for children between zero and three years old, the devaluation of the teacher of early childhood education, as well as the large number of small children grouped into collective, which does not favor their full development. Moreover, in the case of such small children, according to teachers, family-school relationship should happen otherwise, so that the planning of educational activities focusing on care-educate counted on the effective participation of families.

Keywords: Early Childhood. Education Policy. Children's Rights. Women's Rights. Kindergarten. Nursery. Public Policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Destaques Históricos na Trajetória da Infância Brasileira.....	399
Tabela 2. Dados de Gênero no Censo Escolar da Educação Básica de 2013	60
Tabela 3. Docentes da Educação Infantil, por Formação - Campinas (todas as Redes) - 2013	73
Tabela 4. Dados Quantitativos das Professoras e dos seus Filhos.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANADEP – Associação Nacional dos Defensores Públicos

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

CF – Constituição Federal

CEI – Centro de Educação Infantil

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DO – Diário Oficial

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

FCC – Fundação Carlos Chagas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPSOS – Instituto Patrícia Galvão

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

LO – Lei Ordinária

MEC – Ministério da Educação

METROCAMP – Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas

MIEB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

OIT – Organização Internacional para o Trabalho
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
ONG – Organizações Não Governamentais
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Projeto de Lei
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
RMC – Região Metropolitana de Campinas
SINPRO – Sindicato dos Professores de Campinas e Região
SME – Secretaria Municipal de Educação
STMC – Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Campinas
TDI – Trabalho Docente Individual
TDC – Trabalho Docente Coletivo
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIP – Universidade Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: AVANÇOS E CONTROVÉRSIAS.....	32
1.1 Elementos Sócio-Históricos da Educação das Crianças de Zero a Três Anos.....	33
1.2 A Educação das Crianças entre Zero a Três Anos: desafios e perspectivas atuais	42
1.3 Direito da Criança, Direito da Mulher.....	47
CAPÍTULO 2 - A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
2.1 A Política Educacional do Município de Campinas às Crianças entre Zero e Três Anos	67
2.2 A Professora de Educação Infantil no Município de Campinas/SP	72
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	83
3.1 A Pesquisa Qualitativa	83
3.2 A Entrevista Piloto.....	85
3.2.1 Professora Cristina.....	85
3.3 Um Panorama sobre as Professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação	85
3.4 Apresentação das Professoras de Educação Infantil	89
3.4.1 Professora Camila.....	90
3.4.2 Professora DMF.....	91
3.4.3 Professora Luíza	92
3.4.4 Professora Maria.....	93
3.4.5 Professora Nina.....	93
3.4.6 Professora Tati	95
3.5 Análise dos Dados e Resultados.....	96
3.5.1 O trabalho da Professora de Educação Infantil	96

3.5.2	A relação família-escola	105
3.5.3	Jornada de Trabalho e Familiar.....	109
3.5.4	Direito da criança, direito da mulher	115
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
	SITES CONSULTADOS	137
	ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	ANEXO II – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS	
	ANEXO III – CARTA CONVITE	
	ANEXO IV – LISTA DE ESCOLAS QUE RECEBERAM A CARTA CONVITE	
	ANEXO V - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	

INTRODUÇÃO

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943 assegura o direito à creche para os filhos das mulheres que trabalham remuneradamente além do âmbito doméstico e familiar. No artigo 389 do parágrafo 1º, a mulher encontra respaldo para que seu filho obtenha um lugar de “vigilância e assistência”, no período de seis meses, tempo de amamentação. A referida lei é válida para estabelecimentos com número superior a 30 mulheres, acima de 16 anos, as quais devem receber auxílio-creche como alternativa ao artigo 389, conforme Portaria 3.296/1986, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação das crianças pequenas configura-se como direito da criança em instituições educativas, diferentemente do que normatiza a CLT. Desse modo, o direito da criança à Educação Infantil (EI) congrega, ao mesmo tempo, os direitos da família, dos trabalhadores e das crianças, de acordo com o artigo 7º da CF conforme a alteração feita pela Emenda Constitucional (EC) 53 de 19 de dezembro de 2006 que determina: assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas.

Entre a CLT de 1943 e a CF de 1988 houve uma mudança considerável no que diz respeito ao cuidado com a criança pequena, que transcende a necessidade de um lugar de vigilância e assistência motivado pelo trabalho extradomiciliar da mãe e passa a considerar a criança entre zero e cinco anos como sujeito de direitos educativos mesmo antes da fase obrigatória de escolarização. Segundo a legislação vigente, a criança pequena continua sendo razão de amparo e assistência, dever da família, enquanto o Estado tem o dever de garantir o direito a educação, dentre outros direitos (CURY¹, 1998, p. 11)

[]...a Constituição de 88. Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto.

¹ “A educação infantil como direito” palestra proferida por Jamil Cury na Segunda Reunião Técnica do Projeto Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, realizada em Brasília, no período de 29-09 a 01-10-97, promovida pelo MEC/SEF/DPEF/Coordenação-Geral de Educação Infantil.

A inauguração do direito da criança à educação infantil é fruto das transformações sociais e políticas, das conferências internacionais em prol da criança e do entendimento dela como sujeito de direitos educacionais mesmo antes do período da educação regular, respectivamente à luta das mulheres que clamavam não somente por trabalho, mas também por participação social, por cidadania (CAMPOS, 1999).

A importância dada às crianças de zero a cinco anos enquanto sujeitos de direitos resulta da luta de professores, pesquisadores e, especialmente, das mulheres, em função da inserção feminina no mercado de trabalho. Na década de 1970, trabalhadoras dos centros urbanos foram às ruas reivindicar “um lugar para deixar os filhos”. O movimento ganhou visibilidade nos meios de comunicação e somou força na pressão pela luta por creche junto às autoridades públicas (NUNES, 2011).

Para Ana Lucia Goulart de Faria, o movimento feminista teve fundamental importância neste processo, em função da entrada da mulher no mercado de trabalho no período de industrialização do País.

Justamente é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas (FARIA 2006, p. 284).

Da mesma forma, a inclusão das crianças pequenas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi fruto de intensa mobilização dos movimentos sociais envolvendo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEB), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros atores sociais, na interlocução com o MEC e o Congresso Nacional. A decisão inicial dos representantes do Executivo em torno do Projeto de Emenda Constitucional/PEC 415/2005 não previa a creche financiada por fundos públicos. Não fosse a mobilização social², os recursos seriam deslocados somente para a pré-escola (CAMPOS, 2011).

² A esse propósito, ver: O dia 31 de agosto será o Dia Nacional de Mobilização - FUNDEB. Pela Inclusão das Creches no FUNDEB; Creches são excluídas do Fundeb: O colapso das creches brasileiras, dentre outros documentos. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/politicas_publicas.htm>. Acesso em 16 de out. de 2013.

De objeto de tutela, a criança conquista o *status* de um sujeito de direitos educativos (CAMPOS, 1999; CERISARA, 2002). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996 reconhece as capacidades de aprendizado da criança ao determinar a educação infantil dos zero aos cinco anos como primeira etapa da educação básica no País.

Educação infantil: primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI) (MEC, 2010, p. 12)

Uma vez estabelecido pela legislação brasileira o devido reconhecimento da criança pequena como sujeito de direitos, isso significa compreender que a criança tem direito a educação, espaço de cuidado e brincadeira, ou seja, ao desenvolvimento integral pleno, observadas as suas fases de crescimento, independentemente da sua cultura e do seu lugar de pertencimento.

Assim, normatizar o direito à criança independentemente das condições socioeconômicas da família ou da condição da mãe representa um grande avanço em busca de justiça social, pois se reconhece a capacidade de aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças pequenas, sem exceção: “... a criança pequena aprende e se desenvolve enquanto toma banho, troca fralda, mama, corre ou brinca” (ROSEMBERG, 1985, p. 3).

No Brasil, tradicionalmente, a responsável majoritária pela criança desde a mais tenra idade é a mulher. Cabe a ela, em função de uma cultura predominantemente machista³, conciliar sua vida pessoal, sua carreira profissional com as demandas de uma criança em crescimento. Desse modo, o direito à educação é tema para análise no entrelaçamento dos direitos da criança e da mulher. A presente pesquisa problematiza o direito da criança como indissociável dos direitos da mulher.

Embora a problematização do direito à EI necessariamente se inicie pela questão do acesso a uma vaga na creche, é necessário refletir a respeito da qualidade dos

³ Não se trata de discutir relações de gênero ou sexismo no presente estudo, mas é inegável que ainda há uma relação de opressão e submissão entre homens e mulheres na sociedade brasileira.

estabelecimentos em que esse direito se efetiva. Nessa direção, um estudo realizado a partir do levantamento de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de EI brasileiras, a partir dos principais aspectos relacionados à qualidade — formação dos professores, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relação com as famílias — revela uma situação dinâmica, mas ainda contraditória, desvelando que é grande a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil. O quadro geral aponta, nos cinco temas abordados, que as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infraestrutura material e o uso de rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças (CAMPOS, M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V., 2006).

Para analisar o direito da criança integrado aos direitos da mulher, direito ao trabalho e à emancipação feminina, como possibilidade metodológica, optou-se por investigar as mulheres na função de professora de educação infantil, um indivíduo que exerce três dimensões sociais: mulher, mãe e professor, tendo em vista que é uma categoria essencialmente composta por mulheres. Na educação básica, são 80,41%⁴ mulheres, predomínio feminino que se torna mais evidente nos números da educação infantil, 96,95% do total de professores são mulheres.

Há, portanto, diversos interesses e segmentos associados em torno da discussão do direito a EI para as crianças menores de cinco anos, visto que implica em um espaço específico para a educação e o cuidado delas, em complemento à ação da família, e que trazem naturalmente a reflexão acerca dos direitos das mulheres, em função do predomínio dessas no cuidado com as crianças, além das questões trabalhistas e, por fim, das contradições socioeconômicas. Segundo a Organização Internacional para o Trabalho - OIT:

A maternidade e a divisão do trabalho com base no gênero, que atribui às mulheres a principal responsabilidade pela manutenção da casa e da família, são fatores determinantes de desigualdades de gênero entre os sexos e de desigualdades entre as mulheres. O conflito entre estas responsabilidades familiares e as exigências do trabalho contribuem significativamente para que as mulheres ocupem uma posição de desvantagem no mercado de trabalho e para o lento progresso em direção à igualdade de oportunidades e de tratamento de mulheres e homens no emprego (OIT, 2007, p. 81).

⁴ Fonte: MEC/Inep/Deed, 2013.

Segundo Gosta Esping-Andersen [s.d.], não há uma resposta que faça justiça à revolução feminina nem mesmo nos países desenvolvidos. A equação trabalho + maternidade não está devidamente resolvida num esforço que seria da responsabilidade conjunta do Estado e da sociedade. Na ausência de uma resposta efetiva, o problema atualmente recai sobre a mulher e a criança.

Esse impasse é expresso na pesquisa do Instituto Patrícia Galvão (IPSOS)⁵ realizada em 2012 sobre creches. De acordo com o levantamento realizado, o número de vagas nas creches é o fator mais importante citado pelas 531 mulheres da amostra em âmbito nacional, considerando: número de vagas nas creches; horário de funcionamento; localização; funcionar nas férias e não sabe/não respondeu. O número de vagas foi o mais citado na região Nordeste, com 57%, nas regiões Norte/Centro-oeste, com 64% e na região Sudeste, com 56%. Somente a região Sul apontou o horário de funcionamento como mais importante, com 69%.

Nos dados de 2014 consta o registro de 29,6%⁶ das crianças de zero a três anos matriculadas nas creches brasileiras de acordo com Observatório do Plano Nacional de Educação, realidade que se pretende melhorar frente ao esforço nacional estipulando 50% de atendimento até o final da vigência, de acordo com a meta I do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024. Segundo as informações contidas na página do Observatório⁷:

Já na etapa de 0 a 3 anos, o País patina de forma recorrente. O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual. Ao déficit de vagas, calculado em cerca de 2,5 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento.

É necessário salientar que os números das matrículas, além de imprecisos, amenizam diferenças regionais do Brasil, país de proporção continental. Para a população de zero a três anos de estratos sociais mais favorecidos, o índice de matrícula alcança 34,9% enquanto nos estratos menos favorecidos o número é de 11,9% o que revela que a maior desigualdade reside entre ricos e pobres. Na região Sul, 24,1% ante

⁵ Pesquisa disponível no site da Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República/SPM-PR < http://spm.gov.br/noticias/ultimas_noticias/pesquisa_creches>. Acesso em 13 de nov. de 2013.

⁶ Disponível em:< <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>>. Acesso em 14 de set. de 2015.

⁷ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>>. Acesso em 14 de set. de 2015

8,2% de matrículas na região Norte. O dado mais desigual é encontrado na região urbana, que registra 20,2% frente à zona rural que marca 8,2% de atendimento as crianças de zero a três. Entre brancos e negros os números tem diminuído: crianças brancas somam 19,9% e crianças negras 16,6% (Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, 2012).

Compondo a análise desse cenário está o estudo da EC 53/2006, EC 59 de 11 de novembro de 2009⁸ e da Lei Ordinária (LO) 12.796 de 04 de abril de 2013⁹. A EC 53/2006 ordena assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas. A EC 59/2009 torna obrigatória a matrícula na pré-escola a partir dos quatro anos e a LO 12.796/2013 flexibiliza a formação do professor de EI e dos primeiros cinco anos da educação fundamental, admitindo nível médio, modalidade normal, para o exercício do magistério.

A EC 59/2009 traz, na obrigatoriedade da escolarização dos quatro aos dezessete anos, o anseio democrático de incluir todas as crianças dessa faixa etária na educação básica, tornando-as prioridade do(s) governo(s) em detrimento da faixa etária entre zero e três anos conforme explicita o PNE vigente.

A questão que se coloca é se o país tem condições para atender à determinação da EC 59 e não retroceder na garantia do direito das crianças à creche nos próximos anos, ou até mesmo levar a uma estagnação nas taxas de frequência das crianças de 0 a 3 anos. Crescer a passos lentos também será problemático dado o nosso estágio atual de dificuldades. Como e quando enfrentaremos as desigualdades existentes na educação infantil? (CARDOSO, 2014, p. 95).

Para Cardoso (2014), a EC 59/2009 pode fazer retroceder ou estagnar a atenção às crianças de zero a três anos, diante das dificuldades que o Brasil enfrenta historicamente no desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Somente em 2015 o país alcançou a universalização da educação fundamental. Será esse o destino da educação das crianças de zero a três anos? Quantas décadas serão necessárias para equacionar as desigualdades na educação infantil? A infância passa muito rapidamente e os primeiros anos de vida são os mais significativos e duradouros para a constituição da vida toda de um indivíduo, de acordo com a produção acadêmica e, mais

⁸ Artigo 208, inciso I: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

⁹ Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

recentemente, a neurociência.

É preciso destacar que não se trata de discutir a necessidade da obrigatoriedade da matrícula das crianças de zero a três anos, mas dissertar a respeito da não obrigatoriedade da oferta por parte do Estado e das implicações que o atendimento e não atendimento trazem a essa criança e às mulheres mães. A meta do PNE anterior, decênio 2001-2010, previa 50% de atendimento às crianças de zero a três até 2005, o que não se concretizou. Somando o PNE anterior ao vigente serão 20 anos na luta em prol do atendimento de 50% das crianças de zero a três. A CF de 1988 estabeleceu o direito à educação das crianças de zero a cinco anos e ao Estado o dever de ofertar vagas na EI. Na análise desse estudo a centralidade consiste em investigar como o direito à educação da criança pequena vem se constituindo, como afirma Campos (1980, p. 3):

[...] não se pode deixar de lado o fato de que tanto a creche como a pré-escola constituem um direito da população, e que o Estado tem o dever de atender às necessidades, tanto da mãe como da criança pequena. A criança tem direito ao melhor tratamento possível, não porque ela vai fracassar no primeiro grau e engrossar as estatísticas de repetência e evasão, mas porque ela é um ser humano que deve ter a oportunidade de se desenvolver plenamente, em cada uma de suas fases de crescimento.

Com a vigência da EC 59/2009, a prioridade dos municípios será executar a normativa conforme anuncia o PNE, decênio 2014 a 2024, tarefa que exigirá um esforço federativo diante das desigualdades sociais, regionais, étnico raciais e de gênero, ponderando que o cumprimento da normativa não deverá se restringir ao atendimento e sim contemplar a qualidade da educação das crianças e adolescentes. Segundo o Observatório do PNE, são 88% das crianças de quatro e cinco anos matriculadas no país, restando 12% sem vagas na pré-escola, o que significa 700 mil crianças que precisam ser inseridas na pré-escola para cumprir a meta até 2016. “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2024, a oferta de EI de forma a atender a 50% da população de até três anos”.

Para Campos e Espósito (2011), a EC 59/2009 pode significar um desestímulo à oferta de creches em função das condições atuais da educação como um todo incluída a educação infantil no Brasil. Essa reflexão das pesquisadoras tem origem em um diagnóstico realizado em seis capitais e revela que, para a faixa etária entre um e dois anos, o atendimento ainda é muito pequeno, por isso, expressam dúvidas em torno

das metas estabelecidas no PNE vigente e reiteram que nem de longe o sistema nacional de educação se aproxima do ideal, ao mesmo tempo em que constatam que é praticamente inexistente o regime de colaboração entre os entes federados, e, a esse respeito, questionam:

Como chegar a 50% de cobertura na faixa correspondente à creche, ao mesmo tempo em que todas as outras metas estarão a exigir mais recursos e atenção por parte das redes para serem cumpridas? Historicamente – e essa herança ainda está muito presente – a ampliação de vagas em creches feita às pressas foi realizada com apelo a soluções “de emergência”, “informais”, ou “alternativas”, já bastante conhecidas na área (CAMPOS; ESPÓSITO, p. 14, 2011).

É oportuno registrar que o Projeto de Lei do PNE (PL n. 8.035/2010), decênio 2014 a 2024, tem sido motivo de críticas de diferentes instâncias da área educacional, principalmente por não contemplar as propostas das conferências municipais, regionais e estaduais deliberadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) (OLIVEIRA, 2011).

Para Abramowicz (2012), o PNE atual pouco avança em relação ao anterior no âmbito da educação infantil. Não há mudanças estruturais, o foco mantém-se na faixa etária próxima da educação fundamental sob o foco desenvolvimentista de retorno para a nação. Para a faixa etária dos zero aos três anos, a ampliação de vagas caminha lentamente vislumbrando 50% de atendimento em 2024.

Além do mais, é motivo de comemoração e frustração, entre privatistas e defensores do ensino público e laico, a aprovação dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para educação, causando desolação para o segundo grupo a supressão da palavra “pública”. Com essa nova redação, o montante de recursos poderá ser destinado à educação pública e privada.

O atual PNE (ver linha do tempo PNE¹⁰) envolveu aproximadamente três milhões de pessoas por meio das conferências realizadas no País e tramitou mais de três anos entre as esferas governamentais recebendo em torno de 3.000 propostas de emendas de alteração e acabou por não fazer justiça ao relatório final da CONAE 2010. Durante esse tempo de tramitação sofreu constantes alterações, contrariando as metas discutidas e definidas por educadores e militantes da educação do país, nas conferências regionais e estaduais, bem como a conferência nacional realizada em novembro de 2010. O PNE, lei nº 13.005/2014, foi sancionado no dia 25 de junho de 2014, pela

¹⁰ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/pne/linha-do-tempo>> Acesso em 01 de ago. de 2014.

presidenta Dilma Rousseff¹¹ e vigorará até 2024.

Apesar dos avanços na legislação, o Estado, historicamente, tem dificuldades em oportunizar acesso e permanência a todas as crianças, conforme postula a EC 53/2006, o que implica a construção de uma sociedade desigual, em especial porque as crianças dos setores menos favorecidos da nação são as mais prejudicadas. A creche é um serviço contínuo e permite o trabalho feminino extradomiciliar, o que contribui com a melhoria na renda da família. O não direito a creche de qualidade representa a negação do exercício da cidadania da criança e da mulher. São questões ambíguas que envolvem a educação da criança pequena, o papel da mulher e o direito dos pobres, como afirma Coelho (2011, p. 202):

No jogo de interesses entre os poderes públicos e beneficiários de qualquer política, a sociedade – representada inclusive pelo aparato estatal – é ambígua em relação à educação da criança pequena (principalmente a menor de três anos), ao papel da mulher e ao direito dos pobres. Isto impacta diretamente na educação infantil como dever do Estado e direito das crianças. E a creche de qualidade é o único serviço que possibilita a inclusão produtiva da mulher, por ser contínuo, diário, estável e sustentado por regras do sistema escolar, forma com a qual o Estado garante a educação para esta faixa etária.

Em decorrência dessa realidade educacional, cabe refletir: quem são as crianças contempladas com a creche? Quem são as crianças não contempladas com a creche? Onde ficam e em que condições ficam se não estão na creche? O pleno exercício do direito à educação infantil se efetiva mediante aproximadamente 29,6% das crianças de zero a três anos matriculadas nas creches brasileiras? Quais os desafios que a política educacional brasileira impõe às professoras de educação infantil, categoria eminentemente feminina, sujeitos desta pesquisa?

¹¹ O novo PNE, lei nº 13.005/2014, tramitou mais de três anos no congresso nacional, sendo sancionado no dia 25 de junho de 2014, pela presidenta Dilma Rousseff. Durante este tempo sofreu constantes alterações contrariando as metas discutidas e definidas por educadores e militantes da educação do país, nas conferências regionais e estaduais, bem como a conferência nacional realizada em novembro de 2010. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/noticias/442-com-sancao-do-pne-fne-e-instituido-por-lei>>. Acesso em 01 de ago. de 2014.

OBJETIVO GERAL

Analisar a relação entre o direito das crianças de zero a três anos à educação e os direitos das mulheres ao trabalho no município de Campinas/SP a partir da perspectiva de um grupo de profissionais da educação pública municipal, composto por professoras de educação infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar as políticas públicas de educação das crianças de zero a três anos de idade, posteriormente à EC 53/2006; EC 59/2009 e LO 12.796/2013.

Problematizar as políticas públicas de educação das crianças de zero a três anos de idade, na perspectiva do direito da criança à educação e à infância;

Analisar os recentes documentos normativos sobre a educação das crianças entre zero e cinco anos no país;

QUESTÃO NORTEADORA

Como o direito das crianças de zero a três anos à educação vem se constituindo na perspectiva da professora de educação infantil em Campinas?

HIPÓTESE

A não obrigatoriedade do Estado de ofertar educação às crianças de zero a três anos traz implicações para o direito das crianças e de suas famílias, em especial das mulheres.

RELEVÂNCIA

Como primeira etapa de educação básica, a EI é uma área em conformação que requer muitas pesquisas, em especial voltadas ao segmento etário entre zero e três anos, a fim de contribuir para a construção de uma política educacional apropriada para crianças, mulheres, família e sociedade.

Por enquanto, a política pública educacional para a criança pequena não faz justiça a suas demandas nem em termos de qualidade, nem em quantidade, na medida em que somente 29,6% % de crianças estão matriculadas nas creches do país.

Além disso, a criança é um sujeito de direitos, mas requer o entendimento como grupo social, o que quer dizer que o direito da criança é indissociável do direito da família, principalmente da mulher, responsável majoritária pelos cuidados dos filhos na tradição da sociedade brasileira.

METODOLOGIA

A pesquisa concentra-se no estudo de Políticas Públicas para EI no município de Campinas/SP e se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, envolvendo análise documental. Além disso, realizou-se um estudo das normativas nacionais, um levantamento bibliográfico especializado relativo à abordagem da pesquisa, bem como entrevistas semiestruturadas. Nesse levantamento, destacam-se os textos legais, especialmente a EC 53/2006, EC 59/2009 e LO 12.796/2013, além da CF de 1988 e da LDB de 1996, que são fontes imprescindíveis para o estudo. Os documentos constituem uma rica fonte de informação e dados na exploração de enfoques diferenciados, facultando distintos estudos. Documentos analisados e reexaminados podem trazer novas perspectivas ou informações complementares (GODOY, 1995).

Como fundamentação teórica da pesquisa, o estudo bibliográfico dos seguintes teóricos: ARIÉS, 1981; FARIA, Ana Lúcia G. 1995, 2003 entre outros; BADINTHER, 1985; CAMPOS, 1986, 1992, 1999; FREITAS, 2011; KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN Jr, 1991, 1998, 1999, 2000; ROSEMBERG, F. 1992, 1997, 1999, 2002; ABRAMOWICZ, 2003; CORREA, 2011, entre outros.

Uma vez orientados pelas hipóteses e referenciais teóricos e definidos os procedimentos, a segunda fase constituiu-se na exploração do material. Codificar, classificar e categorizar, considerando as entrevistas com as professoras de EI. Assim, o movimento constituiu-se da teoria para os dados e vice-versa.

Na realização das entrevistas com professoras de EI, objetivou-se elencar as possibilidades que elas encontram para seus filhos em alternativa ao insuficiente número de vagas disponíveis e de que forma percebem a atual política pública de EI. As entrevistas constituem-se como instrumentos de análise e sistematização dos dados perante os fundamentos teóricos referenciais para esta pesquisa.

Elaboradas com base em um roteiro previamente estabelecido, as entrevistas buscaram identificar alternativas em relação ao cumprimento do direito, a partir das

reivindicações da mulher professora em relação aos seus filhos. Avanços e retrocessos foram descritos no diálogo com as entrevistadas no intuito de apreender melhor o universo humano sempre complexo em que um fenômeno a ser investigado está inserido.

É preciso mencionar que as entrevistas não serviram como instrumento para apontar respostas corretas ou incorretas, mas um meio de compreender o fenômeno a partir dos objetivos, da pergunta norteadora e da hipótese da pesquisa.

Assim, foi possível averiguar como percebem as recentes normativas a partir da vivência enquanto mulher, trabalhadora, professora, identificando os caminhos que encontram para conciliar as jornadas — sejam elas — entre trabalho, educação e o cuidado do filho acrescido dos afazeres domésticos e como elas conciliam essas rotinas.

A partir da pergunta norteadora — Como o direito das crianças de zero a três anos à educação vem se constituindo na perspectiva da mulher em Campinas? —, realizamos um estudo da legislação que aponta retrocessos e controvérsias, e levantamos a hipótese de que a não obrigatoriedade do Estado de ofertar educação às crianças de zero a três anos pode trazer implicações para o direito das crianças e de suas famílias, em especial das mulheres.

No ano de 2013, início da pós-graduação, a meta consistia em entrevistar professoras de educação básica das redes pública e privada, com filhos entre zero e três anos matriculados em creches e engajadas na política educacional. Para tanto, pensou-se em articular a seleção de professoras com a contribuição das entidades representativas do coletivo das categorias: o SINPRO, pela rede privada de educação, e a APEOESP, pela rede pública de educação. É certo que há professoras engajadas em todas as redes, mas a expectativa previa que as professoras associadas aos sindicatos ampliassem a margem de possibilidades de profissionais mais envolvidos com o trabalho do professor para além do espaço escolar. Além disso, era uma oportunidade de valorizar a luta dos coletivos organizados em prol da educação e de identificar se o direito à educação das crianças de zero a três anos constava nas pautas de reivindicação de uma categoria de profissionais composta majoritariamente por mulheres.

Além do estudo da legislação nacional e do aporte bibliográfico especializado, a meta era realizar entrevistas semiestruturadas com professoras sindicalizadas de educação básica com o objetivo de identificar o impacto das recentes normativas para o exercício do direito à EI, espaço de cuidado e aprendizado para os seus filhos, bem como analisar a repercussão da normativa para o seu trabalho enquanto

professoras. Algumas das questões levantadas foram: Quais as demandas da categoria docente em relação aos seus direitos trabalhistas? Aparece a questão da mulher-mãe? Como aparece a questão da mulher-mãe? Onde e em que condições estão seus filhos de zero a três anos?

A partir de um roteiro (anexo V) previamente estabelecido, as entrevistas constituem-se meio para identificar como compreendem esse cenário educacional e quais as reivindicações da mulher professora acerca dos seus direitos e dos seus filhos. Avanços e retrocessos serão descritos a partir do diálogo com as entrevistadas vislumbrando apreender com profundidade o universo humano, sempre complexo, em que um fenômeno a ser investigado está inserido.

Os primeiros movimentos com a finalidade de refletir acerca dos direitos das professoras de educação básica aconteceram junto ao Sindicato de Professores de São Paulo (SINPRO) de Campinas, que é a entidade representativa dos professores das escolas particulares. Em reunião realizada dia 07 de maio de 2014 com a direção do sindicato, foi discutida a possibilidade de apresentar a proposta da pesquisa. Além de apoiar o estudo, colocando a entidade a favor do trabalho, o integrante da direção relatou que a relação do sindicato com o professor da rede privada acontece por ocasião das rescisões contratuais e que nas assembleias não há quórum de professores. Portanto, é inexpressivo o contingente de professores que faz militância e que vislumbra no sindicato um instrumento de luta em prol da garantia dos seus direitos.

Segundo as informações obtidas no decorrer dessa reunião, o trabalho do sindicato tem sido de regularizar as relações empregatícias com as escolas privadas e as Organizações Não Governamentais (ONGs), buscando proteger o trabalhador e a trabalhadora de acordo com a CLT de 1943. Até o presente momento o trabalho do sindicato teve como positivo padronizar as formas de contratação dos professores das escolas privadas, especialmente das ONGs, corrigindo distorções que não contribuem para o efetivo direito de cada professor. Em relação às mulheres, nas palavras do diretor, a relação dos empregadores é “machista” e “economicista” e que, apesar de assegurado o direito a uma vaga na creche para o filho da professora, na prática, as crianças incorporam as listas de espera por vagas nas creches municipais. Em tese, a proteção aos direitos das professoras da rede privada e seus filhos consta na Convenção Coletiva de Trabalhos dos Professores de Educação Básica:

É obrigatória a instalação de local destinado à guarda de crianças em

idade de amamentação, quando a Escola mantiver contratada, em jornada integral, pelo menos trinta mulheres em idade superior a 16 anos. A manutenção da creche poderá ser substituída pelo pagamento do reembolso-creche, nos termos da legislação em vigor (artigo 389, parágrafo 1º, da CLT e Portarias MTb nº 3296, de 03/09/86 e nº 670, de 27/08/97, ou ainda, pela celebração de convênio com uma entidade reconhecidamente idônea) (CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA, p. 17, 2012-2013)

Dia 23 de maio houve a segunda reunião com a direção do SINPRO, desta vez com a diretora de formação. Fruto desse diálogo surgiu a ideia de enviar uma carta (anexo III) apresentando a pesquisa e convidando as professoras com filhos de zero a três anos matriculados em creches a fazer parte das entrevistas. A diretora de formação concedeu a Autorização para Coleta de Dados (anexo II), exigência do Comitê de Ética¹². A associação responsabilizou-se por enviar para todos os endereços eletrônicos cadastrados o convite para quem desejasse integrar a pesquisa de mestrado.

Foram 1.928 mensagens enviadas pelo SINPRO para 52 escolas de educação básica. Quatro professoras manifestaram interesse em participar da pesquisa. Um professor também se colocou à disposição. Ao final, apenas duas professoras de educação básica da rede privada estiveram disponíveis para realização das entrevistas.

Na sequência, iniciou-se o diálogo com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Os procedimentos foram os mesmos utilizados em relação ao SINPRO: primeiramente por meio de correspondência eletrônica e depois as tratativas por telefone. Por meio do endereço eletrônico *imprensa@apeoesp.org.br* de São Paulo/SP fomos orientadas a enviar mensagem com a devida demanda para *presiden@apeoesp.org.br*. Como não houve resposta, os esforços concentraram-se em obter a colaboração da APEOESP Campinas.

A primeira reunião foi marcada para 22 de maio de 2014, com um integrante da diretoria estadual colegiada. Nessa data houve espaço para a apresentação da pesquisa bem como a solicitação da contribuição do sindicato. Do mesmo modo que foi conduzido pelo SINPRO, implicaria a APEOESP enviar o convite para o endereço eletrônico das professoras e assinar um formulário padrão do Comitê de Ética (anexo II) autorizando esse procedimento. O diretor de formação se dispôs a colaborar com a pesquisa, mas antecipou que teria que passar as demandas da pesquisa para conselho do sindicato.

¹² Situação do Parecer Consubstanciado: Aprovado. CAAE: 32959214.0.0000.5404. Número do Parecer: 795.597. Data da Relatoria: 04/09/2014.

Além disso, o diretor de formação indicou o link “APEOESP Urgente” como um meio de comunicação rápida com a categoria disponível no *site* do sindicato, no qual seria possível encontrar as reivindicações da categoria docente. Em agosto de 2014 foram lidos aproximadamente 210 fax datados entre 2011 a 2014, em que foi possível encontrar as reivindicações da categoria docente, dentre elas a reivindicação da creche para as crianças. O pedido tem origem no setorial das mulheres, conforme consta nos informativos de 2012, por meio de campanha nominada: “Quero minha vaga na creche municipal”. Em relação à política de bolsas-creches, os docentes acreditavam que essa alternativa injetaria recursos financeiros na rede privada de educação, ao passo que a luta é pela creche pública. O assunto consta na pauta das Conferências das Mulheres da Apeoesp:

Foram aprovados encaminhamentos para as lutas por melhores condições de trabalho, saúde das professoras, aplicação da lei do piso (33% na perspectiva de 50% da jornada para atividades extraclases), melhores salários, contra o assédio moral, carreira, creches e pré-escolas em período integral, direitos da mulher e outras, que serão incorporadas nas campanhas da APEOESP.

No dia 09 de junho obteve-se a informação de que a APEOESP Campinas não poderia colaborar com a pesquisa, pois não se via em condições de assumir esse papel¹³. Na compreensão do conselho de formação da entidade a pesquisa, a pesquisa deveria ser encaminhada às diretorias estaduais de ensino do município.

Em face da negativa da APEOESP em mediar o acesso às professoras e da dificuldade que o SINPRO apontou em estabelecer um vínculo para além das rescisões empregatícias com os professores da rede privada, reorganizaram-se parcialmente os critérios da investigação. O Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Campinas STMC estaria em consonância com o propósito de entrevistar professoras sindicalizadas, no entanto, os tempos institucionais não coincidiram, ponderando a meta de concluir a pesquisa em dois anos. Assim sendo, optou-se pela inserção da pesquisa no âmbito da Rede Municipal de Educação no intuito de mapear e acessar as professoras de educação básica da rede pública do município de Campinas de acordo com o perfil do estudo.

¹³ Cabe considerar que os professores da Rede Estadual de São Paulo desempenham a função de dirigentes concomitantemente ao exercício do magistério, isto é, continuam na sala de aula ao mesmo tempo em que exercem a militância política sindical em favor da categoria docente.

Posterior à negativa da APEOESP, em junho de 2014, direcionou-se a pesquisa para a rede municipal de educação. A SME de Campinas prontamente colaborou com o processo, encaminhando a carta convite (anexo III) para cinco escolas de cada um dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED), vislumbrando manifestação de interesse das professoras em conceder as entrevistas. Como resultado dessa ação, três professoras manifestaram interesse em participar das entrevistas, duas professoras de educação infantil e uma professora da educação fundamental, sendo que a professora de educação fundamental deixou de fazer parte em função da readequação dos passos da pesquisa após a qualificação.

Logo nos primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação¹⁴ (SME) Campinas/SP, houve resposta afirmativa na colaboração com a realização do estudo e a designação de um professor, assistente de planejamento e assessoria, para acompanhamento da pesquisa, principalmente no que diz respeito à demanda de mapear as professoras de educação básica com filhos entre zero e três anos matriculados em creches públicas ou privadas no município para conceder as entrevistas. No departamento pedagógico, no dia 25 de setembro, tomou-se ciência do andamento da solicitação, assim como da incumbência de socializar o parecer aprovado do Comitê de Ética além da demanda de compartilhar os critérios para seleção das escolas.

Dia 20 de outubro de 2014, foi enviado o parecer aprovado do Comitê de Ética por e-mail ao departamento pedagógico da SME Campinas e o critério para adesão das professoras da rede municipal, qual seja: aleatoriamente, cinco escolas de cada região (anexo IV) foram elencadas. A carta convite (anexo III) foi enviada para 15 escolas no intuito de que, voluntariamente, professoras de educação básica com filhos na idade entre zero e três anos matriculados em creches participassem da pesquisa.

A carta foi enviada dia 08 de abril de 2014 pelo professor designado em nome da SME para as escolas solicitando à direção que transmitissem a mensagem ao corpo docente das unidades. Duas professoras se manifestaram positivamente em prol da pesquisa.

Como resultado desse trabalho, cinco professoras se colocaram à disposição da pesquisa, duas da rede privada e três da rede pública, além de uma professora da rede pública para entrevista piloto com objetivo de aperfeiçoar a entrevista.

¹⁴ Prefeitura de Campinas, Protocolo Geral n° 2014/10/35606, data de 15 de julho de 2014.

Em agosto de 2015, havia somente duas professoras definidas para realizar as entrevistas, tendo em vista as considerações da banca da qualificação da pesquisa quando indicaram para o perfil das entrevistas professoras de educação infantil da rede municipal de educação com filhos entre zero e três anos. Essa realidade mobilizou uma rede de contatos com alguns profissionais de educação, professores, diretores e agentes de desenvolvimento infantil para localizar o número necessário de professoras de educação infantil que compusessem o perfil da investigação.

Vencida essa fase, em que alcançamos o total de sete professoras, entre essas, uma professora para iniciar o trabalho como entrevista piloto, as entrevistas foram organizadas em comum acordo entre pesquisadora e entrevistada, com a devida autorização das direções escolares, com o objetivo de realizar as entrevistas nas dependências de cada unidade escolar. A ideia de utilizar o horário do Trabalho Docente Individual (TDI) de cada professora surgiu após contato com um diretor municipal, considerando que a pesquisa faz parte da centralidade do trabalho e dos temas de interesse das professoras, ideia que foi aceita imediatamente, com exceção de um diretor, que, mesmo após termos enviado todos os documentos solicitados, não autorizou a realização da entrevista no horário de trabalho. Mesmo assim, a professora, gentilmente, concordou em conceder a entrevista após seu horário de trabalho.

A acolhida nas escolas foi muito boa. Em todas as unidades educacionais, um espaço mais restrito foi disponibilizado para realização da entrevista.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: AVANÇOS E CONTROVÉRSIAS

Embora seja possível observar avanços significativos no campo teórico conceitual e nas políticas públicas, na perspectiva do direito, no período pós-redemocratização da sociedade brasileira, vê-se, na mesma proporção, um conjunto de controvérsias. O presente capítulo objetiva trazer uma reflexão acerca dessas controvérsias no que diz respeito às políticas públicas de educação infantil, em especial aquelas voltadas à educação de crianças entre zero e três anos de idade.

A partir de uma perspectiva sócio-histórica, o item 1.1 a seguir tem como objetivo recuperar a origem e a história da creche marcada por ações isoladas, quase sempre advindas de iniciativas religiosas que pretendiam amenizar o abandono das crianças, como na época da Roda dos Expostos, e como alternativa para que as mães operárias pudessem trabalhar nas fábricas, com o surgimento da indústria na década de 30. Até a CF de 1988 a creche não se constitui como uma política social, apesar de a demanda constar na CLT de 1943 e na LDB 5.692 de 1971. O estigma e o preconceito construído em torno da atual Educação Infantil (EI) resultam dessa trajetória, da educação assistencialista, frente a poucos investimentos, destinada às crianças pobres.

No item 1.2 será apresentada análise da legislação educacional, tendo como foco a EC 53/2006, a EC 59/2009 e a LO 12.796/2013 com o objetivo de conhecer o lugar da criança de zero a três anos na política educacional, ponderando que a prioridade nacional é a matrícula de todas as crianças dos quatro aos dezessete anos, conforme descrito no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

No item 1.3 Busca-se refletir sobre a criança que, como ordena o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, não tem condições *per se* de se manter. Sua vulnerabilidade impõe que alguém se responsabilize por ela, e em nossa sociedade a pessoa que está à frente do cuidado e da educação, em especial da criança pequena, tem sido a mulher, na grande maioria dos casos. Assim, importa refletir sobre o direito da criança à EI sob o ponto de vista de que esse direito está intrinsecamente ligado aos direitos das mulheres. Logo, quando uma criança não tem o seu direito garantido, o direito ao cuidado e à educação, o seu “direito e não direito” compromete o direito da mulher e/ou da família a que pertence.

1.1 Elementos Sócio-Históricos da Educação das Crianças de Zero a Três Anos

A trajetória da criança pequena registra situações adversas que incidiram em altos índices de mortalidade infantil na história mais recente da humanidade. Durante séculos a criança foi invisível e não motivou a formulação de políticas públicas específicas para suas fases de crescimento. Em contrapartida, diferentes iniciativas caritativas foram sendo desenvolvidas voltadas às crianças e revelaram ações isoladas subordinadas às condições socioeconômicas das suas famílias. No Brasil não foi diferente, tendo em vista a influência e a própria colonização europeia.

Badinter (1985) aponta em sua obra *O Mito do Amor Materno* que o amor materno foi uma construção social, idealizado por autoridades políticas, médicas e filosóficas da época como meio de conter a mortalidade das crianças nos séculos XVII e XVIII na Europa. Segundo a pesquisadora, o maior número de óbitos acontecia no primeiro ano de vida, em especial pela falta de cuidados específicos, de higiene e de alimentação precárias a que as crianças eram submetidas longe do convívio familiar. Do nascimento até os quatro e cinco anos as crianças permaneciam sob os cuidados de amas que recebiam irrisórios “salários”; seguido de um intermediário, ou um preceptor para em torno dos 10 anos adentrar para o regime interno em colégios de instituições religiosas. A criança retornava para casa praticamente um adulto para conviver e trabalhar com uma família que não a viu crescer. Pais e mães não cuidavam e educavam seus próprios filhos, pois estes eram “terceirizados” de forma muito recorrente.

Como eram destinados valores ínfimos às amas para cuidarem dos recém-nascidos, denota-se que essa tradição transcendia a situação econômica das famílias e demonstra a falta de estima para com as crianças à época. Para Áries (1914-1984), a descoberta da infância iniciou no século XIII. Antes disso, não existia um “sentimento de infância”. Segundo o autor do estudo pioneiro sobre a infância, as crianças muito rapidamente eram conduzidas para o universo adulto. Os filhos dos pobres para o mundo do trabalho, enquanto os filhos da nobreza tinham a sua disposição diversos conhecimentos desde alfabetização e conhecimentos gerais como música, esgrima, “equitação”, dentre outros, para fazer jus a sua condição social, economicamente mais favorecida.

Outro elemento de relevo na história das crianças foi o sistema da Roda dos Expostos idealizado na Europa medieval como meio de conter o abandono das crianças na rua, portas de igrejas, casas de famílias ou praças. No Brasil, a Roda dos Expostos perdurou por quase um século e meio enquanto única instituição a fornecer assistência às crianças desamparadas no país. Foi criada no Brasil Colônia passando pelo Império e República, sendo somente extinta em 1950.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão e igualmente a última pátria a acabar com a roda dos enjeitados. De maneira anônima, os familiares colocavam os bebês em rodas, em cilindros de madeira, na parte externa da instituição. Depois de rodar o cilindro e tocar a campainha aos abandonados restava a vida sob os cuidados de desconhecidos. Seria um destino promissor para aqueles que corriam o risco morrer de frio, de fome ou devorados por animais. No entanto, de iniciativas religiosas e filantrópicas subsidiadas por escassas doações financeiras, as Rodas dos Expostos deveriam ser assistidas pelas câmaras municipais da época, as quais negligenciavam essa responsabilidade alegando pífias condições de auxílio, o que conseqüentemente não freou os altos índices de mortalidade infantil, razão que motivou a sua criação (MARCILIO, 2011).

O foco das Rodas era conter o abandono e a mortalidade das crianças para depois encaminhá-los a amas que as educariam até a idade de ingressarem em internatos, o que difere dos objetivos das primeiras instituições infantis que começaram a vigorar nas propostas dos asilos, creches e jardins de infância: ênfase no suporte às famílias pobres e principalmente às crianças negras libertas pela Lei do Ventre Livre, “O jardim de infância cumpriria um papel de moralização da cultura infantil, de educar para o controle social” (KUHLMANN, 2011, p. 474).

A pobreza deveria ser suportada em nome de Deus e aos mais afortunados a caridade era meio de manter-se em dia com os desígnios divinos. Por essa via, internatos, asilos e casa de órfãos foram criados. A pedagogia dessas instituições sociais destinadas aos pobres carregava uma educação para a submissão que humilhava para depois oferecer o atendimento como uma dádiva aos poucos “incluídos”. Aos pobres uma educação preconceituosa, uma política de baixa qualidade que pretendia que os contemplados continuassem no lugar de exclusão social que se encontravam (KUHLMANN, 1998).

A primeira característica a ressaltar dessa educação moral é o isolamento das crianças em instituições, sobretudo da rua. O entendimento da época associava a criminalidade à vivência na rua. Outras categorias de separação: sexo, etnia, idade e por grau de moralidade. A guarda era vista como um elemento ativo nessa educação. Se o primeiro objetivo era afastar as crianças da rua, a baixa qualidade previa uma educação moral com incentivo ao trabalho infantil em substituição à educação intelectual. Assim seria possível impedir que as crianças refletissem e intervissem sobre sua condição desigual na sociedade (KUHLMANN, 2000).

As instituições de educação infantil chegaram ao Brasil em 1870 e a primeira referência à creche tem registro no jornal *Mãe de Família* publicado entre 1879 a 1888. O texto mencionava a origem francesa das creches e as transformações do mundo do trabalho ao explicar sobre a mãe pobre que teria na creche a possibilidade de confiar seu filho a uma instituição para que assim pudesse trabalhar para contribuir com o sustento da família. Tem destaque, no documento, a preocupação com o destino dos filhos dos escravos libertos pela Lei do Ventre Livre, ao mesmo tempo em que o artigo define o lugar da creche: “à escola primária antecediam-se as ‘salas de asilo da segunda infância’, para crianças dos três aos seis anos, e a “creche”, para a criança até dois anos” (KUHLMANN, 2000, p. 470).

Para Rosemberg (1999), o surgimento da creche tem origens na Lei de 28 de setembro de 1871, que decretou que toda criança nascida a partir desta data não seria mais escrava. Como a lei do ventre livre não veio acompanhada de outras políticas de inclusão e desenvolvimento ao povo libertado, a creche foi uma alternativa às crianças negras, uma vez que suas mães e pais seguiam escravizados.

Historicamente, a creche tem origens em alternativas assistencialistas destinadas às crianças pobres, tanto para evitar o abandono, como na época da Roda dos Expostos, quanto para que a mulher pudesse trabalhar nas fábricas, com o surgimento da indústria na década de 1930. Diferentemente da história da escola básica, que nasceu para os filhos das classes média e alta e que somente no atual século XXI consolida-se universal, para todos, independentemente das condições sociais e econômicas a que pertençam (OLIVEIRA, 1988).

A creche nasceu a partir de perspectivas higienistas, assistencialistas, mas igualmente de cunho educacional. A concepção de educação dessas instituições oprimia ainda mais os pobres na sociedade ao invés de promover a emancipação das suas

crianças e das suas famílias. Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX no Brasil, os princípios que nortearam a implantação de creches e jardins de infância previam combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância a partir de três tendências: jurídico-policia, médico-higienista e religiosa (KUHLMANN, 1998).

Coerente com o pensamento da época, o projeto Casulo, desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) a partir de 1976 instituiu outro marco na trajetória da criança, das mulheres e das instituições infantis. Para Rosemberg (2011), a pobreza constituía uma ameaça à segurança nacional e as políticas de assistência social comporiam estratégias para apaziguar bolsões de miséria e frear a expansão do comunismo internacional. Em menos de quatro anos posteriormente a sua implantação, o projeto atendeu mais de um milhão de crianças pobres em idade pré-escolar. A fórmula básica contou com trabalho voluntário de mulheres não capacitadas, para cuidar de grande número de crianças com reduzido custeio federal.

Deve-se notar que a participação voluntária das mulheres instituiu-se a partir de suas “habilidades inatas” na educação das crianças pequenas. Sem formação, educaram as crianças em projetos de grandes amplitudes como o Projeto Casulo e, anteriormente, em modelos alternativos destinados à maternidade e à infância desenvolvidos pela própria LBA. Ao mesmo tempo, as mulheres dos estratos sociais menos favorecidos sofriam com seus dilemas: por um lado, a possibilidade de trabalho e por outro o insignificante reconhecimento desse trabalho devido a sua insuficiente instrução (ROSEMBERG, 1999).

Na tríade mulher-trabalho-criança estão as origens da creche de cunho assistencialista para criança pobre, um lugar de guarda para que a mãe pobre tivesse a sua mão de obra barata absorvida pela indústria, assim como da percepção da transformação da família extensa para nuclear que deixou de contar com uma grande rede de apoio familiar no cuidado das crianças pequenas (DIDONET, 2001).

Nesse processo, a mulher consolidou-se como profissional da criança pequena e foi às ruas reivindicar a creche, espaço de cuidado e educação para seus filhos, bem como lutar pelos seus direitos civis. O movimento social organizado do final das décadas de 1970 e 1980 reivindicou a creche e criticou a sociedade que atribuiu à mulher a responsabilidade pelos afazeres domésticos e os cuidados com os filhos.

Agora são as mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, que incluem a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizam, entendendo-a como desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política (CAMPOS, 1999, p.122).

As mulheres foram às ruas dar visibilidade à criança pequena, que demandava, e ainda demanda, cuidados específicos, e reivindicar a própria emancipação social, direito ao trabalho e a participação política. O direito a creche, no passado e no presente, desdobra-se no direito a igualdade de oportunidades às mulheres em relação aos homens.

A luta das mulheres e das crianças deslocou a discussão do campo assistencial para o campo educacional, transformando-se em pauta dos sindicatos, conselhos, associações, universidades e órgãos políticos, como foi possível verificar na elaboração da Carta de Princípios Criança: Compromisso Social de 1985, articulada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Nela, constava a defesa do direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora por espaços de cuidado e educação compartilhados com a sociedade. Uma mudança de concepção que vislumbrava na criança um sujeito de direitos e não de benevolência, o qual ratificou a creche como espaço educativo e não de custódia, direito de todas as crianças e não somente das mães trabalhadoras para além do espaço familiar (CAMPOS, 1999).

Verifica-se que até a década de 1970 pouco se fez pela educação das crianças da faixa etária anterior ao ensino obrigatório. Somente a CF de 1988 trouxe uma resposta à luta das mulheres, pois inaugurou o direito à educação infantil às crianças de zero a seis anos, à época, e atualmente dos zero aos cinco anos, conforme a EC 53/2006: “Art. 1º A Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 7º XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”.

A partir dessa legislação, o cuidado e a educação da criança são naturalmente da família, mas compartilhados com o Estado. É um grande marco na história das crianças que se tornaram sujeitos de direitos, visíveis na esfera das políticas públicas. Em 1990, o ECA inseriu a criança e adolescente no mundo dos direitos humanos, assegurando-lhes os direitos fundamentais inerentes a qualquer pessoa e, em 1996, a LDB definiu a educação infantil dos zero aos cinco anos como primeira etapa da educação básica.

Em termos de legislação, a criança pequena, em especial a criança de zero a três anos, foco desta pesquisa, tem assegurado o direito a educação, contudo a distância entre a realidade e as normativas coloca em dúvida o seu efetivo exercício de cidadã brasileira. Os resultados da pesquisa de avaliação sobre a qualidade da EI no Brasil, desenvolvida em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, em 147 instituições de EI, em seis capitais brasileiras, durante o segundo semestre de 2009, reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam de pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes (CAMPOS, 2011).

Para Rosemberg (2007), não há clareza suficiente sobre o estatuto da primeira infância na atual sociedade em função do predomínio do viés preparatório para educação fundamental na EI. Nessa ótica, a criança pequena deixa de viver a sua humanidade, a sua cidadania para se preparar para um período que está por vir. A curta duração da infância, seis anos e para os bebês três anos, institui a vida inteira de uma criança e constitui as bases para o futuro. Portanto:

Permanecer oito horas numa creche ou numa pré-escola excessivamente quente, ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem a vive e permanente como etapa da vida na sociedade. (ROSEMBERG, 2007, p. 9)

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) cita o binômio educar/cuidar como indissociável para uma atenção integral. Nesta perspectiva, quem cuida educa e vice-versa. Da mesma maneira, as diretrizes nacionais recomendam como eixo estruturante a interação e a brincadeira vislumbrando a educação integral (DCNEI, 2010). No entanto, Campos (2009) observa que as diretrizes pouco comungam com as ações realizadas no cotidiano da EI e o binômio cuidar/educar vem sendo substituído pela perspectiva assistencialista ou preparatória para o período seguinte de alfabetização.

Didonet (2001) reitera que é possível superar esse modelo histórico a partir de duas alterações: entendimento da criança em desenvolvimento e a universalização do atendimento. A mudança de foco para a criança em desenvolvimento requer um profissional especializado e as devidas estruturas voltadas para essa faixa etária, enquanto que, alcançar a universalização do atendimento para todas as crianças invalida as categorias de pobreza, carência e abandono. Por essa via, a instituição educacional da criança pequena atribuiria valor não só à criança, mas também à mulher, à família e à sociedade em geral.

Para compreender melhor o que está sendo apresentado, destacamos os aspectos de relevo que marcaram a trajetória da criança e da sua institucionalização no Brasil com base no texto *Educando a Infância Brasileira*, de Moysés Kuhlmann Jr. (2011):

Tabela 1. Destaques históricos na trajetória da infância brasileira

Séc. XIX XX	Roda dos Expostos criada no Brasil Colônia passando pelo Império e República, sendo extinta somente em 1950, objetivava receber bebês e crianças abandonados.
1875	Primeiro jardim de infância particular do Brasil criado por Menezes Vieira no Rio de Janeiro/RJ.
1875	Na Bahia, a Assembleia Provincial discute a criação de jardins de infância.
1879	Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto 7.247, do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Art. 5º: Serão fundados em cada districto do município da Côte, e confiados á direcção de Professoras, jardins da infância para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade.
1879/1888	Jornal A Mãe de Família, primeira referência à creche que se tem registro no Brasil, que aborda a preocupação com a Lei do Ventre Livre. Ênfase na pobreza e no trabalho da mulher.
1881	Exposição Industrial de 1881 impulsiona a Exposição Pedagógica de 1883, que expressa em seus pareceres preparatórios foco na educação física nos jardins de infância. O médico Menezes Vieira aborda a instituição infantil como possibilidade de atender a pobreza, em especial as crianças negras libertas pela Lei do Ventre Livre.
1882	Rui Barbosa dedica um capítulo ao jardim da infância no parecer sobre a reforma do ensino primário.
1883	Fundação da Associação Protetora da Infância Desamparada.
1896	Primeira instituição pública, o Jardim de Infância anexo à Escola Normal

	Caetano de Campos em São Paulo/SP.
1899	Primeira creche do Brasil vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro/RJ.
1899	Fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI/RJ).
1901	Associação Espírita Anália Franco cria a Associação Feminina Beneficente e Instructiva. Em 1910, contabilizam 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo estado de São Paulo.
1908	O IPAI do RJ inaugura a creche Sra. Alfredo Pinto.
1908	Creche Central do Patronato de menores no Rio de Janeiro.
1908	Escola Infantil Delfim Moreira dividida em duas secções em 1914 com a Escola Infantil Bueno Brandão em Belo Horizonte.
1919	Fundação do Departamento da Criança no Brasil (DCB) pelo diretor do IPAI/RJ Dr. Arthur Moncorvo Filho responsável pela organização do Congresso de 1922.
1920	Conferência Cuidar da Infância, de Amadeu Arruda Penteado, na festa da filial da IPAI em Ribeirão Preto/SP.
1920	Primeiras noções de puericulturas nas classes adiantadas do ensino primário.
1921	Primeiro levantamento do DCB no qual foram registradas apenas 15 creches e 15 jardins de infância no Brasil.
1922	A educação da criança pequena foi discutida principalmente no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à infância, em conjunto com o 3º Congresso Americano da Criança, tendo a mulher como destaque no processo de pensar a criança pequena. No Rio de Janeiro, o decreto municipal 377, de 1897, previu o ofício feminino no ensino primário incluindo as classes de jardim de infância com exclusividade.
1922	Henrique Castriciano, no Congresso de 1922, apresentou comunicação sobre o ensino da puericultura na Escola Domestica de Natal, dedicada à educação feminina, que mantinha creche anexa. Assim como o médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, ao se remeter ao Congresso Internacional de Proteção à Infância em Bruxelas, no ano de 1913, destaca o ensino da puericultura às meninas no jardim de infância e aos meninos os jogos de construção. O médico baiano precursor da eugenia no Brasil defendia higiene e educação como fontes verdadeiras de uma civilização de bem-estar.
1923	Primeira regulamentação do trabalho da mulher, a indústria e o comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho.
1924	O DCB registrou 47 creches e 42 jardins de infância no Brasil.
1929	Inauguração de uma nova sede do IPAI/RJ palco para o lamento de Moncorvo Filho que, em seu discurso, destacou a ausência de uma política nacional para a infância para reduzir a morbidade e a letalidade infantil, alertando para a displicência e desinteresse pelo movimento progressista e

	humanitário.
1932	Torna-se obrigatória a constituição de creches em estabelecimentos com pelos menos 30 mulheres acima de 16 anos.
1932	Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova altera o foco da atenção às crianças pequenas, reservando a elas educação, assistência física e psíquica, incluídas as crianças da creche, escolas maternais e jardins de infância.
1933	Primeiro Jardim oficial da capital Teresina, no Piauí, chamado Lélia Avelino.
1934	Criação da Diretoria de Proteção à Maternidade e à infância, instituída na Conferência Nacional de Proteção à Infância em 1933, em substituição à Inspetoria de Higiene Infantil de 1923. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, alterando o nome da diretoria para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância.
1935	Criação dos Parques Infantis por Mario de Andrade na direção do recém-criado Departamento de Cultura (DC). Pensado para crianças de idades diferenciadas, previa crianças agrupadas entre três e seis anos e entre sete e doze anos, fora do período escolar. Mesmo regulamentado, sua expansão foi freada em 1940 pela gestão Prestes Maia.
1939	Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias por iniciativa da educadora Heloisa Marinho, com posterior especialização nos Estados Unidos, com diploma de Filosofia e Psicologia pela Universidade de Chicago.
1940	Fundação do Departamento Nacional da Criança (DNCr).
1940	Jardins de infância inspirados em Froebel são construídos em Porto Alegre, em praças públicas, para crianças de quatro a seis anos.
1942	O DNCr projeta a Casa da Criança no intuito de agrupar creche, escola maternal, jardim de infância, escola primária, parque infantil, posto de puericultura e um abrigo provisório para menores abandonados.
1949	Curso de Especialização em Educação Pré-Primária reconhecido como pós-normal e posteriormente como curso superior no Instituto de Educação do Rio de Janeiro IERJ. Iniciativa que consolida o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, espaço de pesquisa sobre a criança e centro de formação de professores especializados.
1953	O DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil.
1961	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 estabelecia, nos artigos 23 e 24, que as crianças com idade inferior aos sete anos receberiam educação em escolas maternais ou jardins de infância estimulando as empresas a manter instituições do gênero aos filhos das trabalhadoras.
1967	O DNCr divulga um Plano de Assistência ao Pré-escolar para crianças a partir de dois anos. O plano estabelece como expandir a rede de entendimentos das escolas maternais e dos jardins de infância. Mas a lentidão no atendimento demonstra a isenção do Estado na responsabilidade com a

	crecente necessidade de ampliação da educação infantil.
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 implanta o primeiro grau de oito anos, que traz conseqüências desastrosas para educação infantil. A LDB estabelece apenas a demanda de velar pela educação das crianças menores, anterior à fase de alfabetização.
1974	O MEC cria o Serviço de Educação Pré-escolar SEPRE. Propostas de instituições de baixo custo aos pobres ganha impulso.
1977	A Legião Brasileira de Assistência implanta o Projeto Casulo multiplicando as creches vinculadas a entidades sociais.
1970/1980	Nas décadas de 1970 e 1980, a pressão das mulheres nos congressos, nos sindicatos e grupos feministas incorporou a reivindicação das creches aos movimentos de oposição ao regime militar como uma bandeira da redemocratização do país.
1988	A CF ordena creches e pré-escolas como direito da criança entre zero e seis anos.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente - dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
1996	A LDB 9.934 determina a educação das crianças menores de seis anos no âmbito da educação e não mais no domínio da assistência social como primeira etapa da educação básica.
1998	Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
2009	Educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
2010	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
2016	Marco Legal da Primeira Infância - dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, período que abrange os primeiros seis anos de vida.

Fonte: Elaborado pela autora com base em: KUHLMANN, Jr. M. *Educando a infância brasileira*. In: LOPES, E. M. T (Org.); FARIA F. L. M (Org.); VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 608 p.

1.2 A Educação das Crianças entre zero a três anos: desafios e perspectivas atuais

Na LDB 9394/1996, a EI se efetivou como primeira etapa da Educação Básica, configurando um grande avanço, pois a criança pequena entre zero e cinco anos passa a ser sujeito de direito à educação e não mais um objeto de custódia como era compreendida até então sob o domínio da Assistência Social até meados da década de 1980.

Prestes a completar 20 anos, a LDB ainda não é cumprida, uma vez que apenas 29,6% % das crianças brasileiras estão matriculadas em creches e a estimativa do Plano Nacional de Educação 2014/2024 recomenda atender 50% das crianças de zero a três anos no final da vigência do plano e 100% de matrículas das crianças de quatro e cinco anos, até 2016.

Nesse ritmo, corre-se o risco de que o tempo para universalizar as políticas para educação infantil seja o mesmo que o da universalização do acesso à educação fundamental no Brasil: foram praticamente cem anos e ainda não vencemos a repetência, a evasão, o baixo aprendizado e a conclusão dessa etapa de ensino que, em grande medida, refletem as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e localização geográfica, principais mazelas das políticas educacionais e da sociedade brasileira como um todo. (CARDOSO, p. 88, 2014).

A pertinente análise de Cardoso (2014) revela as dificuldades que persistem no país quando o assunto é educação, como se observa na garantia da educação fundamental, que precisou de aproximadamente um século para a sua universalização, mas que ainda não superou os problemas históricos de repetência, evasão e desigualdade social.

O percurso da educação infantil parece ser similar ao percurso da educação fundamental, tendo em vista que o país patina na meta de matricular 50% das crianças de zero a três anos nas creches. Precisamente esse segmento etário, incluídas as crianças de quatro e cinco anos, que por décadas foi invisível na legislação nacional. Os mesmos cem anos que Cardoso (2014) faz menção para que ocorresse a universalização da educação fundamental foi o tempo que as crianças menores de sete anos levaram para serem reconhecidas pelo Poder Público na legislação nacional como sujeitos de direitos.

O PNE 2001/2010 estipulava atender 50% das crianças entre zero e três anos, o que não foi impetrado pelos municípios em regime de colaboração entre estados e União, meta que se repete no PNE vigente frente à prioridade nacional de universalizar a educação básica às crianças de quatro anos e aos adolescentes até dezessete anos.

Em consonância com a LDB, a Lei Ordinária 12.796/2013 estabelece a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças, dos quatro aos dezessete anos – antecipada na EC 59/2009 – e concede nova redação ao artigo 62, que determina formação em nível superior para os professores de educação básica, mas admite nível médio, modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na

EI e nos cinco primeiros anos da Educação Fundamental.

Como parte das lutas, dos avanços e retrocessos, das divergências e dos embates entre Estado e mercado, a Lei 12.796/2013, ao permitir a formação em nível médio, na modalidade normal, para trabalhar na função de professor na EI e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, contraria as pesquisas que aludem à importância dos primeiros anos de vida na formação física, cognitiva, afetiva e social das crianças, e da relação com o êxito nos anos seguintes de escolarização considerando a centralidade do papel do professor neste processo (CAMPOS, 2011; CERISARA, 2002).

Universalizar a educação da pré-escola ao ensino médio pode vir a ser um ciclo virtuoso na educação brasileira, embora especialistas da área educacional alertem que a modificação na legislação precisa ser clara e consistente e, em igual medida, há necessidade urgente de repensar a formação dos professores e do currículo da EI e da educação fundamental, de forma a atender as alterações das normativas (CAMPOS, 2011).

No Brasil, um dos efeitos que o conjunto dessas medidas parece causar é a tendência de crianças cada vez mais jovens serem empurradas para as etapas seguintes da educação, sem que as escolas e as práticas educativas sejam antes adaptadas para as especificidades de sua faixa etária.

A obrigatoriedade dos 04 anos de idade aos 17 pode favorecer a vivência e efetivação do direito de crianças e jovens brasileiros à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, como também pode fazer com que o(s) governo(s) priorize(m) o atendimento a esta faixa etária (como vem ocorrendo), em detrimento a faixa etária de 0-3. Ou ainda, que seja reforçada a visão “escolarizante” desde os 4 anos, fazendo com que a “pré-escola” se volte para ações que visam a preparar a criança para o ensino fundamental e seu “êxito” na vida escolar (MOMMA-BARDELA; PASSONE 2015, p. 08).

Incluir as crianças talvez seja, de todos os aspectos, o mais possível, contudo, o montante de recursos financeiros precisa acompanhar essa decisão, assim como a melhoria das estruturas físicas das creches e escolas, dos materiais didáticos, dos brinquedos, da relação com os pais e comunidade, dentre outros. Outro fator preocupante diz respeito aos cursos de graduação dos professores que não contemplam a realidade da criança pequena, uma vez que priorizam a educação fundamental, assim como as secretarias de educação, de um modo em geral, não têm o conhecimento especializado que a faixa etária requer (CAMPOS, 2010).

Pinto e Alves (2010) observam que a EC 59/2009 poderá representar um

avanço no acesso, sobretudo para a população oriunda dos estratos menos favorecidos socioeconomicamente, uma vez que colocará os mais pobres na escola. Dados de 2008¹⁵ revelam que, dos 73% que frequentam a escola na faixa etária entre 4 a 5 anos, por exemplo, 89% são dos estratos sociais mais ricos e 64% dos estratos sociais mais pobres. A expectativa de ampliação do acesso deverá vir acompanhada da garantia da qualidade do ensino vislumbrando que somente uma educação de qualidade poderá permitir ao estudante a inserção de maneira crítica na sociedade para desempenhar com autonomia seu papel político, social e econômico.

É necessário ressaltar que o regime federativo brasileiro demandará esforços que muitas vezes não têm sido observados em outras questões educacionais. Na prática, é necessário um efetivo regime de colaboração, principalmente em localidades em que há ausência de correlação ou há correlações político-partidárias contrárias entre governos municipais e estaduais. Frequentemente essa correlação político-partidária desloca o *status* de cidadão da criança ou adolescente para a figura de “aluno do prefeito” ou “aluno do governador”. Uma rede pública única de educação evitaria essa polarização. Com uma rede única, em tese, não haveria como os governos “empurrarem” os problemas para outro ente federativo (PINTO E ALVES, 2010).

Notadamente, a inclusão de quase quatro milhões de alunos, segundo Pinto e Alves (2010) nas redes públicas de ensino, tendo em vista que a EC 59/2009 produzirá um impacto no valor disponível por aluno no FUNDEB o qual atualmente é insuficiente. Fica explícito, portanto, que será fundamental a previsão de recursos orçamentários adicionais, a serem alocados ao fundo por parte dos entes federados, para que a ampliação da obrigatoriedade não represente uma queda nos recursos disponíveis para a educação.

Em função da conjuntura nacional, Campos e Espósito (2011) observam que a EC 59/2009 poderá significar um desestímulo à oferta de creches tendo em vista a prioridade destinada na atenção a crianças e adolescentes entre quatro e dezessete anos. Na compreensão das pesquisadoras, ao analisarem o PNE 2014-2024 partindo do diagnóstico de seis capitais do país, há dúvidas em torno das metas para educação dos zero aos três anos em que a situação atual de atendimento é muito pequena para faixa etária entre um e dois anos, reiteram que nem de longe o sistema nacional de educação

¹⁵Fonte: Microdados da PNAD/2008 (IBGE, 2009).

se aproxima do ideal, bem como é praticamente inexistente o regime de colaboração entre os entes federados, a esse respeito, questionam:

Como chegar a 50% de cobertura na faixa correspondente à creche, ao mesmo tempo em que todas as outras metas estarão a exigir mais recursos e atenção por parte das redes para serem cumpridas? Historicamente – e essa herança ainda está muito presente – a ampliação de vagas em creches feita às pressas foi realizada com apelo a soluções “de emergência”, “informais”, ou “alternativas”, já bastante conhecidas na área (CAMPOS; ESPÓSITO, 2011 p. 14).

Aos municípios cabe oportunizar as matrículas das crianças a partir dos quatro anos até 2016. A árdua tarefa implica alcançar 100% de matrículas para crianças de quatro e cinco anos diante dos 78,2% de matrículas atualmente no Brasil. Na zona rural são apenas 66,0%, enquanto na região Norte são 63,0% e na região Nordeste 84,0% de matrículas¹⁶. Para muitos municípios com poucos recursos econômicos, isso pode significar um desestímulo à oferta de creches (Campos, 2010).

Além das questões econômicas, há que se considerar as condições sociais, culturais, as questões políticas de cada município e das equipes executivas que se conformam em cada municipalidade para conduzir uma gestão pública, ou seja, o que é previsto em lei, o que é possível realizar para cada rede, o desafio de coadunar o ideal, o real e o possível.

Essa situação fica ainda mais crítica quando nos aproximamos da realidade dos nossos 5.560 municípios (FIBGE, 2001). Se considerarmos equipamentos culturais constituídos de biblioteca, cinema, teatro, videolocadora, museu, orquestra, emissoras de rádio AM e FM, loja de discos, banda, acesso à rede mundial de computadores, gerador de TV, centro comercial, estádio e clube, constatar-se-á que só 53 deles possuem tudo isso, atingindo um universo de 46 milhões de habitantes, ou seja, 27% da população. Em um universo de 1 milhão de habitantes, 153 municípios não possuem nada; 573 possuem entre 12 e 16 equipamentos culturais e 1.112 municípios possuem só até 3 equipamentos culturais. A média nacional é de 5,9 equipamentos culturais. Apenas 68% desses municípios possuem conselhos tutelares, exigidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. (CURY, p. 18, 2005).

É oportuno ressaltar que, frente às dificuldades no cumprimento das normativas nacionais, muitos governos municipais recorrem às entidades conveniadas como forma de assegurar o cumprimento da legislação considerando a Lei

¹⁶ Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002/2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/pdf/educacao_pdf.pdf>. Acesso em 31 de mai. de 2014.

Complementar nº 101/2000, que fixa o gasto com pessoal em 60% dos Orçamentos Públicos, exigência esta que estimula a terceirização dos serviços (ADRIÃO; PERONI 2009). Os convênios dos municípios com entidades filantrópicas e privadas no provimento de vagas na EI geralmente desenvolvem uma política para infância a menor custo e de qualidade muitas vezes insatisfatória, com diversificadas propostas pedagógicas, resultando em aplicação da verba pública na iniciativa privada (ADRIÃO; DOMICIANO, 2011).

A título de ilustração, a respeito do *modus operandi* de cada município, na gestão do prefeito de São Paulo e ex-ministro da educação, Fernando Haddad (PT), mesmo que tenha a maior diversidade de equipamentos culturais, provavelmente do Brasil, e não faltem conselhos tutelares, ampliou o número de crianças atendidas sem expansão da rede física. Para o segmento etário entre zero e três anos, frente a uma lista de espera de 188 mil crianças, a secretaria de educação comandada por Gabriel Chalita (PMDB) reorganizou as crianças menores em agrupamentos de faixa etária maior garantindo, dessa forma, a expansão em 10% da quantidade de crianças atendidas enquanto o número de turmas aumentou 6%¹⁷.

Enquanto pesquisas apontam que educação de baixa qualidade não causa impacto no sentido de transformar realidades aquém das necessidades humanas, bem como indicam que a EI, isoladamente não pode ser responsável para resolver problemas de aprendizagem e repetência na educação fundamental (NUNES; CORSINO, 2012).

A reflexão que a EC 59/2009 sugere é a prioridade de um segmento etário em relação ao outro, frente a problemas educacionais históricos como a repetência, a iniquidade e a desigualdade social em um país imenso como o Brasil. As crianças de zero a três anos, de acordo com a legislação brasileira, têm o direito de usufruir da educação infantil de qualidade, o que, apesar da evolução já alcançada, demonstra certa estagnação, quando se analisa o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024.

1.3 Direito da Criança, Direito da Mulher

Em 1985, a obra *Um amor conquistado: o mito do amor materno* trouxe a público, após extensa pesquisa, a convicção de que o instinto materno é um mito. No

¹⁷ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/02/1594972-com-canetada-haddad-expande-matriculas-sem-aumentar-creche.shtml>>. Acesso em 27 de fev. de 2015

lugar do instinto, a percepção da maternidade com um sentimento vulnerável e incerto. Ao contrário do que geralmente se acredita, o amor materno é um sentimento que se adquire, que pode ser construído:

O amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. Aos nossos olhos, toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição. Como se uma atividade pré-formada, automática e necessária esperasse apenas a ocasião de se exercer. Sendo a procriação natural, imaginamos que ao fenômeno biológico e fisiológico da gravidez deve corresponder determinada atitude maternal. (BADINTER, 1985, p. 20).

A partir de fatos históricos, Badinter (1985), autora do livro, elabora os fundamentos para registrar que as mulheres nem sempre foram responsáveis e interessadas pelos cuidados dos filhos e que houve uma construção social em favor da maternidade em função das demandas econômicas daquele tempo. A relação distante entre pais e filhos, entre mães e filhos à época fez a autora questionar a naturalização do amor materno, considerando os registros de alta taxa de mortalidade infantil entre os séculos XVII e XVIII na Europa.

Em síntese, tão logo as crianças nasciam, o seu destino era junto às amas que recebiam valores irrisórios pelos préstimos de amamentar e cuidar dos recém-nascidos, as quais muitas vezes preteriam os seus próprios filhos em razão do “salário” pago pelo trabalho. As crianças, nessa época, morriam com facilidade, notadamente no primeiro ano, em função da precariedade na atenção recebida no decorrer desse delicado momento da vida. Os bebês permaneciam longas horas praticamente amarrados, envoltos em panos pela crença nesse tipo de “cuidado”. Caso sobrevivessem, depois de aproximadamente quatro anos passavam para a custódia de uma governante ou de um preceptor para, em torno dos oito anos, ingressar em internatos educacionais (BADINTER, 1985).

Segundo a autora, o mito do amor materno tem origem em meados do século XVIII, em prol do lucro e da riqueza. Quando autoridades políticas, médicos e filósofos passaram a exaltar a maternidade e defender os cuidados da criança desde o seu nascimento pela própria mãe e não mais pela ama, vislumbravam reduzir a mortalidade das crianças para garantir quem protegesse o reinado das guerras, assim como obter mão de obra para gerar riqueza. Nascia então uma nova visão do ser humano, influenciada pelo capitalismo nascente (BADINTER, 1985).

Nos dias de hoje, no curso do século XXI, a crença generalizada no mito do amor materno inerente à condição feminina designa à mulher a responsabilidade pelos cuidados da casa e das crianças. A atual sociedade, ainda patricarcal, reserva a maternidade e a divisão do trabalho com base no gênero, conferindo às mulheres a principal responsabilidade pela manutenção doméstica, fatores determinantes da desigualdade de gênero entre os sexos e entre as mulheres.

Os conflitos entre essas responsabilidades familiares e as exigências do trabalho contribuem significativamente para que as mulheres ocupem uma posição em desvantagem no mercado de trabalho, fator que obstrui a consolidação de uma sociedade mais igualitária entre mulheres e homens. Como consequência dessa desigualdade¹⁸, as mulheres recebem salários 30%¹⁹ menores do que os homens em ocupações profissionais apesar de igual qualificação.

As desigualdades de gênero entre o homem e a mulher são socialmente construídas. A constituição da identidade de gênero inicia nos primeiros momentos de vida, reservando à mulher um universo cor-de-rosa, desde as roupas, objetos, móveis e brinquedos. Subjetivamente, espera-se que essa menina possua todos os atributos que, em nossa sociedade, são valorizados e idealizados para a mulher: à mulher cabe a socialização e os cuidados com os filhos e com o lar. A sociedade investe na naturalização desse processo, tendo em vista a capacidade feminina de ser mãe. Entretanto, essa naturalização é fomentada pela sociedade patriarcal, pois, nas palavras de Simone de Beauvoir: “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (1967, p. 9). Assim, ser mulher é uma construção e um processo naturalizado.

As atividades domésticas são exemplo clássico da construção desse universo “cor-de-rosa” para que ela “compreenda” seu papel na sociedade. A distribuição de tarefas ou dos afazeres domésticos entre meninas/adolescentes e meninos/adolescentes revela uma gritante desigualdade de gênero no espaço doméstico. Enquanto 81,4% das meninas arrumam sua própria cama, 76,8% lavam louça e 65,6% limpam a casa, apenas 11,6% dos seus irmãos homens arrumam a sua própria cama, 12,5% dos seus irmãos homens lavam a louça e 11,4% dos seus irmãos homens limpam a casa de acordo com o

¹⁸ Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/11/brasil-fica-em-ultimo-lugar-em-avaliacao-de-desigualdade-salarial-entre-generos/>. Acesso em 29 de nov. de 2015.

¹⁹ Disponível em: <http://www.observatoriodogenero.gov.br/menu/noticias/homens-recebem-salarios-30-maiores-que-as-mulheres-no-brasil>. Acesso em 20 de out. de 2013.

relatório *Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências*²⁰.

A necessária divisão das tarefas familiares e domésticas não progride da mesma forma que ocorre a inserção da mulher no mercado de trabalho. Cada vez mais mulheres ocupam postos de trabalho sem deixar de desempenhar a incessante jornada de trabalho, não remunerado, no âmbito familiar. No Brasil, entre 1976 e 2007, houve um acréscimo de 32 milhões de trabalhadoras, o que representa 52,4% de mulheres na ativa, de acordo com os dados fornecidos pelo Portal FCC²¹. Nessa mesma direção, o número de mulheres vem crescendo enquanto chefes de família, papel historicamente atribuído ao homem, no sentido de arcar economicamente com as despesas da família. De acordo com o Portal, entre 2002 e 2007, as mulheres chefes de família passaram de 25,5 para 33% entre todas as pessoas, de todas as idades, residentes em domicílios particulares. Outro dado importante deste banco de dados sobre a mulher diz respeito à dedicação diferenciada aos afazeres domésticos entre homens e mulheres. Homens somam em média 10,3 horas de trabalho por semana enquanto a mulher dedica 26 horas.

Em face dessa realidade, a mulher é a principal responsável pela criança pequena na atual sociedade e deve conciliar a maternidade com o trabalho profissional (ARAÚJO; SCALON, 2006). Nesse sentido, a creche desponta na análise do direito educativo às crianças entre zero e três anos na correlação do direito ao trabalho, direito a emancipação da mulher.

Mesmo que a criança de tenra idade tenha conquistado na CF de 1988 *status* de sujeito de direitos, consequência das transformações da sociedade, das lutas em prol das crianças e da participação da mulher no mercado de trabalho, demandando instituições educativas complementares à ação da família, isto quer dizer que o cuidado e a educação da criança pequena não se restringem somente ao âmbito doméstico. De todo modo, a criança requer o entendimento como um grupo social, isto é, ela *per se* não tem condições de sobrevivência, ela depende de alguém e em nossa sociedade a pessoa predominantemente responsável pelos seus cuidados é a mulher. Nessa perspectiva, o direito à EI está intrinsecamente ligado aos direitos das mulheres, o que significa que a creche é direito da criança tanto quanto é direito da mulher. Logo, quando uma criança não tem o seu direito garantido, o seu “não direito” compromete a

²⁰ Pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil - Resumo Executivo PLAN International Brasil, disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/por-ser-menina-crescendo-entre-direitos-e-violencias-brasil/>> Acesso em 07 de nov. de 2015.

²¹ As informações fazem parte das Séries Históricas que discutem a mulher no mercado de trabalho sob diferentes aspectos, disponível em: < <http://www.fcc.org.br/bdmulheres/serie1.php?area=series>>. Acesso em 23 de nov. de 2013.

sua educação, a família a que pertence e, mais especificamente, os direitos da mulher.

Rosemberg (1984) destaca que, no movimento social iniciado em pleno regime militar, entre as décadas de 1970 e 1980, através de clube de mães, associações de bairro, grupos vinculados ou não à igreja católica, já constava a reivindicação da creche pelas mulheres como um direito delas e da criança com base no argumento de que a mulher deveria ter condições de enfrentar a vida e trabalhar, assim como era oportunizado aos homens. Apesar das pautas diferenciadas dos movimentos populares, havia consenso quando se tratava da discussão em torno da creche pública como equipamento de cuidado e educação às crianças pequenas. Em São Paulo, no jornal *Nós Mulheres*, número 1, de junho de 1976, os primeiros registros dessa luta que prossegue em 2015, conforme apontamento de Rosemberg (1985, p. 76):

Achamos que nós mulheres devemos lutar para que possamos nos preparar, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida [...] É possível que nos perguntem: mas se as mulheres querem tudo isto, quem vai cuidar da casa e dos filhos? nós respondemos: o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos é um trabalho necessário, pois ninguém come comida crua, anda sujo ou pode deixar os filhos abandonados. Queremos, portanto, boas creches e escolas para os nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurantes a preços populares.

Gosta Esping-Andersen [s.d.] sugere que uma das maiores tensões na sociedade moderna tem a ver com a conciliação da carreira e da maternidade. Se há pleito do setor produtivo e mesmo de independência feminina, o trabalho da mulher deveria ser repensado pelo Estado e mercado no sentido de não penalizar a mulher nem mesmo a criança. Mesmo porque o modelo tradicional de família, do homem provedor e mulher responsável pela casa e filhos não encontra mais razão ponderando a revolução feminina.

Para Esping-Andersen, o emprego é positivo para as mulheres e a pobreza para as crianças é dramática, então, se o emprego materno reduz a pobreza, a maternidade deveria ser considerada de outra forma, de tal modo que a mulher tenha condições de conduzir sua independência intelectual e econômica sem sacrificar a maternidade, impondo o declínio de taxas de fertilidade das sociedades. A baixa fertilidade que vem acontecendo no mundo todo não quer dizer necessariamente que as pessoas não queiram ter filhos, mas sim que há uma difícil equação, carreira + maternidade, a ser resolvida.

O desafio é criar políticas que apoiam a família numa combinação família,

Estado e mercado. É uma questão política, na medida em que a família é respeitável instituição na sociedade e implica rever regras do universo profissional, em que há obstáculos ocultos na segurança do emprego. Desemprego e emprego precário desvalorizam a mulher e colocam em risco a sobrevivência da criança, da família.

Por enquanto, não há uma adequada resposta à revolução feminina no que se refere a políticas trabalhistas somadas à falta de universalização na atenção de alta qualidade à infância, nem mesmo em países mais atentos a essa questão, como Suécia e países Escandinavos. Entretanto, conciliar carreira e cuidados universais infantis de alta qualidade é um meio de cultivar a revolução feminina, visto que a mulher, em função de sua maternidade, não pode ser penalizada em seus direitos. É uma questão de equidade. Significa menos pobreza e necessidade de assistência social e maior receita fiscal para o erário público, enquanto envelhecimento e população em declínio reduzem o crescimento do PIB (GOSTA ESPING-ANDERSEN, [s.d.]).

Os conflitos que surgem da tentativa de conciliação entre maternidade e trabalho sobrecarregam as mulheres em jornadas duplas ou triplas e lesam as crianças, pois as famílias cada vez menos contam com redes de apoio familiares ao passo que cada vez mais mulheres trabalham fora de casa. Como a licença-maternidade não passa de seis meses no país, as instituições educativas voltadas para a infância tornam-se centrais no decorrer dessa conjuntura para as mulheres que se tornam mães ao mesmo tempo que exercem seu direito de trabalho, direito de emancipação política e social.

Na Suécia, a licença é parental. São 480 dias para o casal, sendo que cada um é obrigado a tirar pelo menos 60 dias, e o restante cabe a eles definir. Na Alemanha, a mãe tem licença-maternidade de dois meses e o casal pode requerer mais 12 meses e também organizar como julgar melhor. No Canadá, o governo garante 245 dias de licença e a divisão dos dias fica a critério de cada casal. As famílias de baixa renda recebem um auxílio extra²².

Porém, algumas considerações devem ser levadas em conta para a reconfiguração do cenário dos cuidados das crianças menores de três anos. A experiência de diversos países mostra que a inclusão dessas crianças na EI deve ser gradual e contemplar licenças parentais estendidas, possibilitando que as crianças passem a maior quantidade de tempo possível numa estrutura familiar. (SEADE, 2013 p. 21).

²² Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ampliar-a-licenca-paternidade-8563.html>>. Acesso em 20 de abr. de 2015.

Em países como Cuba, Croácia, Albânia²³ a licença-maternidade é de 12 meses, mas em outros o dilema se assemelha à realidade brasileira. No Brasil, a licença-maternidade oscila entre quatro e seis meses, enquanto a taxa de natalidade vem caindo ano após ano, estando atualmente em 1,72²⁴.

A ampliação da licença-maternidade para um ano para a mãe e um mês para o pai foi pauta da Comissão Especial da Primeira Infância no legislativo nacional no final do ano de 2014. Idealizado pelo deputado federal Osmar Terra (PMDB-RS), o Projeto de Lei (PL) 6.990/2013²⁵ almejava condição de Estatuto da Primeira Infância e defendia, dentre outros aspectos, a ampliação da licença-maternidade para 12 meses. Para o autor do projeto, não seria um gasto a mais e sim um investimento que preveniria muitos problemas no futuro para família e sociedade, vislumbrando nessa fase da vida o desenvolvimento das estruturas sociais, afetivas e cognitivas das crianças. O projeto de lei alteraria o ECA de 1990.

O Estatuto da Primeira Infância foi aprovado na câmara dos deputados, mas excluída a ampliação do período da licença-maternidade sob alegação de que o empresariado brasileiro não concordaria com essa nova regra, mesmo que argumentos econômicos elaborados pelo deputado, autor do PL, sustentassem o projeto: “Estudos indicam que um maior investimento nos primeiros cinco anos de vida das crianças pode aumentar em 60% a renda média da sociedade, reduzir os níveis de violência, de baixa escolaridade e de mortalidade infantil”²⁶. Somente a licença paternidade aumentou, passando de cinco para 20 dias. O PL segue agora para aprovação do Senado Federal.

Enquanto isso, no Estado de São Paulo, no início de 2015, em direção contrária de um Estado de direitos, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) moveu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal contra a lei que regulamente a licença-maternidade das funcionárias públicas. Na ação, o governador questiona que o tempo de seis meses durante o estágio probatório não seja computado

²³ Projeto de Pesquisa Científica Intitulado Políticas Públicas de Educação Infantil no Brasil e a Mulher no Mercado de Trabalho: direitos ao trabalho, à maternidade e à educação infantil como correlatos. Proponente/Coordenadora do Projeto: Adriana Missae Momma-Bardela Instituição de Execução do Projeto Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas/São Paulo, 2013.

²⁴ IBGE – Projeção da População do Brasil, 2015. Acesso em 20 de abr. de 2015.

²⁵ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=604836>>. Acesso em 12 de fev. de 2015.

²⁶ Disponível em: <<http://www.osmarterra.com.br/noticia.php?idnoticia=712>>. Acesso em 12 de fev. de 2015

como tempo de serviço, colocando em xeque os direitos das mulheres²⁷. Caso essa medida seja aprovada, a gestante será, de certa forma, penalizada em relação aos demais, pois deverá completar três anos e seis meses de período probatório, enquanto homens e as mulheres não mães serão efetivados no serviço público dentro de três anos.

A título de ilustração a respeito das tensões políticas em torno dos direitos das mulheres e das crianças, reproduzimos a seguir a posição de Jair Bolsonaro, deputado federal polêmico e caricato, mais votado no estado do Rio de Janeiro nas eleições de 2014, expressa esses embates:

Eu sou liberal. Defendo a propriedade privada. Se você tem um comércio que emprega 30 pessoas, eu não posso obrigá-lo a empregar 15 mulheres. A mulher luta muito por direitos iguais, legal, tudo bem. Mas eu tenho pena do empresário no Brasil, porque é uma desgraça você ser patrão no nosso país, com tantos direitos trabalhistas. Entre um homem e uma mulher jovem, o que o empresário pensa? Poxa, essa mulher tá com aliança no dedo, daqui a pouco engravida, seis meses de licença-maternidade... Jair Bolsonaro²⁸ (PP-RJ).

Por enquanto, no Brasil, o pensamento dominante adultocêntrico e burguês analisou o Estatuto da Primeira Infância pelo viés do setor produtivo no decorrer das atividades da Comissão Especial da Primeira Infância. Um contexto que poderia vir a ser uma possível e oportuna resposta à revolução feminina de tal modo como Gosta Esping-Andersen [s.d.] analisa. Na decisão da ampliação ou não da licença-maternidade para um ano, o elemento definidor são as demandas do empresariado brasileiro, fortemente representado pela classe política. De 513 parlamentares no Congresso Federal, 221 são alinhados ao setor produtivo na Câmara dos Deputados, e do total de 81 senadores, 30 representam o setor produtivo, enquanto a representação feminina na Câmara conta com apenas 51 das 513 cadeiras, muito aquém das necessidades e do papel que a mulher exerce na sociedade²⁹.

A inclusão gradual das crianças na EI, combinada com licenças parentais estendidas, possibilitando que as crianças passem o maior tempo possível numa estrutura familiar, por enquanto está pendente. Assim, as demandas das mulheres e das crianças ficaram para outro momento no curso de um Estado democrático que tem como

²⁷ Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,alckmin-questiona-inclusao-de-licenca-maternidade-em-estagio-probatorio-de-funcionarias-publicas,1626158>>. Acesso em 19 de fev. de 2015.

²⁸ Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/12/bolsonaro-diz-que-nao-teme-processos-e-faz-nova-ofensa-nao-merece-ser-estuprada-porque-e-muito-feia-4660531.html>>. Acesso em 22 de fev. de 2015.

²⁹ Radiografia do Novo Congresso: Legislatura 2015-2019/ Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. -- Brasília, DF: DIAP, 2014. 164 p.:il.; color. (Estudos Políticos do DIAP) ISBN:978-85-62483-19-6

característica fundamental a proteção às minorias.

A insuficiente cobertura de creches, assim como a sua baixa qualidade incide na vida das crianças e das mulheres, dificultando que ambos exerçam seus direitos. Ademais, diferentes estudos demonstram que o cuidado e a educação da criança pequena são hoje responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade, em função das demandas de um mundo globalizado com retração de direitos trabalhistas e aumento da pobreza.

No mundo de hoje, o cuidado e a educação de crianças exigem uma responsabilidade compartilhada entre governos e sociedade. Sem o comprometimento destes, um lado do barco, a família, na maior parte das vezes as mães, será invariavelmente sobrecarregado. As demandas do mundo externo sobre a família são muitas e intensas, com o aumento da competição, a corrida pelo conhecimento tecnológico, a crescente instabilidade profissional, a retração dos direitos trabalhistas, a ameaça incessante do desemprego e a pobreza (HADDAD, 2006, p. 543).

CAPÍTULO 2 - A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo deste capítulo é recuperar a origem e a constituição do perfil da professora de Educação Infantil (EI) imbricados com a maternagem ao longo da consolidação do papel da mulher na sociedade e na educação das crianças pequenas.

Sem formação e à custa de irrisórios salários, a mulher cuidou e educou as crianças notadamente em função da sua possibilidade biológica de tornar-se mãe, aspecto não resolvido de forma efetiva na política educacional brasileira, tendo em vista as controvérsias no exercício dessa modalidade docente. Para tanto, além dos elementos históricos, serão descritos determinados aspectos da política municipal da educação infantil de Campinas com foco na professora de educação infantil, opção metodológica desta investigação para analisar o entrelaçamento de direitos da criança pequena e da mulher.

Os primeiros mestres da educação fundamental da sociedade moderna foram homens e religiosos, modelos de aparente virtude e disciplina, sedimentados em valores como afeição, autoridade, bom-senso, firmeza e bondade. A partir das transformações sociais, do processo de urbanização, da imigração na metade do século XIX no Brasil, e de outro estatuto escolar em curso, a sala de aula abriu-se às meninas, assim como para o predomínio feminino no exercício do magistério.

Para Louro (1997), a crença nas “habilidades naturais” das mulheres justificou um currículo diferenciado entre os meninos e as meninas. Para os meninos, leitura, escrita, noções matemáticas e geometria; para as meninas, leitura, escrita, noções matemáticas, costura, bordado e culinária, mesmo aquelas de grupos economicamente mais favorecidos. Além de aprender a ler, escrever, tocar piano e falar francês, costurar, bordar e cozinhar, elas também aprendiam outras habilidades que as fariam boas companhias aos seus esposos. A ênfase era a educação moral em detrimento da instrução, prevendo o seu destino de tornar-se mulher e mãe ou a educadora das gerações futuras. O lugar estipulado para as mulheres era o da maternidade ou a ocupação de professora (KUHLMANN, 2000).

Quando as transformações sociais e econômicas possibilitaram aos homens outras rendas advindas de profissões mais condizentes com o seu papel de provedor da família, o magistério revelou-se uma função feminina e economicamente não atraente. Assim, o magistério tornou-se alvo das mulheres dos segmentos menos favorecidos da sociedade, das solteiras e viúvas que vislumbravam neste ofício uma forma de

sobrevivência e até mesmo de certa ascensão, pois a ocupação de professora as diferenciava das demais mulheres. Contudo, os valores que mantinham as mulheres como “rainhas do lar” abonavam o trabalho de educar em tempo parcial recebendo irrisórios salários, não as impedindo de administrar sua casa e sua família (LOURO, 1997).

Em consequência das transformações econômicas e sociais, a função do mestre passou por um processo de resignificação em consonância com os discursos em prol da ordem e do progresso, da higienização da família, da educação dos jovens que apontou a mulher, a mãe, como professora. Para a infância, os discursos científicos reservaram o afeto como elemento primordial que se tornou prioritário na ação da mestra. Nas escolas de formação, aprendia-se higiene, puericultura e psicologia. A profissão de professora foi então delegada à mulher como forma de doação missionária, dedicação e amor (LOURO, 2011).

Para Corrêa (2011), na década de 1930, a mulher foi a profissional designada para atuar nas instituições de menores carentes e infratores, período em que se conformou a profissão de assistente social, designada à mulher, assim como o exercício de ensinar. À época, a crença das autoridades religiosas, médicas, jurídicas e políticas era de que a tarefa de “corrigir” as crianças, notadamente dos estratos menos favorecidos, segundo os preceitos de uma educação higienista originária na Europa e em franca ascensão no Brasil, era da mulher. O pensamento dominante atribuía ao gênero feminino a condição de educar e recuperar possíveis malfeitores prioritariamente na infância, impedindo dessa forma o crescimento da marginalidade. “Infância é a idade de ouro, da higiene mental e a maior responsabilidade desta educação higiênica cabe às mães”, (CORRÊA, 2011, p. 86). Da roda dos expostos do Brasil Colônia, marcada pela caridade e filantropia, inicia-se a construção do papel feminino ligado aos cuidados da criança para além do âmbito familiar (MARCILIO, 2011).

Com base nesses elementos históricos, pode-se afirmar que o que conhecemos hoje como educação fundamental era tarefa designada aos homens, primeiros mestres, mas que, em função das transformações da sociedade, essa ocupação passou a ser exercida majoritariamente pelas mulheres. Todavia, no que se refere à educação infantil – creche e pré-escola – no Brasil, pode-se apontar que o profissional da EI sempre foi do gênero feminino. O percurso do educador ou do professor de creche e pré-escola não começou masculino e tornou-se feminino. A profissional do período

anterior à educação obrigatória sempre foi a mulher, com diferentes nomenclaturas: pajem, educadora, crecheira, berçarista, recreacionista, auxiliar de sala, tia, dentre outros (CERISARA, 2002). Desde as rodas dos expostos foram as religiosas que atenderam os bebês e as crianças abandonados nas instituições caritativas e mais tarde nos orfanatos. Iniciativas assistencialistas que antecederam o surgimento da creche designadas às crianças pobres, abandonadas, órfãs e filhos recém-libertos de mães escravas (KUHLMANN, 2000; ROSEMBERG, 1999).

A EI é uma atividade de produção humana articulada a uma concepção de dominação do gênero masculino sobre o feminino, tendo sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis de ensino que foram masculinos e se feminilizaram ao longo das transformações da sociedade. Sem formação técnica e profissional, de forma voluntária ou com poucos salários, as mulheres das classes baixas vislumbraram nesse trabalho uma possibilidade de emancipação.

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada do gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-de-infância e da assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideias diferentes das ocupações masculinas que evoluíram no mesmo período (ROSEMBERG, F. 1999, p. 11).

Os “fundamentos” que sustentaram a mulher na função de professora de crianças pequenas, tanto na educação fundamental quanto na EI são semelhantes: afeto, cuidado, sensibilidade, devoção, entre outros, porém, a diferença entre uma categoria e outra é que a professora do ensino fundamental precisou de conhecimentos para alfabetizar e ensinar por meio da graduação em pedagogia, diferentemente das profissionais de educação infantil que, sem formação, cuidaram e educaram as crianças pequenas apoiadas no seu conhecimento sobre maternagem, o que “naturalmente” as qualificou para este tipo de trabalho.

[...] a expansão da educação infantil brasileira, apoiada no argumento da igualdade de oportunidades para crianças de classes populares no ensino fundamental, baseou-se na ideologia das aptidões naturais femininas para o exercício da função docente, que levou a um novo processo de exclusão de crianças pobres e negras, além da discriminação de mulheres adultas das classes populares (ROSEMBERG, F. 1999, p. 11).

No Brasil, a experiência do Projeto Casulo, desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) nas décadas de 1970 e 1980, em pleno regime militar, traduz a situação. A expansão da EI aconteceu a partir de uma política de baixo custo, apoiado nas “habilidades naturais” das mulheres que, sem formação específica, cuidaram das crianças em espaços improvisados, sem condições educativas e de trabalho, em troca de salários irrisórios, sem contar com direitos trabalhistas, na maioria das vezes (ROSEMBERG, 1996).

Ocorre que essa situação não foi totalmente superada. A professora de educação infantil continua em desvantagem em relação aos demais professores da educação básica tendo em vista essa vinculação da ocupação com a criança pequena, que transita entre a esfera familiar e a educacional. Arce (2001), ao pesquisar o mito da mulher como educadora nata, constatou a imbricação com o mito da maternidade, da rainha do lar, cujo papel educativo associa-se ao ambiente doméstico. Segundo a pesquisadora:

[...] a todo momento, tem-se reforçado o papel do profissional de EI por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento a formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e deficiência na formação, aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança. (ARCE, 2001, p. 182)

O predomínio feminino é evidente na função do professor de educação infantil como em nenhum outro nível/etapa/modalidade de ensino. A desvalorização da categoria é reconhecida, assim como a preponderância das mulheres é acentuada, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2013³⁰:

³⁰ Sinopse estatística da educação básica. Fonte: MEC/Inep/Deed, 2013.

Tabela 2. Dados de gênero no Censo Escolar da Educação Básica de 2013

	Mulheres	Homens
Educação Básica	80,41%	19,59%
Educação Infantil	96,95%	3,04%
Pré-escola	95,80%	4,20%
Creche	97,78%	2,21%

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica de 2013 (MEC)

As análises dos estudiosos da EI apontam que a desvalorização das docentes, além das imbricações com a maternagem, tem relação com a idade da criança, ou seja, quanto menor a faixa etária da criança, maior o predomínio feminino e, conseqüentemente, maior a desvalorização dessa ocupação. “Quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia” (CAMPOS, 1999, p. 131). Da categoria docente, é o segmento com menor salário, o que indica que as “habilidades naturais” das mulheres continuam contornando a política educacional para infância na compreensão de Rosemberg; Madsen, 2011 (*apud* ROSEMBERG, 2012 p. 16):

Entro neste debate com interpretações complementares: a desvalorização da profissão de educadora ou professora de educação infantil, particularmente a da creche, quando comparada à ocupação docente de outros níveis ou etapas educacionais decorre também do fato de ela ser destinada a crianças pequenas. Quanto menor a idade da criança, do (a) aluno (a) – etapas iniciais da vida são menos valorizadas no espaço público –, menor é seu salário e maior a presença de mulheres, associação observada entre docentes brasileiros(as) brancos(as) e negros(as).

Em termos de formação dos docentes de educação fundamental, anos iniciais, 72,4% têm ensino superior, diante de 27,6% que não têm ensino superior. Na EI, a proporção é outra, 60% dos professores têm ensino superior e 40% não têm ensino superior, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2013.

Para Gatti (2013), é urgente rever a formação inicial do professor de educação básica, por entender a educação como um direito humano e um bem público. Nesse sentido, a escola precisa ser justa, ser aquela que inclui e não exclui, aquela que qualifica as novas gerações e, para tanto, os professores de educação básica são o ponto nevrálgico, vital das sociedades contemporâneas e uma das chaves para entender as transformações sociais.

Em contrapartida, graduações e licenciaturas apresentam currículos fragmentados, conteúdos genéricos, dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa, e no tocante à formação inicial do professor de EI, o autor conclui: “poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil” (GATTI, 2013, p. 58).

Nesta mesma direção, Kishimoto (2005) considera que a atual formação do pedagogo no Brasil está direcionada para educação fundamental e o pouco tempo destinado às disciplinas e estágios nos cursos de graduação é insuficiente para as especificidades das crianças da creche e da pré-escola.

A formação inicial dos professores de educação básica, incluindo os professores de EI, corresponde à graduação em pedagogia, que atende as demandas da educação fundamental fase I, período de alfabetização, temática analisada nos estudos de Campos (2008); Cerisara (2005); Kishimoto (1999), dentre outros.

A inclusão da EI na LDB 9394/96 como a primeira etapa da educação básica não modificou de modo satisfatório, até o momento, os currículos das faculdades de pedagogia, não contribuindo para um novo perfil de professor voltado para educação infantil. De certa forma, a temática da criança pequena foi “enxertada” na pedagogia, o que tem sido motivo de análise e debate entre pesquisadores, sobretudo porque a centralidade dessa graduação continua sendo a educação fundamental, conforme apontamento de Campos (2008, p. 127).

[...] os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos.

Em consequência dessa formação inicial, o aporte teórico da graduação em pedagogia não condiz com a realidade e as necessidades da criança de zero a cinco anos. A formação antes sugere que o trabalho do professor se volte a preparar a criança para o período de alfabetização, dando margem para uma existência subjugada às necessidades da educação fundamental (NUNES, 2012).

Dessa forma, na rotina educacional, a curiosidade e o movimento das crianças, assim como a brincadeira e a interação são muitas vezes compreendidos como empecilhos, ou como problemas para desenvolvimento do trabalho educativo.

Conforme afirma Kishimoto (2005, p. 185):

Faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizam as observações do cotidiano, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores (as) e a comunidade, como protagonistas, assumem o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

À primeira vista, a política educacional para os professores da EI, quando comparada aos dados dos professores da educação básica, traz à tona o predomínio feminino no trabalho com as crianças da primeira etapa da educação. Além do mais, de modo geral, há no trabalho com as crianças pequenas uma professora com formação em pedagogia, juntamente com outros educadores que desempenham a tarefa de educar, cuidar e brincar, com formação em nível médio, fundamental e até mesmo uma minoria de profissionais leigos, situação pouco comum nas demais etapas/níveis de ensino.

Para Nunes (2009), a profissionalização do professor de EI faz parte de uma proposta conservadora de sociedade, considerando o momento em que acontece a integração da criança de zero a cinco anos no domínio da educação, quando o Estado é apontado como ineficiente pelo ideário neoliberal e, em função disso, chama a sociedade civil a assumir competências sociais do Estado.

Neste sentido, a questão da profissionalização do educador infantil ocorre num ambiente em que a área social está contaminada por projetos societários conservadores, articulados à perspectiva neoliberal de satanização do Estado e de beatificação da sociedade civil, que dão o formato ideal para a desregulamentação das relações trabalhistas. O enfrentamento desse dilema certamente depende do grau de mobilização e de politização dos profissionais de educação em geral, e da EI em particular (NUNES, 2009, p. 90).

Em relação à formação de professores para EI nos cursos de pedagogia, muitas são as questões que têm sido levantadas pelos pesquisadores a fim de problematizar o ensino superior na formação desse profissional. Não sendo o ensino superior, formação em pedagogia, qual o perfil da necessária formação para atuar com as crianças pequenas? O ensino médio, modalidade normal, contempla as demandas da criança de zero a três anos na interface com os direitos das famílias, das mulheres? Qual o perfil dos cursos destinados a estes educadores? (CERISARA, 2002).

A formação inicial é um assunto controverso e a presente pesquisa não tem intenção de esgotar esse tema, mas é preciso observar que, ao possibilitar novamente o ensino médio, normal superior para o exercício da docência na educação das crianças

pequenas, designa-se um tratamento diferenciado em relação aos demais estudantes da educação básica, destacando que essa decisão incide diretamente sobre o direito das mulheres na medida em que elas são a maioria desses profissionais.

Na contramão desses questionamentos a respeito da formação inicial, em desacordo com as especificidades da criança pequena, dos seus direitos, dos direitos das suas famílias, e em especial da mulher, principal responsável pelo cuidado e educação da criança na sociedade brasileira, a aprovação da Lei Ordinária (LO) 12.796/2013 admite novamente o nível médio para o exercício do magistério:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Seria essa uma decisão combinada com as demandas dos direitos da criança pequena e dos direitos das mulheres? Não há uma contradição entre a LO 12.796/2013 e a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que reafirma a necessidade do ensino superior para todos os níveis educação?

O trabalho do professor de educação infantil³¹ envolve funções delicadas e pesadas, simultaneamente, tanto físicas, como emocionais, mas predominantemente técnico-pedagógicas. As crianças não dominam a linguagem, o que demanda uma sensibilidade e uma capacidade de observação muito grande de quem com elas trabalha. Cada ser é único e não há linearidade no processo de ensino aprendizagem; conta-se com a teoria e indícios a partir da experiência, mas cada criança tem uma trajetória, uma cultura familiar e isso requer maturidade emocional do adulto, do profissional.

Passar um dia de trabalho com crianças de menos três anos implica, de fato, a mobilização pelo adulto, de grandes energias, tanto físicas quanto mentais, porque se exige dele que se apresente à criança como uma pessoa “estruturante”, capaz de ajudá-la a enfrentar as emoções muito intensas e primitivas que caracterizam as primeiras fases da vida afetiva (ONGARI; MOLINA, 2003, p. 87).

³¹ Cabe mencionar que os professores de Educação Básica demonstram sentimentos de abandono, sofrimento e de desprezo frente ao descaso ao qual são submetidos; essa discussão está no texto de: Silva, E. P.; Heloani, J. R.; Piolli, E.; Autonomia Controlada e Adoecimento do Professor, Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, MG, v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012.

Para Ely Harasawa, consultora técnica da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal³², os diferentes estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Donald Woods Winnicott, grandes pensadores da educação mundial, e, mais recentemente, da neurociência, justificam as razões para garantia de uma EI de qualidade, a qual necessariamente decorre da formação do professor de educação infantil, dentre outros aspectos. Segundo a consultora, os cinco primeiros anos da criança são considerados fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo em termos de formação da personalidade e desenvolvimento cognitivo, desde que haja qualidade nos estímulos e nos vínculos tanto da família quanto dos professores nas creches e pré-escolas.

A decisão de possibilitar novamente o nível médio, modalidade normal, para o exercício do magistério para as crianças pequenas parece não levar em conta os estudos dos consagrados pensadores e da neurociência. Aparentemente, a importância e as demandas dos cinco primeiros anos na constituição da vida de um ser humano não fizeram parte da análise que culminou na LO 12.796/2013.

Para Momma-Bardela; Passone (2015), o recuo na exigência da formação inicial estaria em consonância com a prioridade nacional estabelecida em relação às crianças da pré-escola até os jovens do ensino médio visando a preparação desses para o mercado de trabalho.

No que diz respeito à educação infantil, priorizou-se a pré-escola na sua interface com o ensino fundamental, atrelando-a diretamente às exigências e ditames do mercado de trabalho, aos indicadores, aos resultados. Isso implicou em permitir ensino médio como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 14).

Para Campos (2010), a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos descrita na EC 59/2009 e reiterada na LO 12.796/2013 não foi suficientemente debatida, nos moldes da definição da implantação da educação de nove anos no Brasil. A pesquisadora considera positivo e democrático ampliar o período de educação básica, todavia, ressalva que as condições em que isso está acontecendo podem não contribuir para o aspecto democrático da normativa. Em meio a isso, observam-se questões problemáticas e não superadas do ponto de vista da qualidade, como a formação e a valorização do professor de educação infantil, as estruturas

³² Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/saiba-mais/a-falta-de-creches-no-brasil>>. Acesso em 09 de setembro de 2015.

inadequadas de grande parte das escolas, bem como a ausência de conhecimento especializado sobre as crianças pequenas nas equipes dirigentes municipais, dentre outros.

Por sua vez, Haddad (2006) analisa a inclusão parcial da educação infantil no sistema obrigatório antevendo um serviço escolarizado de acordo com a estrutura da educação fundamental: horário de funcionamento, razão adulto-criança, ambiente físico e a abordagem pedagógica trazendo riscos para a infância pela sua especificidade, diferente da fase de alfabetização da criança.

A prioridade conferida à pré-escola encontra-se na EC 59/2009, que torna obrigatória a educação dos quatro aos dezessete anos, contrasta com o recuo na formação inicial do professor de crianças pequenas, conforme descrito na LO 12.796/2013. As inquietações da comunidade acadêmica, pais e familiares, e educadores da infância procedem, visto que as normativas priorizam um segmento etário e, portanto, os recursos financeiros serão destinados para educação obrigatória, que não inclui as crianças de zero a três anos situação evidenciada no PNE 2014-2024. O objetivo do PNE vigente é atender 50% das crianças de zero a três anos no final do plano, em 2024, meta que já não foi alcançada no PNE anterior.

O tratamento diferenciado tanto das crianças quanto de seus professores revela, à primeira vista, uma contradição, na medida em que as crianças deixaram de fazer parte do domínio da assistência social para compor a primeira etapa da educação básica em função do reconhecimento do seu direito - da sua capacidade de aprendizado e da importância de uma creche de qualidade na constituição do indivíduo - bem como das transformações sociais e das mudanças no papel da mulher, nessa mesma direção,

A EI foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos (KISHIMOTO, 1999, p.74).

A busca da definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil requer a construção de uma pedagogia da EI atenta às demandas das crianças, da família e da comunidade. Para Campos (2008), seria necessário sistematizar a partir das experiências que se desenvolvem nas redes,

privadas, públicas, conveniadas e nas universidades, no sentido de elaborar um novo perfil do profissional coerente com as alterações nas normativas nacionais, com o direito das crianças pequenas entrelaçado ao direito das mulheres.

No campo de interesse, quiçá problematizar sinalizando a emergência de uma pedagogia para as infâncias disposta a compreender a criança como sujeito de direitos que produz história e cultura a partir de outras linguagens e, frente a esse pressuposto, elaborar uma pedagogia específica, diferente da ideia de escolarizar para os próximos anos do fundamental ou de perpetuar o estigma da assistência na educação para as crianças de zero a três anos.

A criança não deve ser motivo para uma relação vertical do adulto para a criança, transformada em um objeto, mas ao contrário, a EI precisa ser um espaço ético, pautado na relação horizontal de acordo com a singularidade da criança, com garantias de seguridade física e mental distante de longos momentos de espera, da rigidez na hora das refeições e da hora do sono, sem suspensão dos momentos lúdicos e de fantasia, nem interrupção abrupta na relação criança/criança. O professor deve ter conhecimento suficiente para, mesmo em foro privado com a criança, assegurar-lhe cuidado, educação e respeito a sua singularidade.

[...] trata-se, portanto, de uma ética que se realiza no privado, no espaço muitas vezes restrito do educador com a criança pequena e que tanto pode revelar a grandeza do respeito ao outro e de uma verdadeira concepção de educação como práxis política, como o oposto (NUNES, 2009, p. 91).

Contribui sobremaneira Kishimoto (2005), ao estabelecer um plano formativo vislumbrando um professor de EI ciente do seu papel na relação com a comunidade, de acordo com as especificidades da criança. Segundo a pesquisadora, o professor deveria contar com os saberes da prática, da unidade educacional, centrando forças no protagonismo do professor, das crianças e dos pais para definir um projeto pedagógico coletivo, uma prática democrática. Os conhecimentos relacionados à prática pedagógica, gestão e organização escolar, organização do tempo e do espaço e das atividades com crianças e pais deveriam subsidiar a formação dos professores, coordenadores e diretores.

Reitera Kishimoto (2005) que o professor necessita aprender a buscar soluções para as suas dúvidas decorrentes da ação pedagógica, tornando-se pesquisador que assume a advocacia dos direitos das crianças, que compreende a criança enquanto ativa, que procura o seu bem-estar, que parte da cultura infantil para definir práticas

pedagógicas, que substitui a cultura individualista pela cooperativa, que tem a unidade infantil como ponto de partida, portanto, uma formação reflexiva.

A construção de um novo perfil para o professor de EI, como uma área em conformação, poderia contar com uma rede de apoio à criança, uma rede integrada a outras áreas como a saúde, assistência social, o trabalho e a cultura, de maneira que atendesse as questões específicas de cada infância aliada às demandas das mulheres, da família e da comunidade.

A família, o bairro, a escola, a biblioteca, o posto de saúde, o clube, os conselhos e varas de infância entre outros. Sendo assim, um fórum dessas entidades deve ser constituído para discutir a política de formação e cuidados à infância. Esse movimento é gradual; antes disso, há que se integrar as ações da rede de atendimento à infância no âmbito da administração pública, começando pela própria Secretaria de Educação: rede própria, EduCriança, entidades conveniadas (RUSCHE, p. 25, 2009).

A reflexão que segue versa sobre o lugar que as crianças de zero a três anos ocupam, considerando a política pública de universalização da matrícula das crianças a partir dos quatro anos, aspecto extremamente democrático, de justiça e equiparação social na sociedade brasileira. Todavia, na história das crianças de zero a três anos, há uma dívida, pois o Estado não oportuniza a oferta de vagas de acordo com a demanda, nem tampouco oferece uma educação de qualidade, baseada na formação do professor para garantir o direito desse segmento etário. A legislação brasileira é avançada e assegura cuidado e educação, porém, na prática, há uma distância considerável do cumprimento do direito das crianças pequenas, suas famílias e, em especial, das mulheres.

2.1 A Política Educacional do Município de Campinas às Crianças entre zero e três anos

O material produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, intitulado *Diretrizes curriculares da educação básica para a educação infantil: um processo contínuo de reflexão e ação*, assinala que a rede municipal de EI do município conta com mais de 70 anos de existência. Desde os tempos da intensa produção de café e da constituição de um pólo industrial que estabeleceu mudanças não somente econômicas, mas culturais e sociais, em especial pela inserção feminina no mercado de trabalho, o que demandou e ainda demanda por cuidado e educação à criança pequena compartilhadas com o Estado, mesmo antes da fase de escolarização

obrigatória.

Reitera o documento que, em consequência do fluxo migratório devido ao processo de urbanização, os Parques Infantis foram criados buscando atender a nova estrutura social que surgia decorrente da presença feminina na indústria, nos anos de 1960. A EI previa recreação às crianças de três a seis anos de acordo com suas fases de desenvolvimento, objetivando a integração das crianças em ambientes educativos e saudáveis com ênfase na assistência médica, dentária e alimentar. Mais tarde, entre as décadas de 1970 e 1980 constituem-se os Centros Infantis (CIs) vinculados à Secretaria da Promoção Social de caráter socioeducativa, higienista, voltada para o cuidado com a saúde.

No texto da SME constam ainda as alterações provocadas pela promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, quando a criança de zero a seis anos foi reconhecida como sujeito de direitos, tornando o Estado no dever de proporcionar atendimento às crianças dessa faixa etária em creches, modalidade educacional, de guarda, de assistência, de alimentação e de saúde, executada por equipes interdisciplinares. Essa decisão está expressa na Lei Orgânica do Município de Campinas, de 1990. Iniciou-se, assim, o desafio de abandonar práticas higienistas nos Centros de EI, por meio da sistematização e construção de um documento denominado *Currículo em Construção*, primeira proposta curricular oficial da SME, em 1998, fundamentado em Piaget, Vygotsky e Wallon.

As Diretrizes Curriculares da educação básica para a educação infantil evidenciam que a qualidade no atendimento e a ampliação da oferta de vagas continuam sendo, em Campinas, como no restante do país, tarefa de grande monta decretada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172, de 2001. De acordo com o PNE da década anterior, os municípios brasileiros deveriam atender 50% da demanda das matrículas das crianças entre zero a três anos e 80% para as crianças de quatro e cinco anos até 2011. Resultado dessa demanda na EI de Campinas foi a adoção dos Agrupamentos Multietários formalizados na resolução SME nº. 23/2002, publicada no Diário Oficial (DO) do dia 13 de novembro de 2002. A partir dessa ordem, as crianças deveriam ser matriculadas por aproximação etária: agrupamento I – crianças de três meses a um ano e 11 meses; Agrupamento II – crianças de dois a três anos e 11 meses; Agrupamento III – crianças de quatro a seis anos. O efeito dessa iniciativa foi um acréscimo de 35% de oferta de vagas após quatro anos de sua determinação.

Esse breve resgate histórico destaca aspectos principais da educação de um

município notável como Campinas para o Estado de São Paulo, que congrega um pólo industrial, um cabedal acadêmico e uma rede de ensino consolidada que ultrapassa 70 anos.

Outro marco do desdobramento do projeto educacional de Campinas denomina-se Naves-Mães, instituído oficialmente em 04 de abril de 2007 pela Lei Municipal nº 12.884 (DOMICIANO, 2012). O projeto Nave-Mãe surgiu com o objetivo de zerar o déficit da EI, expandindo a oferta de vagas em parceria com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. Cada Nave-Mãe foi planejada para atender de 400 a 500 crianças entre zero e cinco anos e onze meses de acordo com a revista *Articule-se*³³. Em 2015, o município contabiliza 21 Naves-Mães localizadas nas regiões mais populosas do município.

A iniciativa tem gerado críticas entre os pesquisadores da educação, em especial pelo atendimento diferenciado em relação à política educacional da rede própria do município. São diferentes instituições privadas que coordenam e administram as Naves-Mães com recursos públicos. Os educadores não são concursados e os valores oriundos do FUNDEB são menores do que os da rede própria.

Outra questão que tem sido problematizada é que as Naves-Mães estão localizadas nas regiões periféricas e mais populosas, à disposição das camadas populares do município, fortalecendo uma diretriz que se busca superar na educação infantil de que a creche é uma política para crianças de famílias pobres cujas mães precisam trabalhar. Ao contrário, a creche é um direito de toda criança entre zero a três anos de acordo com a legislação nacional e um direito das famílias e das mulheres:

Podemos afirmar que as Naves-Mães vêm sendo direcionadas prioritariamente para o atendimento de crianças das camadas mais pobres da população, sendo instaladas predominantemente em regiões consideradas “periféricas” do município, local em que a demanda pela Educação Infantil por equipamentos públicos é significativa. Todavia, faz-se importante constar que a demanda por vagas na educação infantil está presente em todo o município, não se restringindo as áreas aonde as “Naves Mãe” vem sendo instaladas (MOMMA-BARDELA, no prelo).

O Poder Público de Campinas continua sinalizando a proposta das Naves-Mães como recurso para zerar a lista de espera. Os números do déficit em 2015 para o

³³A Revista *Articule-se* é uma publicação da Prefeitura de Campinas, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – Departamento Pedagógico. *Articule-se*: educação em revista nº 01 – ano 03 ISSN 2177-0336

segmento etário entre zero e três anos oscilam entre 7.000 e, mais recentemente, 7.500³⁴. As crianças de zero a três anos que frequentam a creche somam 21.685, o que corresponde a 41,2% do atendimento, enquanto as crianças de quatro e cinco anos que frequentam a pré-escola totalizam 21.201, alcançando 86,6% de atendimento em 2010³⁵.

A problemática da insuficiência de vagas na EI desencadeou ato público na região central de Campinas, no Largo da Catedral Metropolitana no primeiro semestre, em março de 2015. Realizado pelo movimento “Quero Creche”, o objetivo do evento foi cobrar vagas na creche e denunciar o excesso de crianças nos agrupamentos, resultado das ordens judiciais. A reportagem denuncia que, no agrupamento de crianças de seis meses a um ano e meio, a proporção entre adulto e criança ultrapassa o estipulado que deve ser de até oito crianças por educador. Algumas creches estão trabalhando com 15 crianças e até mesmo 20 crianças por adulto.

Em outra matéria³⁶ a respeito da situação das creches no município, o conselho tutelar confirma uma procura diária de 90 a 100 pessoas todos os dias. Deste número, 90% busca uma vaga na creche. Representantes do governo municipal alegam que, em função de uma otimização das escolas e creches, ampliaram 1.000 vagas na educação de zero a três, aspecto não reiterado pelos conselheiros tutelares que, ao contrário, dizem que houve um aumento de 30% na procura por vagas.

A denúncia a respeito das condições insatisfatórias da EI desencadeou um inquérito que irá investigar a superlotação em creches municipais de Campinas. O Ministério Público local definiu que irá realizar espécies de *blitz* nas unidades de educação infantil. De acordo com o promotor responsável pelo inquérito, as *blitz* serão realizadas dentro de um prazo de 30 dias, sem o aviso prévio à Administração para vistoriar as creches. Esta foi uma das deliberações do encontro que reuniu, no dia 04 de setembro de 2015, representantes da Prefeitura, Câmara de Vereadores, Defensoria Pública, Conselho Tutelar, pais, alunos e funcionários das escolas para debater o problema³⁷.

³⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/08/deficit-de-vagas-em-creches-chega-75-mil-no-2-semester-em-campinas.html>. Acesso em 10 de out. de 2015

³⁵ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/dossie-localidades>>. Acesso em 11 de set. 2015.

³⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/03/pais-em-busca-de-vagas-em-superlotacao-mp-fara-blitz-em-creches-de-campinas-sp.html>>. Acesso em 12 de set. de 2015.-creches-lotam-conselho-tutelar-de-campinas.html>. Acesso em 11 de set. de 2015.

³⁷ Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/09/apos-reuniao-sobre-superlotacao-mp-fara-blitz-em-creches-de-campinas-sp.html>>. Acesso em 12 de set. de 2015.

O déficit de vagas e o alto número de crianças matriculadas nos agrupamentos é parte de um sistema educacional que revela as condições em que o direito à educação infantil vem se concretizando em Campinas. Cabe aos professores e educadores garantir proteção, cuidado e educação independente das condições e do funcionamento da EI no município aspecto reiterado nos Parâmetros Nacionais:

As crianças dependem nessa fase da vida intensamente dos adultos, portanto é dever e constitui o a essência do trabalho do professor o trabalho de cuidar e educar, o que implica que as crianças precisam: ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida (PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL — Volume 1, p. 18 e 19, 2006).

As crianças pequenas, entre zero e três anos, do município de Campinas, diante dessa realidade, têm direito à atenção individual? Têm direito à higiene e à saúde? Têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão? Direito ao movimento em espaços amplos? Direito à proteção, afeto e à amizade? Direito a especial atenção durante seu período de adaptação à creche? Direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religioso? Direito a um ambiente; acolhedor, seguro e estimulante?

Esses desdobramentos do direito da criança à educação infantil, dentre outros, fazem parte do material *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas*³⁸, de 2009, do Ministério da Educação (MEC), que objetiva estabelecer um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições em que muitas delas vivem a maior parte de sua infância.

As condições econômicas e sociais de um país imenso como o Brasil, que tem como marca na sua história a injustiça e a desigualdade de renda como eixo estruturante, apesar dos avanços mais recentes evidenciados nas últimas décadas, são relevantes. Os direitos sociais são extremamente onerosos aos cofres públicos. Ou seja, não é suficiente proclamar o direito das crianças pequenas se não houver a devida garantia de proteção e o adequado financiamento. A controvérsia incide em qual momento o país quer pagar a conta, na medida em que é recorrente na literatura

³⁸ Campos, M. M. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.44 p. : il.

acadêmica, seja na área da educação, da saúde ou da economia, que o desenvolvimento de uma nação perpassa por uma educação de qualidade, do ensino básico ao ensino superior, de acordo com Campos (1997, p. 125):

Ao nos aproximarmos do século XXI, seria fundamental que nossas decisões estratégicas não ignorassem o que as pesquisas vêm exaustivamente demonstrando desde 1918: a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribuam à sociedade os recursos nela investidos (CAMPOS, 1997, p.15).

Em face dessa realidade, denota-se certa ambiguidade da parte do Estado e da sociedade brasileira em relação à EI, de modo que a política educacional destinada à criança pequena não evidencia o que dizem as pesquisas e as descobertas a respeito dessa criança, que os primeiros anos de vida são cruciais para a conformação do indivíduo e que a criança é um ser humano que requer condições de desenvolvimento pleno e deve ser entendida como um grupo social.

2.2 A Professora de Educação Infantil no Município de Campinas/SP

Conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — Volume 1, o indicador de qualidade seria o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições para a criança pequena. A qualidade seria considerada ótima se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei e todos os profissionais que atuam com as crianças pequenas tivessem essa formação em nível superior.

Contudo, no que diz respeito à formação dos professores da EI, a legislação brasileira demonstra que os avanços não estão consolidados. Na LDB 9394/96, artigo 87, a normatização previa professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço: “Título IX – das Disposições Transitórias - § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Essa determinação foi revogada pela LO 12.796/2013, que admite para o exercício do magistério na EI e nos cinco primeiros anos da educação fundamental o nível médio, modalidade normal.

Como resultado dessa instabilidade, há professores de EI do município de Campinas com formação tanto de nível fundamental quanto de nível superior. O quadro a seguir ilustra essa situação:

**Tabela 3. Docentes da Educação Infantil, por formação
Campinas (todas as Redes) - 2013³⁹**

Educação fundamental	0,4%	9
Ensino médio normal/magistério	11,9%	263
Ensino médio	9,9%	217
Ensino superior	77,8%	1.714

Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/>

Como provável consequência do artigo 87 da LDB 9.394/96, os professores de EI com formação superior totalizam 78%, um número expressivo que sugere que o debate em torno da formação inicial desse profissional não se encerra com a decisão expressa na LO 12.796/2013. À primeira vista, a decisão de flexibilizar o nível de escolaridade e da formação inicial desse docente coincide com as análises de que o curso de Pedagogia está direcionado para educação fundamental, período de alfabetização. Desde a inclusão das crianças de zero a cinco anos na educação infantil na LDB de 1996, a temática da criança pequena tem sido inserida nos currículos dessa graduação (CERISARA, 2005); (KISHIMOTO, 2005); (CAMPOS, 2008), de modo ainda incipiente.

Cerisara (2005), pesquisadora que vem se dedicando há mais de 20 anos ao estudo do professor e demais educadores de educação infantil, elabora uma síntese acerca dos impasses a respeito dessa categoria. Segundo a pesquisadora, o predomínio da mulher como profissional da EI através da associação do papel sexual reprodutivo da mulher no exercício dessa profissão incide na sua desvalorização. É frequente nas redes municipais de educação a coexistência de profissionais distintos para o trabalho com as crianças pequenas, com salários e níveis de escolaridade diferentes, o que não contribui para a indissociabilidade do cuidar-educar-brincar. Outro aspecto é que não há nas instituições educativas brasileiras condições honestas de trabalho. O maior tempo é destinado à atuação direta com as crianças enquanto são insuficientes os períodos de planejamento e estudo, assim como o salário não permite que as professoras alcancem dignas experiências pessoais, culturais e profissionais.

³⁹ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/dossie-localidades>>. Acesso em 09 de set. de 2015.

A formação em serviço, quando oportunizada, é descontínua, pontual e segmentada, segundo a racionalidade técnica que desconsidera os saberes oriundos da prática das professoras, o que, aliado à formação inicial em pedagogia e voltado para educação fundamental, coloca a criança da EI na condição de aluno, não favorecendo a potencialização dessa rica fase da vida do indivíduo, de interação entre as crianças, entre adultos, da ludicidade, da brincadeira, do cuidado, do afeto. O curso de pedagogia não atende às demandas da criança pequena porque o objetivo é o processo-ensino aprendizagem, quando deveria ser as relações educativo-pedagógicas, conforme afirma Cerisara (2005, p. 349):

Essa pedagogia tem por objetivo a aprendizagem pelo domínio da leitura da escrita e do cálculo. Ou seja, o foco é em ensino, didática, conteúdos disciplinares, alunos. Essa pedagogia, no entanto, não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de 6 anos que frequentam creches e pré-escolas. Isso porque a ênfase na EI não deve estar colocada no ensino e sim na educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos ensino-aprendizagem e sim nas relações educativo-pedagógicas.

Como professora de EI da rede municipal de Campinas, considero oportuno refletir à luz da prática cotidiana em uma creche da periferia do município. Somadas as matrículas de creche e pré-escola, a creche atende aproximadamente 400 crianças. São seis anos consecutivos, desde 2010, atuando com crianças entre zero e dois anos e dividindo o trabalho com agentes de desenvolvimento infantil.

No exercício da função, sinto-me instigada a contribuir e corroborar com essa discussão a partir dos destaques da professora Cerisara (2005), quais sejam: dois profissionais com formações diferentes no trabalho com as crianças; o predomínio das mulheres na função de professora de EI; formação em serviço descontínua, pontual e segmentada; condições de trabalho, equipamentos inadequados e desvalorização da categoria. Todos esses aspectos se relacionam, compondo uma política educacional contraditória diante das demandas da criança em desenvolvimento.

O primeiro aspecto versa sobre dois profissionais de formação distinta que trabalham conjuntamente com as crianças, ambas mulheres. As profissionais “não professoras”, com escolaridade de nível médio ou formadas em outras áreas da educação superior que não necessariamente a pedagogia, desempenham a função de agente de educação infantil (ADI). Já as professoras têm formação em pedagogia, o que lhes confere um salário maior e uma carga horária menor de trabalho com as crianças.

Nas DCNEIs de 2010, é feita a defesa em prol da indissociabilidade do binômio educar e cuidar, uma vez que não há como cuidar de crianças sem educar e vice-versa, mas, na prática, são dois profissionais distintos, com salários, funções, formação e carga horária diferentes na condução da educação das crianças de zero a três anos.

O foco prioritário da professora, de um modo em geral, são as atividades dirigidas que são entendidas integrantes do campo pedagógico, enquanto as atividades do cuidar, limitadas a assepsia, alimentação e sono das crianças, são delegadas de forma mais decisiva às outras educadoras, as ADIs. As atividades ligadas ao corpo das crianças são percebidas como menores e até mesmo depreciativas, enquanto as atividades educativas são consideradas mais “caras”, o que pode ser motivo de atrito entre essas duas funções no cotidiano da creche, conforme apontamento de Kuhlmann (2000, p. 13):

O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares.

Embora ainda há quem considere que a mulher tem a “habilidade inata” para compor a política educacional para a educação infantil, a indissociabilidade do cuidar-educar-brincar ainda não ocorre porque na creche e na pré-escola a primazia são para as atividades que desenvolvem motricidade fina, relacionadas ao campo cognitivo, em detrimento das demandas específicas da educação de zero a três anos que, impreterivelmente, são da esfera do cuidar e, necessariamente, atividades ligadas ao corpo das crianças. De um modo em geral, há certa cisão entre cuidar e educar. Educar é mais compreendido como pintar, colar, contar história, identificar as letras do nome, enquanto cuidar é alimentar, cuidados com o corpo, zelar o sono das crianças.

Os estudos científicos oriundos de pesquisas de Piaget, Vygotsky, Winnicott e, mais recentemente, da neurociência, reiteram a capacidade de aprendizado mesmo em tenra idade, mas não tem sido eixo estruturante da política educacional para a criança pequena. Antes, é a mulher que soma praticamente 97% do total da categoria docente que, pela sua capacidade reprodutiva de gerar uma criança e amamentá-la, consolida a política educacional para a criança de zero a três anos. Aspectos da esfera doméstica e familiar estão colocados no cotidiano das creches, confundindo maternidade com docência. De fato, o cuidado com a criança pequena traz situações que se repetem em casa e na creche, como alimentação, repouso, assepsia, dentre outros, mas que não são

suficientes para uma instituição educativa. A ação pedagógica deveria ter como norte um projeto político-pedagógico que demonstre uma intenção educativa que é diferente dos valores e da ética que cada família considera adequados aos seus filhos.

Cerisara [s.d.] sugere que essa contradição poderia ser o pilar da construção do perfil desse profissional que atua com crianças pequenas, sem menosprezar as características que aproximam escola e universo familiar e materno. Como trabalhar com crianças sem a presença da afetividade, por exemplo? O afeto poderia ser visto como sinônimo de compromisso com os direitos das crianças, sejam elas ricas ou pobres, de diferentes credos e diversas etnias. Contudo, a relação maternidade e docência tem sido motivo para uma política diferenciada em relação à professora de educação infantil, que naturaliza a função de educar como naturaliza a maternidade, com destaque para o salário desigual da categoria e a exigência de formação inicial, que sofreu retrocessos com a LO 12.796/2013.

Na formação inicial e permanente seria necessário compreender com mais profundidade a natureza humana e sua complexidade, assim como todo o potencial de desenvolvimento da criança pequena, no intuito de estabelecer a diretriz cuidar-educar-brincar. Seria necessário, minimamente, ter conhecimento sobre infâncias e sobre as crianças, de forma a assegurar o desenvolvimento integral, por meio de ações combinadas com a família, com os demais profissionais no planejamento da alimentação, do descanso, da higiene, das brincadeiras, literatura, teatro, dança, artes plásticas, definição de tipos de brinquedos e recusa de outros etc.

Entretanto, o que se observa é que a ação educativa das professoras deriva das suas crenças e valores, bem como da sua formação inicial e continuada individual, da estrutura e funcionamento da EI municipal e da política educacional do país destinada a esse segmento etário, dentre outros aspectos. O trabalho docente está permeado de questões técnicas, políticas e subjetivas que incidem diretamente na atenção e no aprendizado das crianças. Há uma série de fatores que não fazem das professoras as únicas responsáveis pela qualidade do trabalho que exercem, mas que são essenciais nesse debate, tendo em vista sua rotina diária com as crianças. Se as diretrizes nacionais indicam a brincadeira como um dos eixos estruturantes do currículo na educação infantil, é a professora o profissional responsável por oportunizar essa atividade de maneira a possibilitar o pleno desenvolvimento da criança.

Dito de outra forma, a brincadeira, a título de exemplo, deve ser planejada objetivando que a criança brinque, se expresse, compreenda regras e fantasia. Nesse

processo, a professora é responsável por criar ambientes educativos que ofereçam oportunidades para brincadeiras e interações, assim como desenvolver a sua própria capacidade de brincar, sendo professora, e aceitar o brincar como um direito da criança. O brincar e a brincadeira compõem o direito da criança porque fazem parte da sua atividade principal, como se fosse o “ofício” da criança.

O *Manual Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica* (2012), outro formidável material produzido pelo MEC para subsidiar a política educacional decorrente dessa compreensão de que o ato de brincar é de grande valia, pois é através dele que a criança conhece regras, interage com outras crianças e adultos, e, de forma lúdica, mesmo tão pequena, inicia sua jornada de conhecimento do universo. Contudo, a criança não nasce sabendo brincar, o que requer o planejamento dessas atividades elaboradas pelo professor e demais educadores de modo a propiciar suporte, mediação e estrutura para que a brincadeira seja de qualidade na educação infantil.

Em decorrência da contradição na formação e na identidade da professora de educação infantil, atividades em que naturalmente se educa, como o brincar e a brincadeira, perdem foco no planejamento, além de outros aspectos: como devemos nos dirigir à criança em momentos de birra; de que modo lidar com a fase oral e com egocentrismo; como proceder com a criança que não quer se alimentar na escola; o passo a passo de um desfralde; como romper com estereótipos?

Da mesma forma, acolher o familiar e a criança na chegada à escola requer planejamento de todos que trabalham para receber a criança com cuidado, para lhe transmitir segurança, demonstrando que ela é bem-vinda à escola, lugar de direito dela e dos pais, independentemente da condição da família, sem julgamentos sobre os aspectos da criança no cotidiano escolar, nem sobre a cultura familiar.

A criança pequena aprende imitando aqueles com quem ela convive. Se a relação escola-família é amistosa e respeitosa, é esse ambiente que aos poucos se consolida como referência na interação dessa criança com os outros e com a sociedade. Nessa perspectiva, a escola estaria cuidando e educando. Mas, frequentemente, esse momento revela tensões e resgata aspectos higienistas do passado em que a parte “mais forte” (no caso, a escola) exerce uma relação vertical com pais e familiares. Dito de outra forma, a escola domina as regras, a estrutura e o funcionamento da organização escolar de tal modo que a inserção da família, da comunidade encontra pouco eco na

rotina educacional.

Outros fatores refletem e estão integrados no cotidiano educacional. A escola em que exerço a docência localiza-se em um bairro que conta com poucos equipamentos públicos. Conta com o posto de saúde municipal, um hospital estadual e escolas municipais e estaduais. Não há praças nem áreas de lazer ou cultura. As condições socioeconômicas da maioria das famílias, embora sejam evidentes os avanços dos últimos anos, são resultado de um país fortemente pautado, historicamente, pela injustiça social. Muitos pais e responsáveis pelas crianças frequentes na creche não terminaram o ensino fundamental, outros não concluíram o ensino médio e uma minoria cursou a universidade. Neste ano de 2015, das 24 crianças matriculadas no agrupamento que atuo, agrupamento IIA, há apenas uma mãe formada em Pedagogia (servidora da escola), outra mãe cursando Administração de Empresas e um pai com formação superior em Engenharia Mecatrônica.

Grande parte dos pais tem renda mensal em torno de R\$ 1.000,00. Predominantemente, trabalham em serviços temporários, sem estabilidade profissional. Desempenham atividades vulneráveis na construção civil, como seguranças de condomínios e empresas, no telemarketing, como domésticas, como caixas de supermercado, dentre outros. Atividades transitórias, situação de modo geral, pouco compreendida no interior da escola. Não muito distante de outras realidades educacionais, de outras redes municipais, a relação com a comunidade, com os pais e familiares é conflituosa, permeada muitas vezes, por preconceitos e estereótipos, aspecto já retratado nos estudos de Campos, Fulgraf, Wiggers (2006).

A formação permanente ocorre da forma como descreve Cerisara (2005), pontual, descontínua e segmentada. A periodicidade da formação na escola é reveladora. De ano para ano o número de dias formativos se altera, há anos que foram três ou dois dias formativos e em outros apenas um, como neste ano de 2015. Por vezes, a pauta é determinada pela SME, por outras, algum tema é sugerido pelos profissionais da escola.

Os cursos organizados pela SME para os professores têm um diversificado rol de opções: Freinet, horta, brincadeiras musicais, pedagogia de projetos, inclusão, igualdade racial etc. Cada professora escolhe de acordo com a sua preferência. No final do curso é expedido um certificado que confere pontos para a sua progressão na carreira do magistério. A cada cinco anos os cursos devem ser renovados para a progressão convalidar. Porém, nem sempre há diálogo a partir desses cursos com os demais profissionais porque a decisão por qual curso realizar não parte das demandas do projeto

político-pedagógico da rede municipal de educação e sim da preferência individual de cada professor/educador.

O quarto e último destaque discute as condições de trabalho, os equipamentos e o salário dos professores. A escola que temos não foi projetada para ser uma escola de educação infantil. Foi uma instituição filantrópica religiosa no passado e a referência é a educação fundamental. Algumas salas têm lousa, outras têm cadeiras e mesas pequenas. Não há uma sala de reuniões para os professores. Há bons espaços com areia e um deles é bastante sombreado. Há esforços, tanto da direção quanto dos professores, em adequar a estrutura às demandas infantis, contudo, os limites de uma construção antiga são definidores e parte de uma política educacional ainda insatisfatória de acordo com as especificidades da criança pequena.

A esse respeito, consta no relatório *Estudo da infraestrutura das escolas de Campinas-SP: 2007 – 2012*⁴⁰, elaborado pelo Prof. Dr. Dalton Francisco de Andrade, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pelo Professor Joaquim José Soares Neto, da Universidade de Brasília (UNB), uma avaliação da infraestrutura de 727 escolas de Campinas, com base nos resultados do Censo da Educação Básica.

Os autores do estudo usaram uma escala de 0 a 100 para avaliar a infraestrutura das escolas de Campinas em comparação com as escolas do Brasil, da Região Sudeste e do Estado de São Paulo. A principal conclusão foi a de que somente 12,8% de um conjunto de 727 escolas avaliadas em Campinas apresentavam infraestrutura adequada em 2011, enquanto 56,1% tinham infraestrutura básica e 31,1% somente um nível apenas elementar de infraestrutura. Focando o estudo somente nas escolas de Campinas, os autores verificaram que as escolas Estaduais apresentam um nível de infraestrutura superior ao das escolas municipais e privadas, em particular quando comparada com as escolas municipais. Pelo estudo, Campinas manteve média pouco superior à brasileira e inferior à média da região sudeste e do Estado de São Paulo. São números que mostram como as escolas de Campinas ainda precisam melhorar muito em termos de infraestrutura para propiciar adequadas condições de ensino e aprendizagem.

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/saiba-mais/estudo-da-infraestrutura-das-escolas-de-campinas-sp-2007-2011>>. Acesso em 05 de sete. de 2015.

Quanto à relação de adulto por número de criança, a situação do município explicitada anteriormente é motivo de desgaste por não contribuir com um trabalho que respeita as demandas da criança pequena, da família, do professor e demais profissionais. De acordo com o documento da SME Campinas, *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação*, a matrícula das crianças segue a seguinte ordenação: agrupamento I – três meses a um ano e onze meses; agrupamento II - dois a três anos e onze meses; agrupamento III – quatro a seis anos, sendo que para o agrupamento I a proporção é de um adulto para cada oito bebês e para agrupamento II um adulto para cada 12 ou 14 crianças.

Trabalhar com crianças exige conhecimento e formação, não é uma atividade banal. Para Kishimoto (2001), grupos grandes de crianças pequenas em estruturas inadequadas, com número insuficiente de adultos, profissionais com formação controversa, comprometem a educação e o bem-estar das crianças.

No trabalho do professor de crianças pequenas o corpo é elemento básico, instrumento de trabalho. Pegar as crianças no colo, sentar no chão, levantar do chão, correr, brincar, trocar fraldas, lavar as mãos delas, ajudá-las na hora das refeições, carregar brinquedos, dentre outras, são atividades constantes em estruturas físicas adaptadas à altura das crianças pequenas. O barulho é constante e, quanto menores são, mais se utilizam do choro para diversas situações; na medida em que crescem, a curiosidade aumenta, assim como o barulho que produzem nas relações entre si e na experimentação dos objetos e espaços que exploram. Conseqüentemente, o cansaço físico e mental faz parte da rotina diária do professor e educadores (ONGARI; MOLINA, 2003).

A relação de adultos para a quantidade de crianças é desproporcional, situação que se agrava por ocasião das ordens judiciais, instrumento jurídico que obriga o Estado a garantir uma vaga para quem reclama, visando garantir acesso à educação pública pelo caminho do judiciário. No entanto, diferentemente do seu objetivo, esse instrumento não tem ampliado o número de vagas em creches. As ordens judiciais viabilizam, na maioria das vezes, uma vaga inexistente à custa do trabalho dos profissionais que passam a atender a um número maior de crianças do que deveriam, implicando em precariedade do atendimento prestado ao conjunto das crianças e das famílias.

A esse respeito, a reportagem da Revista Carta Fundamental⁴¹, a partir dos dados da Associação Nacional dos Defensores Públicos (ANADep), sintetiza que diariamente os fóruns brasileiros recebem cerca de 200 ações visando matrícula nessa etapa escolar, ao passo que o déficit de vagas em creches brasileiras, segundo o Banco Mundial, alcançou 1,8 milhão, em 2011. De acordo com a reportagem, há um maior conhecimento por parte das famílias da possibilidade jurídica como forma de garantir uma vaga, no entanto, o executivo não tem as necessárias condições de atendimento.

Para concluir a reflexão sob a ótica de Cerisara (2005), destaca-se a valorização dos profissionais. Em Campinas, o salário dos professores da educação infantil está entre os mais altos do país, especialmente quando comparado a muitos estados e municípios que sequer cumprem a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, na tentativa de valorização desses profissionais, de tal modo que nenhum professor brasileiro receba valor inferior ao piso que atualmente registra R\$ 2.135,64 por 40 horas de trabalho⁴².

Conforme Parecer CNE/CEB Nº: 18/2012⁴³, somente sete estados cumprem a legislação de acordo com a lei do piso salarial e a composição da jornada profissional, enquanto os demais estados ou descumprem totalmente ou cumprem partes e descumprem outras. Cinco estados recorreram à justiça no intuito de questionar e desobrigar-se do cumprimento do piso comum ao professor. Contudo, o salário atual pago para exercer o ofício de educar e cuidar de crianças pequenas não é suficiente para romper com estigmas e preconceitos com a professora de educação infantil. Em relação ao professor de universidade — que ainda requer maior valorização salarial e profissional — e o professor de educação infantil a distância é a maior entre todos os demais níveis de docência. Notadamente quando questionamentos dessa natureza são frequentemente verbalizados: “você cursou pedagogia para trocar fraldas?!”, é uma dupla desvalorização, da criança e da mulher.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.cartafundamental.com.br/single/show/287/na-fila-de-espera>>. Acesso em 21 de set. de 2014.

⁴² Disponível em: <<http://www.pisosalarial.com.br/salarios/piso-salarial-professores/>>. Acesso em 15 de jan. de 2015.

⁴³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 de ago. de 2013.

Com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. Não é à toa que ainda hoje se encontrem pedagogos que torçam o nariz com a ideia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência (KUHLMANN, 2000, p. 12).

Diante dessas questões, é justo examinar de que modo desempenhar com qualidade o papel social do professor de educação infantil para contribuir com o pleno exercício do direito das crianças entre zero e três anos à educação? Como integrar os pais ao projeto político-pedagógico da escola? Como ressignificar práticas de higiene, descanso, alimentação, e demais práticas frente à alta razão adulto/criança predominantemente adotadas nas redes municipais de educação infantil? Como trabalhar em direção a uma cultura que supere a desigualdade, o adultocentrismo, o sexismo, o racismo?

Portanto, as políticas para a infância estão diretamente ligadas à garantia de direitos de cidadania envolvidas na relação criança-escola-família, especialmente no que se refere às mulheres/mães, assim como aos pais e/ou responsáveis, enquanto sujeitos políticos ativos do processo de maternidade/paternidade, e responsáveis pela educação do ser humano. (CARDOSO, 2014, p. 103)

Nessa direção, é imperativo repensar as políticas para educação em consonância com os direitos conquistados pelas crianças pequenas, assegurados na nossa legislação, pois eles dependem de uma estreita relação com a família e, mais especificamente, com as mulheres, objetivando o pleno exercício da cidadania que transcende a atual estrutura e funcionamento adotado não somente pelo município de Campinas, mas, de maneira geral, pela ampla maioria dos governos municipais e estaduais.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 A Pesquisa Qualitativa

Inicialmente, faz-se necessária uma breve consideração após a qualificação da pesquisa. A qualificação foi um momento importante para esta investigação, pois as reflexões ali feitas possibilitaram um momento necessário de aprendizado. Além do percurso formativo, incluindo as disciplinas do curso de Mestrado, as incontáveis leituras realizadas, assim como a árdua tarefa de escrever e coadunar todo um conhecimento específico a respeito da temática em questão, a qualificação propiciou o exercício de sair do lugar restrito e individual de uma pesquisadora iniciante para pensar a pesquisa de modo mais coletivo. O olhar da banca examinadora trouxe essa valiosa contribuição, dentre outras, de ampliar o escopo de análise e contribuir para o aprofundamento do estudo.

Convém mencionar que a centralidade das entrevistas está nas professoras de educação infantil da rede municipal de educação, assim como o estudo terá como referência o município de Campinas, SP, para analisar a política educacional para a criança pequena de zero a cinco anos em curso no Brasil.

Para investigar o processo de constituição do direito à educação infantil entrelaçado ao direito ao trabalho da mulher, optou-se pela pesquisa qualitativa com base em três diretrizes, vislumbrando a análise da política educacional destinada às crianças pequenas: a legislação nacional, produção acadêmica e as entrevistas semiestruturadas com professoras de educação infantil, com filhos entre zero e três anos.

A pesquisa qualitativa na educação surge da necessidade de investigar fenômenos que extrapolam instrumentos quantitativos como os questionários. Na entrevista semiestruturada, a perspectiva de um diálogo a respeito das questões pertinentes em análise.

Para Szymanski (2010), a entrevista reflexiva é utilizada em pesquisas qualitativas como recurso para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos para instrumentos fechados. Nessa perspectiva, a entrevista compõe uma arena de conflitos e contradições, pois é uma interação social distinta de uma série de perguntas e respostas, que considera a subjetividade das protagonistas. O processo reflexivo não acontece separado das emoções, por isso, cada entrevistada coloca no

centro do diálogo diversos aspectos entrelaçados frutos dessas emoções. Estão em jogo percepções de si e do outro, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações. A desigualdade entre entrevistadores e entrevistados poderá ser suprimida se todo saber valer um saber, sem julgamentos ou preconceitos e sem rotular o diálogo como certo ou errado.

Reflexividade é uma tentativa de estabelecer, no decorrer da entrevista, uma relação de horizontalidade, relação de respeito e não de aderência. Refletir sobre a fala do entrevistado, expressando compreensão, de tal forma que, ao submeter essa compreensão ao entrevistado, aprimore-se a fidedignidade do processo. A reflexividade é uma tentativa de superar perguntas e respostas, tornando a entrevista um processo reflexivo de construção tanto para quem entrevista quanto para quem é entrevistado. Em cada entrevista há possibilidade de encontrar o inédito.

Nesse processo, é possível averiguar como as entrevistadas percebem as recentes normativas a partir da vivência como mulher, mãe, trabalhadora, professora, identificando os caminhos que encontram para conciliar suas duplas ou triplas jornadas, entre trabalho, educação e o cuidado do filho,

Além de investigar como compreendem essa realidade e quais as escolhas efetuadas pela mulher-professora em busca de alternativas frente ao sistema educacional. Quais são as reivindicações? Quais as demandas da professora de EI? Em que medida a dupla/tripla jornada aparece no relato?

Muito mais do que um encontro entre duas pessoas, a entrevista reflexiva é um espaço de diálogo contornado de expectativas e contradições, uma interação social que extrapola o objetivo prioritário de refletir ao que se propõe. Em função disso, um roteiro inicial foi elaborado para explicitar e localizar a entrevista na investigação articulada às demandas da pesquisa:

Em primeiro lugar, muito obrigada pela sua colaboração. Sem a sua participação e de outras professoras este estudo ficaria incompleto. A entrevista, assim como o estudo da legislação e da literatura acadêmica são fundamentais para essa investigação. Meu nome é Luzia, sou aluna do curso do Mestrado na faculdade de educação da Unicamp. A pesquisa tem por objetivo analisar o direito de crianças de zero a três anos à educação e sua relação com professora de Educação Infantil no município de Campinas. Como o direito a educação das crianças pequenas vem se constituindo na perspectiva da professora de EI em Campinas? A opção pela categoria da professora de educação infantil tem origem no fato de que 97% das profissionais é do

gênero feminino. É muito importante que tenhamos uma conversa, um diálogo e que você sinta-se à vontade, inclusive para interromper, questionar, rever, falar e alterar alguma coisa posterior à entrevista. Não irei analisar a sua entrevista a partir do que é melhor ou pior, não é isso. A sua exposição expressa um conhecimento único e, a partir dessa perspectiva, a possibilidade de analisar o direito da criança e o direito da mulher. Por isso, o quanto mais fidedigno a sua fala for, melhor em termos de aproveitamento da pesquisa. Aqui está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo I) que confirma a aprovação no Comitê de Ética. Número do CAAE: 32959214.0.0000.5404. Esse documento é justamente para proteger você do uso indevido da entrevista. Tenho autorização da escola para realizar essa entrevista. Seu nome não será divulgado, você pode sugerir um nome fictício para fins da pesquisa. Tens alguma sugestão? A gravação é muito importante, e a qualquer momento podes ter acesso a ela, você concorda em gravar? Assumo o compromisso de enviar uma cópia em PDF após a conclusão desse trabalho. Alguma dúvida? Podemos começar?

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, depois de assinado pelas entrevistadas e pesquisadora, foi encaminhado por e-mail para as professoras.

3.2 A Entrevista Piloto

3.2.1 Professora Cristina

A entrevista piloto foi importante por possibilitar um primeiro ensaio dessa atividade, desconhecida até o momento. Ela inaugurou as primeiras percepções a respeito do que seria uma entrevista reflexiva com um roteiro semiestruturado e antecipou uma noção de tempo que se manteve nas demais entrevistas, em média 45 minutos.

Cristina, na condição de mulher, mãe e professora, motivou, entre as questões abertas, a necessidade de incluir a idade do filho no momento em que foi matriculado na creche e as dificuldades que a entrevistada encontra no exercício de sua profissão, além do acréscimo do nome fictício para cada voluntária, entre as questões fechadas.

3.3 Um Panorama sobre as Professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação

Para a realização da pesquisa, conforme orientações do Comitê de Ética, não serão divulgados os nomes dos Centros de Educação Infantil (CEI) e das voluntárias, nem mesmo a transcrição ou áudio das entrevistas, preservando-se, assim, o sigilo e a identidade das entrevistadas. Todas as professoras foram convidadas a escolher um nome para ser utilizado diferente do seu, mas duas professoras confiaram essa ação à pesquisadora. Em substituição aos nomes verdadeiros, foram escolhidos os seguintes nomes fictícios: Camila, DMF, Luíza, Maria, Nina e Tati.

Após as entrevistas, as voluntárias expressaram satisfação em fazer parte da pesquisa. Uma professora sentiu-se valorizada e as demais manifestaram preocupação se de fato contribuiriam com a investigação.

A professora mais nova tem 32 anos e a mais velha tem 41. Em termos de tempo na Rede Municipal de Educação, somente uma professora está há doze anos, as demais oscilam entre cinco e seis anos de atuação. Todas elas tiveram experiência profissional em redes particulares de ensino, porém, atualmente trabalham somente na rede municipal.

As professoras são casadas e dividem as necessidades econômicas da família com os cônjuges. Todas têm casa própria e utilizam transporte próprio para locomoção ao trabalho.

As entrevistadas declararam que optaram pela profissão de professora em função de dois aspectos: identificação com a área de humanas e porque desde muito cedo desejavam essa profissão. Camila afirma que desde criança sonhou em ser professora, mas teve dúvidas na fase adulta se seria essa a profissão devido à experiência positiva no emprego que exercia em uma empresa do ramo da saúde. DMF, Luíza, Maria e Nina declararam que a decisão partiu dessa identificação com a área de humanas e Tati afirmou que, desde criança, aos seis anos, expressou encantamento pelo ofício de professora.

Os filhos das professoras estão matriculados em creches públicas e privadas do município de Campinas, com exceção da filha da professora Tati, que não considerou justo matriculá-la na creche em que trabalha; ela também conta com o apoio dos seus pais na atenção e no cuidado da menina. Ponderou que há famílias que necessitam mais da vaga do que ela e, além do mais, sua filha de seis meses faria parte de um coletivo de 32 crianças.

Três professoras matricularam seus filhos na mesma instituição em que trabalham, utilizando o instrumento jurídico para obtenção da vaga a partir de três

critérios: consideram de melhor qualidade a política educacional da instituição pública em relação às instituições privadas; contribui com a organização diária da família; gratuidade.

Duas professoras matricularam seus filhos em escolas privadas por considerarem adequada a proposta pedagógica adotada por essas instituições: Escola Curumim, pedagogia Freinet, e Escola de Educação Infantil e Berçário Jardim das Amoras, pedagogia Waldorf. Segundo essas mães e professoras, as demais escolas privadas, em geral, diferem muito pouco da creche pública a não ser no item quantidade de crianças matriculadas por sala/agrupamento.

Em termos de rede de apoio nas famílias, revelam, com exceção de uma professora, que podem contar com os avós e até mesmo uma bisavó no cuidado e na educação dos filhos. Em consequência disso, organizam suas demandas profissionais de acordo com as necessidades dos filhos, mas todas relatam que gostariam de estudar mais e participar de maneira mais assídua das ações formativas, promovidas ou não pela SME de Campinas. A formação é, para elas, uma demanda natural da função de professora, contudo, estão de pleno acordo que, quanto menor o filho, menor a participação em seminários, palestras e congressos.

Com uma carga horária dividida entre a maior parte da jornada de trabalho diretamente com as crianças e demais horas para organização docente, as professoras cumprem sua função no período matutino, quando trabalham com crianças de zero a três anos, e no período matutino ou vespertino, quando as crianças são da pré-escola, entre quatro e cinco anos. A jornada de trabalho é de 32 horas semanais, das quais 24 horas são direcionadas ao trabalho direto com as crianças, 2 horas entre Trabalho Docente Coletivo (TDC) e Trabalho Docente Individual (TDI). O restante das horas são destinadas ao trabalho didático individual além de outras atividades formativas previstas em calendário oficial.

O requisito para ingressar na carreira docente é licenciatura plena em pedagogia, com habilitação em educação infantil, ou normal superior, com habilitação em educação infantil. O salário-base para 32 horas é R\$ 3.613,23⁴⁴. Além disso, a servidora tem direito ao auxílio refeição/alimentação no valor de R\$ 680,00 e ao vale-transporte. A docente conta com plano de carreira para progressão vertical e horizontal.

⁴⁴ Disponível em: < <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=24013>>. Acesso em 10 de dez. de 2015

Tempo de serviço e elevação da escolaridade incidem na valorização salarial do professor, de acordo com o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Campinas, Lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007.

A professora das crianças entre zero e três anos coordena o plano educativo em parceria com os Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI). Em Campinas, esses profissionais têm uma jornada de trabalho de 32 horas semanais, sendo 30 horas em serviço e 2 horas de formação, com salário base de R\$ 1.820,08⁴⁵, auxílio refeição/alimentação no valor de R\$ 680,00 e vale-transporte. O pré-requisito para o exercício dessa função é o ensino médio completo.

⁴⁵Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/recursos-humanos/e006-2014/concurso_educacao_infantil_06_2014.pdf>. Acesso em 10 de dez. de 2015

3.4 Apresentação das Professoras de Educação Infantil

Tabela 4. Dados quantitativos das professoras e dos seus filhos

Professora	Idade	Na Rede Municipal de Educação de Campinas	Na função de professoras de educação infantil	Número de filhos	Matrícula - Ordem Judicial	Idade do filho/matrícula	Instituição Pública	Instituição Privada	Sob os cuidados da Rede de apoio familiar
Camila*	32 anos	6 anos	7 anos	2 filhos	1 filho	3 anos	1		1
DMF**	37 anos	5 anos	10 anos	2 filhos	1 filho	7 meses	2		
Luíza***	41 anos	6 anos	10 anos	2 filhos		7 meses		1	
Maria	34 anos	5 anos	14 anos	2 filhos	1 filho	6 meses	1		
Nina	33 anos	3 anos	10 anos	1 filho		1 ano		1	
Tati	35 anos	12 anos	12 anos	1 filho					1

Fonte: elaborado pela autora

Camila* – ao se remover de escola em que trabalhava, Camila precisou de ordem judicial para matricular a filha de três anos que já frequentava a creche, enquanto o filho mais novo de um ano aguarda na lista de espera uma vaga na creche.

DMF** - a matrícula do filho mais novo é resultado de ordem judicial, diferente do filho mais velho, atualmente com cinco anos.

Luíza*** – Ao tomar conhecimento de que sua filha de sete meses comporia um agrupamento com outras 31 crianças, Luíza abdicou da vaga na creche pública.

Observação: os filhos de Luíza e Maria que não constam no detalhamento da tabela são adolescentes e, portanto, não constituem o foco do trabalho.

3.4.1 Professora Camila

Camila tem 32 anos, nasceu em Campinas, trabalha em um CEI com as crianças da pré-escola, no bairro Parque Cidade Bromélia pelo segundo ano consecutivo. Reside a 10km da escola, percurso que realiza de carro próprio. Trabalha há seis anos na Rede Municipal de Educação de Campinas. Entre rede pública e privada, trabalha como professora de educação infantil há sete anos. Possui casa própria, é casada, mãe de um filho de um ano e de uma menina de três anos. Concluiu o ensino fundamental e médio na Fundação Bradesco e cursou o ensino superior e especialização em instituição pública e uma segunda especialização em instituição privada. Além da renda proveniente do salário de professora, tem a renda do marido para as necessidades da família, que conta com livros e acesso à internet na residência.

Desde pequena Camila quis ser professora. No decorrer do ensino fundamental e médio cultivou boas relações com os professores, boas notas e um bom rendimento escolar. Essas relações positivas influenciaram na decisão de querer vivenciar o mundo da escola como profissional. Em relação à universidade, alimentava o sonho de estudar na Unicamp e, apesar das dúvidas naturais desse período, sempre soube que sua aptidão era para a área de humanas e, na Unicamp, as possibilidades não eram muito vastas. Frente a isso, prestou vestibular para relações públicas na PUC porque trabalhava com relações públicas em uma empresa havia seis anos, contudo, continuou prestando vestibular na Unicamp e, na terceira tentativa, foi aprovada no certame para pedagogia. Abdicou da graduação na PUC, apesar das incertezas frente à profissão do magistério e da carreira de sucesso na empresa que trabalhava.

Seguiu trabalhando na empresa, fazendo palestras pelo Brasil e, por isso, frequentava as aulas de pedagogia com roupas sociais, razão pela qual, dentre outros comentários, ouvia dos seus professores: “Você não vai abrir mão disso”. “Você não será professora”.

Quanto mais Camila estudava e tomava conhecimento da área, através das colegas de graduação que atuavam como professoras, mais crescia o desejo de vivenciar o trabalho na escola, além disso, pesava o fato de ter cursado uma universidade pública, com recursos públicos. Tudo isso era motivo de reflexão.

Concluiu a graduação em dezembro de 2007, no tempo regular, mesmo trabalhando simultaneamente, e em janeiro do ano seguinte pediu demissão para trabalhar

como professora de uma escola privada. Abriu mão de uma carreira sólida na empresa em que trabalhava e recebia um bom salário, com muitos benefícios, fruto de um cargo importante. Quando foi para escola, percebeu que estava correta, o magistério era mesmo o espaço para sua realização pessoal e profissional.

Uma particularidade de Camila é que sua primeira experiência na rede privada ocorreu justamente na escola que estudou da pré-escola ao ensino médio, o que lhe causou um misto de orgulho, satisfação e estranhamento, pois as professoras da sua infância e adolescência tornaram-se suas colegas de trabalho, em iguais condições salariais. Camila ingressou ganhando o mesmo salário que os demais professores, mesmo com uma experiência profissional menor. No ano de 2009 passou no concurso público e acumulou o trabalho da rede pública e da rede privada, durante quatro anos. Quando nasceu sua primeira filha, abriu mão do trabalho na rede privada e continuou exclusivamente o trabalho na rede pública.

3.4.2 Professora DMF

DMF tem 37 anos, natural de Campinas. Trabalha em um CEI no bairro Santa Margarida, há cinco anos. Em 2015, atuou com crianças do agrupamento II, com três anos, aproximadamente. A escola fica a 32km de sua casa. Tem residência própria, é casada, mãe de um menino de um ano e de outro de cinco anos. Fez ensino médio e universidade em instituição pública. Atualmente cursa pós-graduação a distância em instituição privada. Optou por essa modalidade devido à possibilidade de estudar em casa, mas admite que não estuda conforme gostaria, pois precisa conciliar essa atividade com os cuidados dos seus dois filhos. Trabalha na Rede municipal de Campinas há cinco anos e há dez anos como professora de educação infantil. Ela desempenhou a profissão em outro município da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Na família são duas rendas, a dela e do marido. A família dispõe de livros e acesso à internet em casa.

Sobre a definição da sua profissão, revela que houve dúvidas na época do vestibular. Recordou que naquele período eliminou as áreas com as quais não se identificava e o que ficou desse processo foi a área de humanas. Destaca que no folder da Unicamp, ao lado do curso de pedagogia, havia uma frase: “não basta gostar de crianças”. DMF relacionou a escolha pelo magistério também ao fato de ter crescido com sua avó, que foi a sua primeira professora, em casa. Ressaltou ainda que teve professoras marcantes na sua trajetória escolar e

que sempre gostou da área de humanas e da ideia de trabalhar com crianças pequenas.

Quanto à graduação de pedagogia na Unicamp, considera que houve predomínio da teoria em detrimento da prática. O tempo do estágio foi insuficiente. Em Campinas realizou o estágio quando estavam implantando a política de agrupamento. Não mais do que oito vezes esteve presente nos CEIs, diferente do estágio na educação fundamental, que foi bem mais extenso: ao todo, um semestre de acompanhamento das atividades de alfabetização.

3.4.3 Professora Luíza

Luíza é natural de Campinas e tem 41 anos. Trabalha no agrupamento I em um CEI do bairro Jardim Camélia, a dez minutos de carro da sua casa, pelo segundo ano consecutivo. Tem residência própria, é casada, mãe de dois filhos, um jovem de dezesseis anos e uma menina de três anos. Coursou o ensino médio na escola pública e o ensino superior e especialização em instituição privada. Atua na Rede municipal de Campinas há seis anos, mas ao todo contabiliza dez anos na função de professora de educação infantil. Em casa possui livros, assinatura de jornais/revistas e acesso à internet.

Definiu tardiamente sua profissão, pois não havia feito ensino superior antes do casamento. Casou jovem, aos 22 anos, sem definir a sua profissão. Depois de casada teve o primeiro filho e quando ele completou três anos, ela retomou os estudos. Para que pudesse cursar a universidade, matriculou o filho na creche, em período integral em uma instituição filantrópica agostiniana, Santo Antônio, uma creche que cobrava uma mensalidade, mas que era acessível na época, mesmo que naquele momento somente o cônjuge trabalhasse. Optou por cursar a graduação em pedagogia por se identificar com as disciplinas, com os assuntos abordados, aspectos que sempre tiveram no seu centro de interesse. As questões humanas lhe chamavam atenção em detrimento da experiência profissional em instituição financeira, o que a fez ter certeza de que o universo empresarial não seria o lugar da sua preferência para trabalhar.

Sempre gostou de filosofia, de sociologia e de psicologia, dos aspectos em torno do desenvolvimento humano. Além do mais, alguns familiares atuavam como professores e Luíza, compartilhando desse ambiente, percebeu que talvez gostasse até mais do que alguns que trabalhavam nessa área. Percebia que alguns parentes estavam nessa função, mas que não era o *habitat* natural delas. Não somente se inteirava dos assuntos, como lia textos que os

professores lhe indicavam. Não cursou magistério, fez colegial comum, nada específico para profissionalização.

3.4.4 Professora Maria

Maria tem 34 anos, nasceu em Piracicaba e trabalha em um CEI no Jardim Santa Hortência há cinco anos; a escola fica a dois minutos de carro da sua residência. É casada, possui casa própria, tem dois filhos, um de sete anos e um de onze meses. Estudou em instituição privada do ensino médio até a sua pós-graduação. Trabalha na Rede municipal de Campinas há cinco anos e há 14 anos como professora de educação infantil. Na família são duas rendas, a dela e a do marido. A família tem em casa livros e acesso à internet.

Maria pretendia fazer algum curso técnico no ensino médio, mas não sabia qual; indecisão natural da juventude. Sendo assim, prestou vestibulinho no CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério e contabilidade no Colégio Politécnico Bento Quirino, passou em contabilidade e ficou na lista de espera em segundo lugar no CEFAM porque seu percurso na educação fundamental foi realizado em escola particular do Serviço Social da Indústria (SESI), critério que a deixava em desvantagem perante aqueles que cursaram o ensino fundamental em escola pública. Prestes a efetivar a matrícula na escola Bento Quirino, recebeu comunicado para cursar o magistério. Optou por cursar o ensino médio no CEFAM. Não precisou muito tempo para que Maria se encantasse com o curso. Percebia engajamento político dos professores e compromisso com a educação. O aprendizado rompia os limites da sala de aula. Estudava o dia todo, durante quatro anos, entre 1997 a 2000. Destaca que fez parte, com orgulho, da última turma do CEFAM, antes de sua extinção em 2005. Assim que terminou o magistério começou a trabalhar em uma escola privada em educação infantil. Tem preferência pelas crianças pequenas e não pensa em trabalhar com o ensino fundamental.

3.4.5 Professora Nina

Nina tem 33 anos, nascida em Campinas, atua no agrupamento I em um CEI no bairro Santa Margarida, a 15km de sua casa, pelo terceiro ano consecutivo. Tem casa própria,

é casada, mãe de uma filha de quatro anos⁴⁶. Além da sua renda na família, tem a renda do cônjuge para as demandas familiares. cursou o ensino médio em escola pública e o ensino superior e especialização em instituição privada. Na Rede municipal de Campinas está há três anos como professora efetiva, além dos três anos que atuou como professora adjunta. Como professora de educação infantil acumula dez anos, pois atuou na rede privada anterior ao concurso no sistema público de educação. Na sua casa há muitos livros e acesso à internet.

Ela destaca que sempre quis trabalhar com criança, mas a princípio o desejo seria através da psicologia infantil, com foco nas dificuldades de aprendizagem. Quando finalizou o ensino médio, iniciou a graduação em psicologia na PUC/Campinas. Completou um ano de estudo, mas a situação econômica familiar estava em desacordo com a mensalidade altíssima da faculdade. Como o curso era em período integral não dava para conciliar um trabalho com os estudos. À custa de privação, os pais insistiam em pagar a faculdade, situação não aceita por Nina. Além da mensalidade, havia despesas com transporte, alimentação, livros e cópias reprográficas. Não havia uma opção pública para cursar psicologia, nem uma particular que fosse mais barata e, na hipótese de cursar em outra cidade, as despesas continuariam altas. Diante dessa impossibilidade, estabeleceu a meta de migrar para uma universidade noturna que possibilitasse um trabalho durante o dia, de tal modo que pudesse trabalhar ao menos para pagar por objetos de ordem pessoal, lazer, pagar seu deslocamento para a faculdade etc.

Antes de colocar em prática esse plano, Nina se aventurou no trabalho de *Au Pair*⁴⁷ nos Estados Unidos por um ano. Trabalhou como babá e teve a oportunidade de estudar inglês. Depois de um ano, de volta ao solo brasileiro não conseguiu prestar vestibular na Unicamp e da PUC, pois as inscrições já estavam encerradas. Desse modo, prestou vestibular em pedagogia na Universidade Paulista (UNIP), cogitando uma transferência para outra universidade. Entretanto, passado um ano, começou a gostar da instituição e foi nos estágios obrigatórios que surgiu interesse pela educação infantil. Concomitantemente à graduação trabalhou em um call center de telefonia celular.

Depois de finalizada a graduação de pedagogia, Nina fez especialização em psicopedagogia nas Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP), mas como já tinha feito os estágios na EI e estava trabalhando em escolas particulares, a

⁴⁶ Quando Nina foi convidada a participar da pesquisa como voluntária sua filha tinha três anos.

⁴⁷ O *Au Pair* é um programa de trabalho remunerado, estudo e intercâmbio cultural nos EUA, com duração mínima de um ano. Regulamentado pelo governo norte-americano, é oferecido apenas a candidatas do sexo feminino. Disponível em: <<http://www.stb.com.br/intercambio-trabalho/trabalho-e-estudo/33/au-pair>> Acesso em: 12 de jan. de 2016.

pretensão de trabalhar com dificuldades de aprendizagem das crianças perdeu o sentido.

3.4.6 Professora Tati

Tati tem 35 anos, é natural de Campinas e atua com agrupamento II em um CEI no bairro Jardim Camélia, a dez minutos de carro de sua casa, pelo segundo ano consecutivo. É casada, tem residência própria, mãe de uma filha. Coursou ensino médio e ensino superior em instituição pública, incluindo a especialização. Trabalha na Rede Municipal de Campinas há 12 anos, assim como na função de professora de educação infantil. Além da sua renda, tem o salário do cônjuge. Em casa possui livros (de literatura infantil, formação/educação), assinatura de jornal e acesso à internet.

Tati destaca que desde muito cedo demonstrava encantamento pela profissão de professora, algo bem infantil e mágico conforme os relatos de sua mãe. O primeiro registro resgata a cerimônia de formatura de uma prima no magistério, que inspirou a pequena menina de seis anos: “mãe, já sei o que eu quero ser, quero ser professora”.

Desde então suas brincadeiras reproduziam o universo escolar de maneira lúdica. Seu irmão, seis anos mais novo, era o aluno mais assíduo dessa escola de fantasia. Ainda hoje recorda suas ações, da agenda que fazia chamada, dos nomes que imaginava, do encantamento com o universo educacional. Ensinar alguém era bonito e naturalmente Tati estava envolvida com esse assunto na família. Ensina os primos que precisavam de ajuda e recebia reforço positivo por esses préstimos: “você ensinou fulano e ele aprendeu”, aspectos que fortaleciam a ideia de ser professora. Como consequência, seu irmão mais novo iniciou a pré-escola alfabetizado, tanto é que, na cerimônia de formatura do jardim de infância, ele leu o “juramento” da turma. Depois de passada essa fase da infância, quando terminou o ensino fundamental não restava dúvidas acerca de sua futura profissão. Queria mesmo ser professora. Assim, Tati iniciou o magistério plenamente convicta do que pretendia já com um pensamento de que ensinar seria contribuir com a sociedade de alguma forma.

Além disso, ela relata que, na escola pública, desde a pré-escola, teve ótimos professores. Foram três grandes paixões: a professora da pré-escola; da terceira série e a professora de matemática, que a incentivava a prosseguir os estudos e colocava à disposição seus livros para preparação para o vestibulinho. Apesar de ter primas professoras, suas grandes referências foram de fato seus estimados professores da rede pública.

3.5 Análise dos Dados e Resultados

Após a realização das entrevistas, iniciou-se o processo de transcrição e ordenação, assim como da audição das gravações, vislumbrando a imersão para análise do tema. Foram duas audições atentas de cada uma das seis entrevistas. Em um primeiro momento, foi possível elaborar a apresentação de cada professora composta pelas questões fechadas e os motivos pelos quais decidiram pelo exercício do magistério. Em seguida, priorizou-se um apanhado geral de cada fala no intuito de captar a centralidade de cada entrevista e definir as categorias para possibilitar a reflexão.

No terceiro momento, a partir da leitura da transcrição das entrevistas das professoras de educação infantil, enfrentamos o desafio de tabular os dados a partir do roteiro semiestruturado, que possibilitou quatro pontos de reflexão:

- O trabalho da professora de EI;
- A relação família-escola;
- A jornada de trabalho e familiar;
- Direito da criança, direito da mulher.

Definidos esses pontos, o objetivo era analisar e buscar respostas à pergunta norteadora dessa investigação: como o direito das crianças entre zero a três anos à educação infantil vem se constituindo na perspectiva da professora de educação infantil no município de Campinas?

No decorrer das entrevistas, as professoras trouxeram importantes contribuições e reflexões para a pesquisa. Relataram suas jornadas e as formas como conciliam o seu trabalho e as necessidades advindas do cuidado e da atenção com os filhos, prioritariamente assumidos por elas, apontaram suas dificuldades e relataram o que pensam sobre a legislação brasileira à luz da estrutura e do funcionamento da educação infantil municipal.

3.5.1 O trabalho da Professora de Educação Infantil

O primeiro ponto para analisar o direito das crianças à educação infantil é o trabalho da professora de EI devido à sua importância no processo educacional.

A produção acadêmica especializada, de acordo com os trabalhos de Campos (2010), Kishimoto (2005), Cerisara (2002), dentre outros, reitera a necessidade de um profissional com formação específica para as crianças pequenas, o que seria diferente do atual curso de pedagogia, voltado muito mais às demandas do período de alfabetização das crianças a partir dos seis anos.

Na contramão desses estudos, a LO 12.796, de 2013, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que previa formação superior para todos os profissionais da educação básica, incluídos os professores de educação infantil:

Art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.”

Em decorrência da realidade nacional, o trabalho da professora de EI passa por avanços e retrocessos, dilema perceptível nas entrevistas realizadas. É consenso entre as entrevistadas que a profissão que exercem é de grande responsabilidade e de relevância social, na medida em que a essência da ação educacional trata da formação de indivíduos e, conseqüentemente, da constituição da sociedade, por isso mesmo, reconhecem e reivindicam maior valorização para a profissão que exercem.

As professoras expressam, cada uma ao seu modo, como trabalham com as especificidades da criança pequena, ainda não devidamente contemplada na formação inicial e continuada desse profissional, de tal modo que a diversidade nas respostas revela a necessidade de uma política educacional em consonância com demandas das crianças pequenas, suas famílias e em especial das mulheres como parte do processo educativo que leve em conta as peculiaridades da criança pequena. São muitos os questionamentos e incertezas em relação ao próprio ofício, que refletem na condução da sua profissão e no processo de constituição do direito à educação infantil das crianças pequenas.

Camila destaca o papel social da professora de EI, considerando a conjuntura nacional marcada, apesar dos avanços recentes das últimas décadas, pela injustiça social. Compreende a criança como um grupo social e por isso argumenta que seu trabalho precisa ter uma abrangência para além do espaço escolar.

CAMILA - Eu acho hoje que o papel principal do professor de educação infantil, principalmente na rede pública e em qualquer esfera que você estiver você tem que ter este compromisso, porém na rede pública eu acho que a gente deveria se cobrar um pouco mais em relação a isso: o nosso papel social na formação da criança, a nossa função social na formação no sentido de se preocupar mesmo com a formação integral do aluno e buscar contato com a família, entender o que está acontecendo na esfera familiar, poder ajudar e acolher esta criança a entender os conflitos, afinal ela está formando caráter, desenvolvendo sentimentos e relações. Nesse momento seria imprescindível que o professor tivesse esse cuidado, esse olhar para o aluno. Penso no campo afetivo, algo que eu gosto muito, é preciso considerar esse aspecto, principalmente na educação infantil. Além disso, temos crianças crescendo em universos muito violentos, muito agressivos, em situações familiares muito difíceis, temos crianças também, tanto na rede pública quanto na privada que não sabem viver com frustrações que são extremamente “compradas”, pois é tudo dado a elas.

DMF sente dificuldade em precisar o seu ofício, apesar de demonstrar sensibilidade na escuta das demandas das crianças, visto que a peculiaridade de cada criança constitui o planejamento do ano letivo.

DMF- eu gosto demais da educação infantil, a partir do cuidado você está ensinando a criança a ser um ser humano, você está ensinando a criança a se limpar e como ele deve ser cuidada, o que ele pode aceitar ou não no seu dia-a-dia. É muito difícil dimensionar o que é o trabalho quando se trata de criança pequena, vou só cuidar ou só educar, não existe isso, está tudo muito junto, o que eu não acho ruim, só acho que é difícil de explicar. O que eu faço hoje no trabalho da educação infantil, além de me preocupar com a idade deles, quando vou fazer o planejamento anual, eu penso nas fases de desenvolvimento, por exemplo, o agrupamento dois, entre dois e três anos: estão caminhando bem, a fala está melhor, tem alguns conhecimentos de mundo, identificam os animais, começam a perceber as cores, o desenvolvimento dos sentidos deles, mas junto com isso eu tenho que me preocupar como eles vão chegar para mim, se eles estão bem arrumados, se eles precisam de alguma outra ajuda, de cuidados, dependendo de cada criança, você trata ela de uma forma diferente. Tem criança que quer carinho, atenção, que busca isso, tem criança que não, e isso me demanda, eu tenho que me colocar. Mostrar que estou do lado para a hora que ela vai precisar de mim.

Luíza fortalece a importância do seu trabalho na formação dos indivíduos e na construção da sociedade a partir da mediação que estabelece entre e com as crianças.

LUÍZA - Eu sou uma pessoa que gosta do que faz. Eu gosto das crianças. Meu trabalho é socialmente relevante. Eu posso ajudar a construir uma sociedade melhor a partir da interação que eu tenho com esses seres humanos pequenos que estão crescendo. Minha profissão é relevante pra sociedade. As pessoas se formam a partir das mediações que a gente faz, enquanto professora, entre o aluno e a cultura, a gente vai trazendo elementos culturais pra essa criança e nas interações dos relacionamentos, minha profissão é importante sim.

Maria, apesar de verbalizar dificuldades em separar os papéis que ocupa — mulher, mãe e professora — salienta a responsabilidade da profissão em relação à vida de cada criança e traz a preocupação a respeito da formação desses indivíduos, pois são os próprios valores que estão colocados como referência no desenvolvimento das crianças, muitas vezes em detrimento da proposta político-pedagógica do município.

MARIA - Olha está tão entrelaçada com minha vida pessoal, e hoje mais ainda, eu sou mãe de um bebê e tenho um filho de dezessete anos também, mas é tão intrínseco, não consigo mais definir o que é profissão e o que é vida particular, principalmente em relação ao berçário. Outro dia estava pensando sobre isso, o cuidado e o educar são simultâneos e me pego pensando sobre a minha parte de mãe, de mulher, e qual a minha parte de professora aqui, às vezes eu não consigo desvincular. Eu vejo como uma profissão de muita responsabilidade, de assumir uma vida como um médico assume. Temos responsabilidade e as nossas crenças, princípios e valores conduzem o trabalho. Quando entrei na prefeitura não captava a metodologia da educação municipal, mas percebia professoras que iniciavam a aula com uma oração e a outras não, embora o estado seja laico, isto é, o professor exerce sua autonomia e por isso fica muito junto, a vida pessoal com a profissão.

Nina se encontra dividida no seu ofício de professora de EI. Ao mesmo tempo em que considera que sua ação está focada demais no cuidar, declara que não encontra espaço para a observação das crianças, aspecto prioritário da sua profissão em se tratando de crianças pequenas que não dominam a fala. Destaca, ainda, que a quantidade excessiva de crianças por agrupamento, somada ao desafio de liderar uma equipe de profissionais com trajetórias formativas distintas, a tornam mais uma ADI na rotina da creche e não a professora das

crianças.

NINA - eu sinto e defino que é um trabalho que me deixa um pouco dividida, eu gosto muito, mas eu sinto que eu fico devendo, o trabalho é muito preso ao cuidar, eu sinto muita falta de executar um trabalho mais pedagógico, eu sinto falta de observação, eu não posso observar muito os meus alunos, o desenvolvimento deles, por que eu tenho que estar muito atenta aos cuidados com eles, e são muitas crianças, e você tem que tomar cuidado que eles não se machuquem e para que não se batam, e isso acaba sendo mais importante, então eu sinto muita falta de executar um trabalho pedagógico mesmo. Eu penso que na rede municipal de Campinas, o professor é, na verdade, um ADI a mais na sala, não tem diferenciação, além do fato dele ser quem executa planejamento e realizar a parte burocrática. No dia a dia, ocorre que você, às vezes é cobrado na posição de líder de equipe, mas se você não souber ser um bom líder acaba você acaba sendo mais um do time, ou você é um líder muito chato e as pessoas te olham como um líder indesejado, pois no organograma da educação infantil você não é superior. Parece muito estranho, é difícil, eu ainda não consigo lidar com isso...

Tati tem convicção da importância do seu trabalho de professora de EI que acontece de diferentes formas e de modo muito sutil, o que a faz afirmar que a sua profissão precisa ser mais valorizada. Argumenta que o profissional precisa ter sensibilidade para com a infância, para com as crianças e para com os modos de vida da sua família, da cultura que fazem parte e, para isso, a formação é fundamental.

TATI - É um trabalho de muita responsabilidade. Eu me vejo como uma referência na vida dessas crianças, eu sei que eu estou deixando alguma marca, elas são muito pequenas, mas as marcas ficam, pois ficam mais tempo com a gente do que com a própria família: entram às sete da manhã e algumas vão embora às seis. É uma profissão que precisa de valorização, pois se trata da formação de pessoas. As crianças estão atentas a tudo, estão nos imitando, não só nos gestos nas palavras, mas naquilo que a gente deseja, eles estão captando, um olhar que você dirige para uma criança, quando ela faz alguma coisa, você está valorizando ou permitindo que ela se veja como inadequada, uma criança que chega com uma roupa x, uma higiene x, ela está sentindo aquilo, a repulsa ou então o acolhimento e isso é muito sério, e a gente às vezes nem percebe. Em uma das formações eu ouvi uma coisa que me marcou: a escola não é um espaço do cotidiano por isso não podemos reproduzir o que existe em casa o que a criança conhece, pelo contrário, temos que trazer o novo, enriquecer a formação dela.

Somos responsáveis pelo processo de humanização da criança que se vê respeitada porque é bem cuidada, por exemplo, em uma troca de fraldas que percebo como mãe e profissional, pois é difícil dissociar. Quando eu vou trocar uma criança, considero como se estivesse trocando a minha filha, então precisa ter uma conversa, uma coisa breve, oi fulana, eu vou te trocar agora, isso faz parte do processo de humanização, faz toda a diferença, não é somente a dinâmica da rotina diária, do ato mecânico, vem mais um, troca mais um, porque e eu me imagino lá deitada com alguém tirando a minha roupa, limpando, sem trocar um olhar, sem trocar uma palavra. Essas coisas me tocam. De alguma forma eu posso levar afeto, um olhar diferente, uma fala não somente voltada às questões didáticas, daquilo que é concreto no nosso dia a dia, mas na questão das relações, então eu faço a minha parte, eu tento fazer dessa maneira de tentar trazer a humanização para dentro da escola. Enquanto professora eu me vejo como uma pessoa muito importante na vida das crianças.

Tendo em vista a centralidade da ação da professora, as entrevistadas aprofundam a reflexão em relação às dificuldades da docência, de modo a analisar como a profissão se materializa na estrutura e no funcionamento da educação infantil e como afeta a construção do direito à educação infantil das crianças entre zero e três anos.

Camila considera difícil trabalhar com outros profissionais sem formação específica, e que nem sempre gostam do que fazem. Destaca, ainda, que a organização da rotina escolar não é definida a partir dos tempos das crianças, das especificidades infantis e entende que o número grande de crianças agrupadas para cada professor acompanhar e se responsabilizar desqualifica a ação educativa.

CAMILA - Eu acho que nós temos muitos problemas na nossa escola pública de educação infantil, um deles é esta relação que se estabelece entre os adultos de formações diferentes, o ADI não tem formação específica. Muitos não gostam de crianças e estão na função pelo salário e isso dificulta o trabalho. São relações bem conflituosas e isso me incomoda bastante, principalmente quando estou em um grupo de ADIs⁴⁸. Para mim é inadmissível trabalhar com algo que você não gosta e não acredita no que faz. E estas pessoas acabam se esquecendo de que são pessoas que nós estamos lidando. Tem também a questão do tempo na escola, no refeitório tem que ser rápido, porque outra turma tem que entrar e precisa comer

⁴⁸ Atualmente Camila exerce a docência com as crianças da pré-escola e não conta com agentes de desenvolvimento infantil na condução do trabalho

em quinze minutos e a criança pequena está aprendendo a segurar a colher e você quer que ela coma sozinha e tem que ser rápido. Atuo com trinta alunos de três a seis anos juntos e um aluno especial, com perda auditiva e por isso tem uma cuidadora, mas é complicado, muito difícil... Apesar de todas as nossas dificuldades eu penso que eu tenho que fazer o meu melhor, a criança não tem culpa disso, ela está aqui e eu tenho que olhar por ela com o melhor olhar que eu tiver e dedicar o melhor a ela, apesar de que isso às vezes custa a nossa saúde. Estou no início da minha carreira, tenho energia para fazer o trabalho e ainda lutar pela educação assim como fiz quando exerci a função de vice-diretora substituta. Liderei um movimento para denunciar a superlotação dos agrupamentos na educação infantil. Levei o documento com assinatura dos pais até os vereadores na câmara municipal.

DMF ressalta duas dificuldades para o exercício do seu trabalho: a necessidade de aprofundar o entendimento acerca das demandas educativas das crianças de acordo com binômio cuidar e educar e as barreiras que se estabelecem com outros adultos na condução do trabalho com as crianças pequenas.

DMF - Eu tenho muitas dificuldades: trabalhar com crianças pequenas é uma delas; a legislação em relação ao cuidar e o educar, apesar de não ser mais tão nova, ainda é difícil para as pessoas entenderem o que significa uma coisa e a outra; eu gostaria de ter mais conhecimento, de ler mais, de saber mais, o que não está acontecendo, não tem como fazer, não consigo, me falta tempo, meus filhos estão pequenos e eu também preciso descansar; acho difícil trabalhar com outros adultos dentro de sala porque não posso fazer as coisas como gostaria de fazer, ao mesmo tempo acho que é uma mão na roda para muitas outras coisas, dividir um pouco o trabalho com as crianças, pois não dá para trabalhar com crianças de dois ou três anos sozinha, não tem como.

Para Luíza, a quantidade de crianças por agrupamento é a dificuldade mais acentuada.

LUÍZA - Acho que a dificuldade é a quantidade de crianças. Eu sou uma pessoa que gosta de dar muita atenção. Todas as crianças merecem atenção. Todas as crianças merecem que você esteja ali intermediando e analisando em que ponto do desenvolvimento ela está e que elementos é preciso trazer pra ela avançar, com tanta criança isso fica muito difícil. Hoje sou responsável pelo agrupamento I com 32 crianças de um ano. Eu sei que as ordens judiciais são uma realidade da nossa rede. Então o professor que pega o agrupamento I tem que saber

que ele vai lidar com isso, não pode se irritar com a criança que chega a qualquer época do ano. Precisa receber os pais e crianças da mesma forma que recebeu as crianças na hora certa. Isso desequilibra o nosso trabalho. As crianças têm ciúmes das crianças que chegam, começa a causar problemas com as mães e com os pais, mas toda criança merece essa atenção específica, ela é tão pequena, eu fico muito frustrada por não conseguir.

Maria ressalta a falta de um norte pedagógico da Secretaria Municipal de Educação na condução dos trabalhos. Também destaca o número desproporcional entre crianças e adultos, o que, no entendimento dela, reforça a tese assistencialista mais do que a perspectiva educacional às crianças entre zero a três anos, bem como a problemática advinda da relação com os ADIs.

MARIA - Como professora de educação infantil, eu acho que a gente caminha muito sozinha no sentido dessa questão de formação; a gente tem que correr muito atrás, embora tenham cursos para fazer, oferecidos pela SME, teria que ter uma linha para a gente seguir, um pensamento, um conjunto, eu me sinto perdida, é um pouco vago... Na educação infantil, cada um pensa de um jeito, uma hora pode isso e em outra não pode. Eu sinto que a política educacional de Campinas fica meio vaga, então é pedagogia do projeto, mas não tem alguém que nos orienta, mas sim a gente que tem que buscar e cada um aprende de um jeito. Depois surge um livro de currículo, depois muda, conforme a política vai mudando, mas eu fico um pouco perdida nesse sentido dessas questões pedagógicas. Outra dificuldade é o número de crianças que incomoda totalmente, pois percebo um olhar muito assistencialista para as crianças de zero a três anos. A sala é para colocar colchões, para dormir e o professor fica um pouco perdido e isolado na ação com essas crianças. Além disso, eu trabalho com ADI, não trabalho só com crianças, e isso traz dificuldade, o número de crianças de zero a três anos é muito maior na sala de aula e a estrutura física não acompanha...

Segundo Nina, a carga horária do professor deveria ser mais equilibrada: menos horas com as crianças e mais horas para planejar com qualidade o trabalho, assim como a política educacional do município deveria ser mais clara e norteadora.

NINA - Não sei, acho que eu teria mais horas fora da sala de aula, para preparar as atividades, eu teria mais tempo para pesquisar, mais tempo remunerado para trabalhar sem as crianças, para trazer atividades de mais qualidade para elas, mais estudo remunerado. Eu não sei se formação, mas talvez informação, muitas vezes eu não sei como lidar com alguma

situação, eu poderia ter uma orientação melhor um acompanhamento, acho que falta estrutura. Então, sobre formação eu penso que, por exemplo, eu gostaria muito de saber sobre outras linhas pedagógicas, e por que a nossa rede não tem uma linha pedagógica definida, sempre vem uma cartilha para a gente no começo de algum tempo, esse ano a gente recebeu indicando a pedagogia de projeto, mas ninguém recebeu um tipo um treinamento, uma atualização, um curso a respeito disso. Vem cá que eu vou te ensinar a fazer isso, ou então gente o que vocês gostariam de trabalhar primeiro, então a formação será essa. A partir de hoje em Campinas, a rede toda vai trabalhar isso. Todas irão fazer o curso de 360 horas porque a partir de agora é essa a linha. Atualmente só se sabe que não é mais para trabalhar data comemorativa, as professoras até tremem quando chega a Páscoa, a festa junina até pode, mas a Páscoa não pode, nem o Natal. Eu fico perdida, eu acho que tinha que ter até um esclarecimento para a população e eu acho que os pais tinham que participar mais e cobrar mais, e eu sinto falta dessa formação, quando eu falo que me sinto meio perdida é porque às vezes eu faço com as melhores das intenções e nem sempre eu estou fazendo certo, eu queria que alguém falasse até que eu estou fazendo errado, olha não é assim não, mas ninguém fala nada...

Para Tati, o desafio é elaborar um planejamento educacional para um coletivo grande de crianças e ter que trabalhar com uma equipe que não definiu e que não tem as mesmas concepções pedagógicas para a condução desse trabalho.

TATI - Hoje como professora de creche eu tenho dificuldade, honestamente, de lidar com muitos olhares para uma turma, muitas mãos fazendo a mesma coisa, o meu desgaste hoje é trabalhar com uma equipe mista de várias pessoas, de várias idades, formações diferentes e ter que administrar estes conflitos que surgem entre os adultos. Nós, professoras da turma, temos que pensar o trabalho e algumas coisas são da nossa responsabilidade, mesmo o planejamento e tudo mais, temos que convencer estas pessoas a se tornarem realmente parceiros nesse trabalho, ideal seria não precisar dessa fase, do convencimento de ter que encantar os adultos para trabalhar junto, para fazer a coisa fluir, o ideal seria que todo mundo já tivesse essa predisposição. Percebo como professora esta dificuldade, de ter que administrar conflitos entre adultos educadores, que às vezes pensam de outra forma, e pensam e fazem o que é mais cômodo para o adulto, por exemplo, deixar um brinquedo de fácil acesso às crianças resulta em mais trabalho e por isso as crianças ficam sem essa possibilidade. A demanda é do adulto. Agora pode o brinquedo de montar, agora tem que

juntar os brinquedos, agora é desenho... Então isso para mim é uma dificuldade, o controle dos brinquedos, tudo guardado, controlado pelo adulto... Eu imagino, que por ser público, eu não sei se isso é senso comum ou eu que estou muito encrencada com esses profissionais, mas eu acho um desrespeito. Não pensa se vai ser bom, não pensa em consultar alguém, será que isso se encaixa no trabalho, ou simplesmente fez uma faxina em casa e acha que pode levar para a creche o que não serve mais para o seu espaço? Mas espera aí! Será higienizado? Isso juntará pó? Tem criança alérgica? É uma opção de brinquedo ou não? Essas coisas não são negociadas, não são discutidas, daqui a pouco você vê, está ali; isso para mim é um desrespeito, as pessoas parecem que não levam a sério o trabalho, parece que se sentem à vontade para fazer o que acha melhor o que dá na cabeça de cada um, então um acha que é legal fazer oração antes de comer, embora a escola seja laica, outro acha que é legal trazer o CD X. Isso me angustia. A outra dificuldade é a quantidade de crianças. Por mais que a gente se esforce é impossível dar atenção que precisa. Um fato na roda envolvendo a crianças, mas é tudo tão rápido, tão acelerado, podia explorar aquilo dar uma atenção, mas já passou, pois você precisa ir para o parque, e é hora do almoço, aí tem a troca...

3.5.2 A relação família-escola

O direito das crianças entre zero e três anos à educação infantil inclui a relação família–escola, tendo em vista a importância desse aspecto no cuidado e na educação de bebês e das crianças pequenas. É unânime entre as entrevistadas que essa relação precisa melhorar e se tornar uma via de mão dupla, vislumbrando o pleno desenvolvimento desse segmento etário. Porém, ressaltam as entrevistadas que o papel de qualificar essa relação prioritariamente cabe à escola. É da responsabilidade da escola trazer a família e os saberes da comunidade para compor o projeto político-pedagógico da instituição para, dessa forma, construir uma relação de parceria como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade- (DCNEI p. 19, 2010).

Camila pensa que estabelecer a relação família-escola é um aprendizado que a escola precisa ter e, por enquanto, não entende porque a sociedade se ausenta das atividades

educacionais.

CAMILA - Eu acho que ainda falta muito. A gente tem muito que buscar e aprender, não sei dizer como... por mais que se tente a gente não consegue trazer a família para dentro da escola, a não ser que se ofereça alguma coisa para comer, ainda vem alguém, mas eu acho que a família, eu não sei se a escola não consegue fazer isso, ou é uma questão da sociedade, mas a família não entende a necessidade de estar aqui...

DMF atribui à escola o problema dessa insuficiente relação família–escola, ao mesmo tempo em que aponta resistência das famílias em participar mais ativamente das atividades dirigidas aos seus filhos. Por outro lado, enquanto mãe no mesmo espaço que ocupa como professora, sente-se contemplada e integrada com as demandas que os seus filhos colocam aos demais colegas de trabalho. Reafirma a importância de respeitar o espaço dos filhos e dos seus colegas na rotina das atividades.

DMF - Eu acho que a gente traz pouco os pais para a escola, isso é um problema da escola e eu vejo resistência dos pais de estarem por aqui, às vezes são uma reunião ou duas. Estamos em novembro e eu não conheço a mãe de dois alunos, só o pai. É um pouco de a escola oferecer ou não oportunidade para os pais aparecerem e esse ano realmente não tenho do que reclamar dos bilhetes e de toda a ajuda que eu solicitei aos pais eu obtive. Têm pais mesmo que seja na porta, na hora de chegar com o filho de manhã na creche, procuro contar se aconteceu alguma diferente, oportunizar este retorno para as famílias. E, enquanto mãe, eu não sei se dá para falar muito, estou aqui dentro, eu sei o que acontece com eles ou alguma dificuldade que tenham, a professora do meu filho me avisa antes de me entregar que ele levou uma mordida. E eu sei, acontece, não dá para evitar, acontece com os meus. Eu procuro evitar, não gosto de me meter, se eles estão numa atividade evito aparecer, acho isso péssimo, não gosto de intervir. As crianças são diferentes quando os pais não estão por perto, com as pessoas que estão acostumadas a cuidar deles, não gosto de intervir no que eles estão fazendo e atrapalhar o andamento do trabalho da professora e demais profissionais, meu filho mais velho tem cinco anos e, se me enxerga, acaba não fazendo as coisas, e o mais novo, se me vê, chora.

Na fala de Luíza, a relação família-escola precisa mudar e a iniciativa e o dever dessa mudança são da escola ao passo que reivindica maior valorização para a própria categoria a começar pela autoestima das professoras as quais tem a responsabilidade de

amenizar as fronteiras com a família. Luíza indica que os professores tem formação, mas reconhece que ainda é preciso um movimento maior no sentido de evitar tabus e preconceitos da instituição para com a comunidade. A finalidade da creche também desponta como um desafio a ser superado no sentido de ser reconhecida como uma instituição educacional e não assistencial, bem como a ausência de uma política educacional do município para esse aspecto.

LUÍZA – Escola e família precisam estreitar laços, a gente precisa perder os tabus, a gente precisa tomar cuidado com os nossos preconceitos da mesma forma que eles têm preconceito porque nós somos funcionários públicos e às vezes eles têm essa visão que aqui é um depósito de criança que eu vou deixar meu filho e resolver a minha vida. A gente tenta, eu tento no meu trabalho deixar claro que aqui é um espaço de educação, eu não vou ficar com o seu filho para você ter tempo livre, mas para ele ter um espaço propício para o desenvolvimento dele, talvez aqui eu tenha coisa que ele não tenha em casa, eu acho que nós profissionais de educação precisamos estreitar os nossos laços com as famílias, derrubar os tabus, baixar nossas guardas, nossos preconceitos, precisamos trabalhar melhor, mas precisamos fazer algumas diferenciações, eles não podem interferir tanto no nosso trabalho. Nós temos um repertório e a gente se preparou pra isso e a família pode ter sim o espaço dela dentro da escola, mas não interferir no nosso trabalho, a gente precisa ter autoestima. Eu percebo que na educação infantil a professora não tem autoestima. A gente precisa ter firmeza do que a gente quer e está propondo. Certeza do que está fazendo; é lógico que, uma vez ou outra, você fica em dúvida, mas a gente tem que ter essa autoestima mais elevada que o nosso trabalho é importante sim. Não precisamos trabalhar de forma dualista, construir uma trincheira com a família. A gente precisa suavizar essas trincheiras, essas trincheiras existem por desconhecimento, precisamos nos preparar como a escola abordará esse assunto, nessa escola eu encontrei espaço pra isso, mas não é muito comum não.

Para Maria, a relação família-escola é insatisfatória, falta um elo, um laço, especialmente quando se trata das crianças entre um e dois anos.

MARIA - Eu acho que falta ainda, não por parte da escola, mas por questão de tempo, por questões da própria família, também não sei se é se dispor, mas acho que ainda falta um laço de acolhida e acolhimento, principalmente no berçário, os bebês não conseguem levar para casa o que está acontecendo aqui. Então acho que falta algo ainda, para fazer, para a gente

pensar, para melhorar esta relação.

Nina fala do seu lugar de mãe e sente-se satisfeita com a instituição, pois há encontros festivos, reuniões coletivas e individuais com as famílias e retornos diários sobre o desenvolvimento da menina. A filha frequenta um jardim de infância em uma instituição particular com proposta pedagógica fundamentada na pedagogia Waldorf.

NINA- São oito encontros entre escola e família, quatro reuniões e quatro encontros festivos. São quatro reuniões por ano, duas são gerais, com todos os pais presentes, e duas são individuais, quando a professora fala especificamente do comportamento da minha filha; fora isso, eu posso ir a qualquer momento conversar, e sempre é a professora que me entrega minha filha no portão quando eu vou buscá-la, ela sempre comenta sobre os acontecimentos daquele dia, hoje comemos isso, fizemos isso, brincamos disso, hoje choramos muito, e se eu quiser me interessar mais a fundo sobre os fatos do cotidiano eu marco uma reunião.

Tati entende que houve avanços nessa questão da escola com a família e que a iniciativa é da instituição em trazer a família para ocupar o papel de parceiro nesse processo. Sugere que as atividades elencadas podem desconstruir velhos estigmas e estabelecer o conceito necessário de que a creche é um espaço educativo.

TATI - Então, essa também é outra trajetória que a gente está trilhando, que está avançando, porque já vivi uma fase defensiva de achar que se desse muita abertura para a família perderíamos o controle, tivemos essa fase: esse espaço é nosso, esse território é nosso, a gente não quer a família por perto. Com o passar do tempo, percebemos no dia a dia que é preciso ter a família mais próxima e percebi isso ainda mais na creche, pois trabalhei sete anos com pré-escola e na creche eu senti isso muito mais forte; a criança fica o dia todo, então precisa da família junto, desde o cuidado com a bolsa no envio das roupas dos filhos, informado se a criança não tá legal, como é que está, ou se passou alguma coisa diferente na rotina. Hoje eu posso dizer assim, nessa escola que eu estou temos esse cuidado, as famílias levam até a porta, a gente mudou o horário, pois antes os professores não entravam juntos com os ADI, entravam 15 minutos depois e esse ano pedimos para que professor e monitor entrassem no mesmo horário para ter esse contato com a família desde a acolhida, então eu vou para a porta, recolho a bolsa, converso e isso cria uma relação de confiança também. Não é fácil para a família deixar sua criança lá com outras pessoas, e hoje como mãe eu vejo realmente que não deve ser fácil deixar sua criança chorando, virar as costas e ir embora. A

gente como profissional, reafirma “não, pode ficar tranquila, ela fica bem”, mas eu imagino o quanto deve ser dolorido. Eu posso dizer por mim, faço o possível para que essa família possa se sentir segura. Temos um projeto que o trabalho vai para casa, são muitas fotos e muito registro do que a gente tem feito no dia a dia, esse livro, chamo de livro de memória e aí vai percorrendo as casas das famílias. Na devolutiva do registro eles contam o quanto não imaginavam o que o filho faz na creche, porque ainda tem aquela visão de que só cuida, então é uma oportunidade para desconstruir um pouco isso, a creche não é depósito, não e só para cuidar, também educa, e a gente não faz coisas no papel só, tem coisas que a fotografia e um vídeo vão dizer para a família o que a gente tem feito e isso tem dado resultado; a família tem visto que a creche também é escola. Geralmente eles acham que é um espaço para deixar o filho para poder trabalhar. Precisamos tentar estabelecer esse canal de comunicação com a família, uma relação de confiança para o trabalho fluir, para a família ficar segura, para a criança ficar também, e a gente trabalhar também em paz, se a gente tem a família junto é diferente, não precisa ficar naquele desgaste de convencer a família de que aquilo é importante, de que é legal e vamos fazer junto, eu tenho tido essa experiência, e nessa escola tem sido bom porque pensamos parecido, nós educadores, em permitir a família dentro da escola, e por isso a família está dentro da escola, entrada, saída, festa, reuniões e em algumas eventuais situações, Tem atividades de culinária que a família participa, às vezes para contar histórias e apresentação musical.

3.5.3 Jornada de Trabalho e Familiar

Em relação às jornadas de trabalho, as professoras relatam como se organizam frente às necessidades do trabalho simultaneamente aos cuidados na atenção dos seus filhos pequenos e descrevem os caminhos que percorrem para conciliar essas rotinas.

Camila conta com uma rede de apoio familiar no cuidado dos seus dois filhos, em especial em relação ao filho mais novo, de um ano, que não frequenta a creche. Ele está à espera de uma vaga no sistema educacional. Ela assegurou, via ordem judicial, a matrícula da filha de três anos no mesmo período do seu trabalho. Essa rede familiar lhe garante, inclusive, que participe de seminários, assim como da pós-graduação na Unicamp concluída recentemente. Dessa forma, cumpre com as demandas do seu trabalho, dos filhos e da sua formação.

CAMILA - É difícil, mas como eu optei em estar só meio período, só na prefeitura, tem sido

possível. Como eu fazia antes, trabalhando nas duas escolas, não daria, mas somente na prefeitura, só em uma escola, eu consigo fazer o que eu quero da melhor forma, consigo ter foco e fazer bem o que eu quero fazer; me ausento do trabalho quando meus filhos estão doentes, eu não gosto de ter que me ausentar do meu trabalho, apesar das dificuldades que temos, do cansaço, não gosto de me ausentar; eu tenho a minha mãe e a minha sogra que me ajudam, quando há um problema elas sempre me amparam. Poucas vezes eu precisei me ausentar, pois tem momentos que é só a mãe mesmo. Então para mim tem sido tranquilo, tenho esse apoio da família, mas se fosse ao contrário, se eu não tivesse as duas para me ajudar ficaria mais difícil. Em função desse apoio na família, faço seminários e cursos, cursei uma pós-graduação, de dois anos, aos sábados na Unicamp, meu marido assumiu junto com elas o cuidado com os filhos; na verdade, o bebê nasceu no meio da pós-graduação, eu engravidei no meio da pós-graduação, ai ele nasceu e eu fiz seis meses do curso a distância e depois eu voltei e terminei; o apoio da família me possibilita muito isso. Quanto à demanda da escola, pouca coisa eu faço em casa, às vezes preparo alguma atividade, baixo algum arquivo do computador que eu preciso para trabalhar, mas geralmente no meu TDI e quando as crianças vão embora dez minutos antes das cinco é possível fazer alguma coisa. O relatório descritivo a respeito das crianças faço em casa, não dá para a gente fazer aqui na escola e eu gosto de fazer com bastante cuidado e, comparado com a escola particular, eu levo muito menos trabalho para casa; a demanda burocrática é muito menor para o professor.

DMF tem dois filhos, um de um ano e outro de cinco anos. Para o mais velho, não foi preciso utilizar a via jurídica para obtenção da vaga. Somente no caso do menino mais novo foi preciso exigir na justiça o direito de frequentar a creche. Os dois filhos frequentam a creche no mesmo período de trabalho da sua mãe. Como seus filhos são pequenos e demandam cuidados e atenção, DMF optou por cursar uma pós-graduação *online* e uma vez por semana no período da noite participa de uma formação promovida pela SME. As atividades da creche que costumava fazer com frequência em casa perderam espaço naturalmente frente a essa rotina diária de cuidado com os filhos, trabalho e estudo. A rede de apoio familiar é acionada em caso de doença e ela prefere não solicitar por motivos diferentes desse. Conta com o marido no período noturno e nos finais de semana.

DMF - Eu diminuí o ritmo depois que tive meus filhos, eu levava muito mais coisa para fazer

em casa antes das crianças; também mudou a estrutura do meu trabalho, pois eu trabalhava sozinha com o agrupamento III e aqui no agrupamento II acabo tendo ajuda quando é preciso fazer atividades para as crianças. Estou preparando o livro das atividades e os ADIs me ajudam, mas diminuí bastante, eu levo para casa só o mínimo. Estou fazendo pós-graduação online, fiz esta opção porque eu precisava ficar em casa quando não estou trabalhando na escola e nos finais de semana meu marido está em casa, é a hora que estamos todos os quatro juntos, pais e filhos, não seria uma opção fazer algo no final de semana. Meu filho mais novo ficou doente e é pequeno, tem um ano e demanda muitos cuidados, por isso optei pela pós-graduação online, o que também não é fácil de fazer, você tem que ter um tempo para ler e acabo ficando só no básico, assisto a um vídeo, não consigo pegar livros para ler, de noite estou cansada. A noite, durante a semana, meu marido me ajuda, consegue ficar com eles, cuida, dá banho, dá comida, mas tem que deixar as coisas mais ou menos organizadas, por isso faço um curso nas quintas-feiras, à noite. Minha sogra de 70 anos não se nega a ajudar, mas com o meu filho mais novo fica mais complicado, ele começou a andar, ela fica cansada. Em situações esporádicas, meu filho mais velho fica com meu pai, que ajuda bastante: cuida, dá banho, troca, faz comida, mas a gente não gosta de abusar; minha mãe ficaria bem com eles, mas ainda trabalha, então a gente se organiza para cuidar dos dois, meu marido me ajuda, mas não durante a semana por que ele trabalha, um dia ou outro quando meu filho mais velho de cinco anos não tem aula ele fica na empresa com meu marido.

Luíza tem dois filhos, um de dezesseis anos e outra de três. Desistiu da vaga da filha na mesma creche que iria trabalhar quando soube que ela seria a trigésima segunda criança do berçário, à época com sete meses. Atualmente, a menina frequenta uma escola particular exclusivamente em função da pedagogia Freinet adotada na instituição. A rede de apoio familiar tem restrições, pois os avós da filha são idosos, por isso ela não tem tempo para os estudos. Ela lamenta o fato de não participar de estudos e formações que, para ela, são necessários. O marido assume as tarefas da família com ela, mas a maior parte do tempo a caçula fica sob seus cuidados.

LUÍZA - Uma coisa que eu não consigo é dar conta de fazer curso, eu gosto de fazer formação. Ano passado eu fiz um curso a noite porque a tarde não tinha com quem deixá-la, eu gosto de fazer curso para avançar. Eu fiz uma formação oferecida pela prefeitura. Eu gosto de agregar. Trazer para a prática. Esse ano eu não consegui. Quando eu preciso me

ausentar por algum motivo ela fica com os avós. Mas é por um período curto de tempo. Quando eu fiz o curso à noite meu marido ficava com ela. Ele me apoia muito. Eu tenho essa ajuda. Meu marido leva todos os dias minha filha para escola. A minha jornada começa muito cedo, começa às 7h. A aula dela começa 7h45. Ele a leva, eu só a busco. Ele tem uma carga de trabalho maior que a minha. Então a gente tenta colocar as coisas nessa proporção. Ele fica quando eu saio, mas a maior parte do tempo quando não está na escola ela fica comigo. Tenho que dar conta das minhas demandas profissionais quando ela dorme ou no final de semana quando ele está em casa. As avaliações dos alunos que demandam bastante tempo geralmente eu faço no final de semana quando meu marido está em casa.

Maria conta que não tem opção e, por isso, precisa dar conta das demandas do seu trabalho e das necessidades dos filhos, principalmente do mais novo. Um filho tem dezessete anos e o outro um ano. Não conta com rede de apoio familiar a não ser com o marido, que a ajuda nas tarefas da família. Para matricular seu filho mais novo foi preciso solicitar judicialmente a vaga na creche.

MARIA – Tenho que dar jeito, é meu filho, a responsabilidade de cuidar é minha, eu tenho esse pensamento, eu não consigo ir embora da creche e deixá-lo, então eu o levo comigo, às vezes ele fica um pouquinho, mas ele é muito apegado a mim, por ficar comigo o tempo todo, mas eu não tenho essa ideia, vou deixá-lo, a responsabilidade é minha, eu quero acompanhá-lo e o meu marido ajuda. Ele é autônomo, ele fica em casa em alguns momentos. Como ele é muito bebê, minha participação em cursos e seminários ainda está meio em espera. Esse ano eu voltei a trabalhar com o berçário e minha vida fica resumida em bebês, em casa e no trabalho. Ainda estou um pouco confusa quanto à organização das questões pedagógicas e alguma coisa preciso fazer em casa, mas procuro fazer o que posso aqui na creche, por enquanto...

Nina conta com uma rede de apoio na sua família para atenção e cuidado da filha. A bisavó e a avó maternas acompanham a menina desde o seu nascimento. Atualmente, a filha de Nina frequenta um jardim de infância pelo quarto ano consecutivo em função da pedagogia Waldorf adotada pela instituição, no período matutino, enquanto sua mãe trabalha como professora de educação infantil no sistema público. Nos demais períodos, quando não está com a sua mãe, conta com as demais cuidadoras da sua família, pois Nina dá aulas particulares para criança em sua casa no contra turno. O pai é responsável por levar a criança

todos os dias à escola. Em relação a sua formação, prioriza cursos de menor duração os quais realiza pela internet em função da prioridade para atenção à filha.

NINA- Eu voltei a trabalhar com seis meses e dos seis meses a um ano minha filha ficou com a minha avó e também com a minha mãe. Minha filha foi pra escola com um ano de idade. A minha mãe chega do trabalho às 14h00. Às vezes eu também trabalho à tarde, dou algumas aulas particulares, atendo algumas crianças em casa, então quem fica com ela é minha mãe ou minha avó, ainda tenho esta ajuda. O pai dela também ajuda. Se eu não tivesse o pai, não sei como seria porque minha filha entra às oito horas na escola e eu entro às sete horas no trabalho, então saio de casa às seis horas e vinte minutos da manhã e ela às oito horas. Da hora que eu saio de casa até a hora que eu entro na escola ela tem que ficar com o pai, quando saio de casa ela está dormindo. O pai que acorda e dá o café da manhã, que troca de roupa, que faz a “chuca” no cabelo, que verifica a mochila para ver se tem tudo o que ela precisa para a escola, olha o caderno de recado e a leva para a escola. Quando tenho que fazer alguma atividade em casa, deixo-a com os brinquedos e explico para ela que tenho que trabalhar no computador, coisas do meu trabalho, ou a ponho para brincar com alguma amiguinha lá em baixo no condomínio em que moramos, assim vou conciliando minhas tarefas. Quanto a minha formação, procuro fazer cursos durante o ano, mas sempre de curta duração; até pensei em fazer cursos em outras especializações, com tempo maior de duração, ou mesmo mestrado, mas no momento eu não consigo, minha filha é pequena, então eu faço cursos de 30 horas, pela internet e participo de palestras e seminários, são enriquecedores, eu acho, me atualizam dentro da minha profissão, mas ainda não é o que eu desejo, gostaria de fazer coisas mais longas e acho que vai ser possível quando ela for maiorzinha e não demandar tanto dos meus cuidados.

Apesar da quantidade excessiva de crianças no agrupamento, a filha de um ano de Tati teria mais facilidade na garantia da vaga, considerando que ela é professora na mesma instituição, situação privilegiada em relação às demais famílias que, ou ficariam sem o acesso a creche ou deveriam acionar a justiça para obtenção do direito à educação infantil dos seus filhos. Esses dois motivos a fizeram repensar e reorganizar os cuidados da menina com os avós maternos até que ela complete dois anos de idade. Sob os cuidados dos avós, sua filha tem um espaço extremamente seguro e afetivo, porém, desencontros acontecem na condução do processo educacional, que implicam o desenvolvimento da menina. Em relação a sua formação permanente, Tati percebe que diminui a intensidade de estudos devido à tenra idade

da filha.

TATI - Eu gostaria que ela tivesse na mesma escola que eu trabalho, até por questões de organização, mas na escola que eu estou hoje, o agrupamento um, o antigo berçário é uma das salas mais procuradas, é uma sala superlotada devido às ordens judiciais, realidade que se repete em outras escolas municipais; embora fosse um direito dela e meu também, eu não achei muito justo, porque no momento tenho uma estrutura familiar que me permite fazer esta opção de deixá-la em casa, pois sei que se eu pedisse a vaga para ela, eu teria, eu estou ali trabalhando, sou funcionária da escola, mas sinceramente eu não achei justo de ver toda aquela dificuldade da turma, dos funcionários que estão naquele agrupamento, da família que tem que ir por outro caminho para conseguir a vaga, e eu chegar da licença-maternidade e prontamente conseguir matrícula para minha filha, por isso, atualmente ela está sob os cuidados dos avós e no ano que vem ela vai, mas para outra escola. Por convicção e como mãe, agora eu gostaria que a escola pública fosse diferente, embora eu reconheça que os profissionais trabalham bem, mas como mãe hoje eu vejo que ainda não está como eu gostaria. Por enquanto, no período que trabalho ela fica com meus pais, com os avós maternos, conversamos sobre isso antes de ela nascer e nesses diálogos informais eu fui comentando sobre a educação que eu pretendia para a minha filha. É uma situação “pisar em ovos”; meus pais estão fazendo um favor para mim ao ficar com ela, são avós e não pai e mãe, tem algumas coisas que não concordo, mas também eu não obrigo que seja diferente porque entendo que a casa dos meus pais é espaço deles, não fico à vontade em dizer, “olha, não deixa a televisão ligada enquanto ela está almoçando”, me deparo com isso, é um espaço diferente, por mais que eles acolham o que eu pretendo fazer com ela, sou questionada, dar suco sem açúcar para o avô é uma maldade, dar abacate sem açúcar, que gosto tem? O arroz integral sete grãos é muito duro, como que ela vai comer?! Tento lidar com isso de uma maneira zelosa, sou grata por aquilo que eles estão fazendo pela minha filha que está sob os cuidados deles e com o maior amor, mas com essa cara de vô e vó. Só tenho a agradecer, pois realmente hoje eu sinto que é um privilégio da minha filha ser cuidada pelos avós; é lógico que algumas coisas não são exatamente como aqui em casa e nem devem ser mesmo, mas eles me ajudam muito nesse sentido. Quando tenho que ler alguma coisa é à noite ou à tarde, nesse horário que ela tira um soninho, mas hoje eu entendo que é muito mais limitado; eu voltei a estudar agora no final de semana, então é um curso uma vez no mês, um final de semana e minha filha fica sob os cuidados do pai, limita um pouco, é outra dinâmica, a

demanda que uma criança pequena traz é grande, então eu tive que me organizar e muito, não faço mais tantas coisas em relação à formação quanto eu fazia antes, não é impossível, tenho conseguido, mas com um tempo muito mais lento.

3.5.4 Direito da criança, direito da mulher

A cada dia, são mais fortes as evidências científicas de que os primeiros anos de vida são particularmente importantes para o desenvolvimento da criança e representam oportunidades significativas para o crescimento de meninas e meninos. Descobertas recentes têm demonstrado convincentemente que a primeira infância, desde a gestação, é a fase mais crítica da pessoa no que diz respeito ao seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social (UNICEF, p. 14, 2001).

A licença-maternidade de seis meses é direito da mulher gestante atrelada ao período mínimo de amamentação quando se trata de servidoras públicas. Até o presente momento, não há no país uma discussão nas esferas de decisão em relação à adoção de uma licença parental. Ao pai, por ocasião do nascimento do filho, são concedidos cinco dias de licença, com possibilidades de tornar-se 20 dias, se aprovado o Projeto de Lei 6998/2013 – Marco Legal da Primeira Infância, que tramita no Senado como PLC 14/2015, que buscava ampliação inclusive da licença-maternidade para um ano para a mulher, mas que não obteve sucesso na Câmara dos Deputados.

O período assegurado de seis meses de licença-maternidade, segundo as professoras, apesar do avanço ao passar de quatro para seis meses, ainda não garante os cuidados que essa fase da vida requer, levando em conta que não é uma política que contempla todas as mulheres brasileiras, somente as servidoras públicas. Quatro meses de licença-maternidade é a política aderida pela iniciativa privada, na maioria das vezes, “um absurdo”, nas palavras da entrevistada DMF.

Quando as professoras de educação infantil analisam o tempo de seis meses, tanto para o novo ser humano que nasce quanto para a mulher que o trouxe ao mundo, ou que o adotou, relatam que é um tempo insuficiente diante das demandas desses indivíduos. É uma situação nova, delicada, composta de várias fases e de construção de um vínculo muito grande entre a mãe e o filho, notadamente no decorrer do período de amamentação.

A Organização Mundial da Saúde⁴⁹ (OMS) orienta que as crianças devem fazer

⁴⁹ Disponível em :

<<http://www.paho.org/bra/images/stories/Documentos2/brief%20report%202014%20portugues.pdf>>. Acesso em 03 de jan. de 2016.

aleitamento materno exclusivo até os seis meses de idade e não se deve dar nenhum outro alimento complementar ou bebida. A partir dos seis meses de idade todas as crianças devem receber alimentos complementares (sopas, papas etc.) e manter o aleitamento materno. Sugere também que as crianças devam continuar a ser amamentadas até completarem os dois anos de idade.

As professoras relatam, ainda, que nesse período há isolamento, insegurança, cansaço, dificuldades e uma entrega total aos cuidados do filho. Na percepção de Tati, é uma licença para a criança, pois a mãe precisa se dedicar integralmente a ela, não restando muito espaço às suas necessidades. Luíza defende um ano licença-maternidade, argumentando que é para amamentar com tranquilidade e “dormir o cansaço”.

Para Camila, seis meses é o mínimo, enquanto Luíza sugere um ano para a mãe e seis meses para o pai. DMF, Maria e Tati pensam que deveria ser de um ano e Nina sonha com três anos de licença-maternidade.

Camila defende o tempo mínimo de seis meses, pois vivenciou quatro meses difíceis de licença-maternidade na gestação do seu primeiro filho.

CAMILA – A nossa licença maternidade que a gente tem na prefeitura, eu acho a ideal com seis meses, eu sou a favor; a mãe precisa desta licença maternidade de seis meses; quando eu tive a primeira filha eu trabalhava em escola pública e privada; na privada eu tive só quatro meses de licença e na pública seis; era nítida a diferença, de quando agora com o segundo filho eu tive os seis meses por que eu estava só na esfera pública, é muito diferente, para mim e para ele foi muito mais tranquilo. Posterior aos seis meses, quando a mulher volta a trabalhar, a amamentação fica complicada, não tem jeito, com o stress que a gente vive no trabalho, e por mais que você tente, diminui a produção de leite, principalmente na nossa profissão, que é desgastante fisicamente, então eu não consegui amamentá-lo por muito mais tempo, com nove meses eu já tinha desmamado meu filho. Por isso, penso que deveria ser no mínimo seis meses para todas as mulheres para garantir, porque se você volta aos quatro meses você não consegue chegar aos seis, ainda mais vivendo o stress de uma separação tão precoce, você não consegue chegar aos seis de amamentação.

No entendimento de DMF, para cumprir o protocolo recomendado pela área da saúde, de cuidados com a criança, a licença-maternidade deveria ser de sete a oito meses.

DMF - Quatro meses de licença-maternidade é um absurdo. A gente dorme pouco, é cruel

com as mães e crianças. Penso que deveria ser sete a oito meses de licença-maternidade. Um ano tem algumas linhas que falam e tal, acho que seria bom pensando em quem precisa trabalhar e quem gosta... Sair da esfera familiar é direito da mãe, não ficar só em casa com a criança, não é fácil, apesar de eu amar ser mãe e amar os meus filhos, não é uma coisa fácil ficar 24 horas só em casa sem ter outras coisas para pensar... Sete a oito meses de licença-maternidade seria adequado porque aí você mantém o que se diz que é correto pra criança de amamentação e começa a introduzir o alimento pra deixar a criança com outra pessoa ou na escola.

Luíza defende o tempo de um ano para a mãe e uma licença para além dos cinco dias para o companheiro, na medida em que considera difícil assumir sozinha essa tarefa de cuidar e educar um filho.

LUÍZA - é um ônus muito pesado pra mãe, principalmente o primeiro filho. Você está em casa sozinha, seu bebê berra e você não dorme. Você precisa do apoio do seu companheiro, seja uma relação homo afetiva ou hetero afetiva você precisa ter apoio de alguém. Eu acho que assumir um filho sozinho é muito complicado. Uma opção que eu não faria. Você precisa ter um equilíbrio; educar é uma coisa muito difícil, eu acho que você tem que ter um apoio. O parceiro deveria ter um espaço remunerado, falando agora em previdência, direitos de licença, mas acho que um ano seria o mínimo. Eu tive o privilégio de ter sete meses. Bom, e em termos de sociedade, uma criança mais tranquila, mais segura e não a criança que é arrancada do peito porque a mãe irá voltar a trabalhar, com quatro meses, é muito pequeno gente... Mas acho que um ano, pra amamentar com tranquilidade, dormir o teu cansaço.

Maria fala como mãe e professora e considera prematuro demais uma criança de quatro meses frequentar a creche e, por isso, defende um ano de licença-maternidade para a mulher e para a criança.

MARIA - Eu acho pouco, as empresas privadas concedem quatro meses. Eu estou recebendo na creche crianças de quatro meses. Eu ouço mães me falarem assim... "Já come bem", mas poxa a criança tem três meses de vida, nem a gente que tem 30, 40 anos se adapta tão fácil assim ao trabalho, aos horários e como você fala desse modo para uma vida tão pequenininha... Sendo que cada dia é uma novidade, cada dia é um aprendizado novo, aprender a comer, aprender a sentar, a engatinhar, a ouvir tanto barulho e tolerar o choro de outros que estão insatisfeitos... Ele não enxerga direito, só tem três meses... Vem dizer que ele

está muito bem, que ele precisa disso! Justo seria até um ano, embora eu tenha lido e assistido uma palestra de um psicólogo falando em dois anos de licença-maternidade. Então eu acho que até um ano não seria o ideal, mas seria o mínimo de licença-maternidade.

Nina faz a reflexão comparando os valores destinados para manter uma criança de tenra idade na escola em detrimento a uma licença-maternidade estendida de um ano. Após esse tempo, a criança teria melhores condições físicas e emocionais de frequentar um coletivo infantil fora de casa. Ao mesmo tempo em que propõe uma licença estendida, Nina expõe o conflito entre maternidade e trabalho feminino. Ela teve receio de não encontrar emprego e, por isso, voltou a trabalhar tão logo sua filha completou seis meses.

NINA - Eu sei que na Suécia são dois anos (licença-maternidade). Eu não sei exatamente o quanto se gasta com uma criança na escola e quanto se gasta com salário-maternidade, mas eu acho que não deve ser diferente, eu acho que valeria a pena... O que a gente gasta com doença, com posto médico, remédio, com criança que é tirada do peito, porque não é amamentada, porque a mãe teve que desmamar.. Quanto a gente economizaria, não daria para pagar uma licença maternidade mais estendida? A mãe que precisa voltar a trabalhar com quatro meses, com dois ela já começa a tirar do peito pra ir fazendo a transição, nesse processo surgem alergias na criança... Na escola contrai uma série de doenças, vai para o posto, gasta com remédio, a fila do médico aumenta, não tem médico. É uma bola de neve, qual o custo, este dinheiro não se paga? Se a gente deixasse essas crianças em licença maternidade de um ano, até esta criança ficar forte, esse dinheiro não se pagaria? Não sei é só um pensamento...

NINA - Eu tinha muito medo de não conseguir voltar, de não arrumar um emprego, de não arrumar um trabalho, medo de ficar desatualizada, de ficar para trás, eu pensava, depois eu não vou conseguir e também receio de ficar em casa só cuidando de criança e de casa não ter outro assunto. Eu voltei a trabalhar quando minha filha completou seis meses.

Para Tati, seis meses são insuficientes, tanto para a criança quanto para a mulher. Para a criança, em função de todas as fases de crescimento, que são delicadas nesse período, e para a mulher, porque se abstrai nesse momento, dá prioridade à criança, que requer muitos cuidados.

TATI - para ser bem honesta, eu acho que avançou, passou de quatro para seis meses, mas ainda acho insuficiente; seis meses é o tempo mínimo para se adequar àquele novo momento,

àquela nova criança que demanda demais, e aí quando você consegue, ufa! vou respirar porque as coisas agora entraram um pouco nos eixos, a rotina está mais ou menos estruturada e você tem que voltar para o trabalho, seis meses ainda é pouco, porque não é uma licença para a mãe, é uma licença para a criança; a gente fica totalmente voltada para a criança, eu me vi assim; é lógico que não dá para generalizar, cada pessoa é uma, mas eu como mãe percebi que com seis meses eu iria começar a curtir, mas você precisa voltar a trabalhar, tanto é que eu pedi mais quinze dias, deu um nó na minha cabeça, eu estava desestruturada não conseguia pensar em voltar e é hora que a criança está indo para o alimento sólido, desmamando, está começando experimentar as papas salgadas, é um momento de muita coisa nova, adaptação às frutinhas, ao suco, mas a gente volta para o trabalho ainda amamentando; para mim foi tumultuado, eu não achei que foi o suficiente não, eu precisei de mais quinze dias de licença para falar “não, espera aí, eu tenho que voltar a trabalhar”.

As professoras destacam nas entrevistas que os meses que compõem a licença-maternidade em vigor no Brasil estão aquém das necessidades dos bebês e das crianças pequenas, bem como das mulheres. Após a licença-maternidade, a mulher retorna ao trabalho e no horizonte da mãe e do filho a creche é a instituição educacional designada para cuidar e educar a criança entre zero e três anos, configurando, desde 1996, na legislação brasileira, junto com as crianças entre quatro e cinco anos, a primeira etapa da educação básica. Nesse debate, surgiram concepções, percepções e contradições acerca do que é a educação infantil, o direito da criança, da mulher e da família.

Para Camila, o direito da criança está sendo negado devido à quantidade excessiva de crianças por agrupamento, comprometendo a integridade física e psíquica das crianças.

CAMILA - Eu acho que a gente está negando o direito da criança; não estamos oferecendo os direitos dela, ela não tem um direito de qualidade em que prevaleça sua integridade física e moral. Os direitos estão totalmente negligenciados de acordo com a legislação, a gente recebe as crianças nestas salas superlotadas, e não só nas salas superlotadas, nós educadores estamos dizendo há anos que não é o ideal essa quantidade de criança agrupada na proporção que está. Então uma sala de G3 com um misto de idades, (crianças entre três e quatro anos) com trinta crianças não é o adequado, inclusive no texto documento da CONAE 2010 para essas salas, dessa faixa etária, deveriam ter no máximo vinte crianças e hoje na

matricula inicial são trinta crianças, acho que a gente está totalmente na contramão. Deveria ser um espaço educativo e não social; lógico que ela tem que ter um aspecto social, um olhar social, mas ela não deve ser um local de assistência social, que a meu ver, hoje a educação infantil está voltando a ser. A partir do momento que eu não estou olhando para a qualidade, estou apenas querendo abrigar as crianças, mesmo nos períodos parciais, eu estou deixando de ter um espaço educativo para ter um espaço de assistência social que eu acolho para a criança não ficar na rua, então ela está com o professor e está tudo certo por aqui, se vira aí com o que você tem e dá conta...

O dilema do direito da criança à educação infantil é perceptível na observação de DMF, que considera o tempo da criança na instituição educativa em demasia não propiciando o devido contato com a família que a criança pequena necessita e tem direito. DMF reflete e avalia que é uma questão muito difícil respeitar os direitos da criança em meio à urgência que o trabalho tem na vida das pessoas.

DMF - Acho na verdade que o objetivo da creche é o desenvolvimento da criança, não estou falando em cognitiva, estou falando em desenvolvimento integral da criança para ela conseguir se desenvolver da melhor forma possível, estou falando da alimentação, do carinho, do cuidado, da parte cognitiva também. Deveríamos estudar sobre isso, a gente tem a possibilidade de oferecer a elas aquilo que elas precisam, dependendo da faixa etária que elas estão, mas educação infantil tem essa coisa da mãe e da criança, aí ficamos misturados nesses direitos da mãe, da criança e hoje em dia a gente pensa muito que a criança tem que ter direito a escola, direito a comida regrada, horário, mas ao mesmo tempo enquanto professora de crianças pequenas eu sinto que falta muita família na vida da criança, essa coisa de cada vez mais tempo a criança na escola, eu morro de dó, tenho dó, de verdade, apesar de que aqui elas estão protegidas as crianças ficam muito tempo aqui (na creche) e pouco em casa. Eu sei que não são todas as famílias que escolhem ter filhos. Não sei como isso acontece... Muitos (pais) optaram em ter o filho e tem, e cuidam e tal... Mas pensar nessa responsabilidade com a criança. Saber que ter um filho vai te acarretar cuidado, tempo, tem coisas que você vai ter que deixar de fazer, pelo menos por um período. Nesse sentido acho que as crianças acabam ficando muito soltas, muito largadas. E a escola não é a mesma coisa do que sua casa. As crianças tem que ter direito a estar em casa um pouquinho. A gente cobra que eles vão dormir cedo para poder estar cedo aqui, aí os pais chegam em casa 21h30 a 22 horas, como eles vão estar com esses pais? É tão difícil... é tão complicado...

Por sua vez, Luíza abdicou de matricular a filha aos sete meses de vida na mesma creche em que trabalha em função do número de crianças agrupadas no mesmo coletivo diante das necessidades específicas que essa fase da vida impõe.

LUÍZA - eu pensei na creche pública quando minha filha nasceu; eu estava pra voltar a trabalhar tinha feito remoção. Eu iria voltar no mês de abril pra uma escola que eu não conhecia. Eu fui conhecer e levei a minha filha. Minha intenção era colocar ela no berçário, pela questão da facilidade de eu poder pegá-la e trazê-la junto comigo. A vice-diretora me recebeu muito bem e ela confirmou a vaga no berçário, só que ela seria a trigésima segunda criança. Na rede, nós temos uma formação muito boa, tem profissionais bons atuando, mas o número de crianças matriculadas nas nossas turmas desfavorece, desqualifica o trabalho; a gente poderia ter um trabalho de qualidade se a gente não tivesse tanta criança, principalmente as menores, o bebê que precisa tanto de atenção. Eu me desencorajei pela quantidade de crianças que havia naquela escola. Prefiro a escola em que ela está agora, que tem a proposta pedagógica pautada em Freinet, que trabalha essa questão da cooperação para o trabalho, eu acho muito bacana. A roda da conversa que eles fazem muito pra intermediar os conflitos, para o grupo se agregar e crescer como grupo. Percebo minha filha se relacionando com as crianças maiores, das outras turmas. O cuidado que uma criança de nove, dez anos tem com a minha filha de três, dentro dessas dinâmicas, na hora da saída, enquanto estão aguardando os pais e observando o ribeirinho com a tartaruga ou estão indo pra biblioteca. O cuidado que as crianças maiores têm com os pequenos. Muita gente critica nossos agrupamentos, eu não falo muito alto, mas eu não acho ruim, por exemplo, a gente ter bebê de meses e ter bebê de dois anos. A quantidade é que deixa essa possibilidade complicada. Mas esse convívio é importante porque o pequeno vai se sentir estimulado pelo outro, isso faz a criança avançar e a criança maior vai saber os limites dele também se ele não vai machucar aquela criança pequena, precisa aprender a ter o controle do próprio corpo.

O conflito para Maria é intenso, em função da experiência que vivenciou com o primeiro filho quando frequentou com mais seis crianças o berçário da creche da Unicamp nos anos 1990, situação diferente vivenciada por ela e seu caçula que está atualmente num coletivo de 23 crianças no sistema público municipal, aos sete meses de idade. Além desse cenário, tiveram que enfrentar alguns meses de muita angústia, pois Maria, além de mãe, foi professora do seu filho.

MARIA – *Olha, a finalidade da creche é para as mães que trabalham, é a realidade. E ainda existem estes comentários, deveria peneirar, deveria saber quem precisa mesmo; a mãe tá em casa, por que deixa essa criança aqui? A função da creche, ainda na maior parte é para essa necessidade de trabalho, de não ter onde deixar essa criança, principalmente o bebê. A função da creche deveria ser a socialização da criança para além do contato da família e eu acho isso importante é apoio aos pais e as famílias, não só nesta questão de que a mãe precisa, mas no sentido de ajudar nessa educação na socialização das crianças, embora a necessidade de um bebê, percebo e falo enquanto mãe, não seja necessariamente a creche. Eu acredito que a família precisa primeiro suprir essa socialização do bebê com o mundo, inserir ele no mundo e a na sociedade e depois ir para a creche. Mas eu acho que minha confusão, pois às vezes falo que é legal estar na escola, em outros momentos digo o contrário, tem origem na situação da escola hoje, da educação infantil, por esse ambiente muito coletivo, no sentido de lotação. Quando eu tive o meu primeiro filho, era diferente o meu olhar, ele frequentava a creche na Unicamp junto com seis bebês, então se você me perguntar sobre isso, eu falaria sim, “nossa, este ambiente que ele está é o ideal, é ótimo, ele está aprendendo, ele está sendo observado e educado por outras pessoas”, processo que me ajuda nessa transição para que ele estabeleça outros vínculos afetivos, conhecer um pouco da educação que não seja só da mãe. Agora é diferente na realidade do meu segundo filho, pois tem mais vinte e três na sala, embora eu ache importante também, observo as experiências que ele tem, percebo o desenvolvimento que ele teve, mas ele ficava na minha sala quando eu voltei a trabalhar e prejudicou muito. Eu, como mãe, na minha casa ele era de um jeito, quando eu vim para o ambiente da educação com ele, ele mudou completamente, ficou irritado, chorava demais, ele só chorava esse período em que eu ficava com ele e eu não podia acudi-lo como mãe dentro da sala. O que aconteceu? Eu tive que transferir ele de sala. Ele teve que ser transferido para uma sala de crianças maiores. Então, ele não anda, não engatinha e as outras crianças que estão na sala dele são maiores, um ano e meio, mas a mudança que ele teve foi totalmente, de zero a cem foi 90%, ele ficou bem. Comigo ele só chorava e eu ficava angustiada, então eu passei uns dois meses, de julho a agosto eu vivia angustiada de vê-lo como mãe e tendo que trabalhar como professora dentro de uma sala, então eu ficava angustiada, minha angústia era demais, tanto que me dá um nó na garganta de falar tudo isso; ele olhava para mim e chorava muito e não tinha o que fazer, ele não sabia que eu era professora de todas as crianças, e eu já sabia que ia acontecer isso, mas eu não*

tinha opção eu sou uma das últimas da escolha, mas eu não tinha opção de mudá-lo de creche, ele veio por ordem judicial, à transferência foi burocrática, e não tinha condições financeiras de pagar uma escola particular para ele.

O questionamento de Nina busca compreender porque somente às crianças entre zero e três anos a possibilidade de permanecer o dia todo na creche, período integral, justamente nos primeiros anos de vida, quando mais necessitam de cuidados e pessoas de referência, seja a mãe, seja o pai ou outro familiar.

NINA – A creche deveria ser um lugar, um centro de educação, eu penso em creche como escola, mas quando as crianças ficam aqui o dia todo, das sete horas da manhã às 17 horas isso pra mim é difícil de aceitar. Por que as crianças maiores ficam em tempo parcial e as crianças menores ficam em tempo integral? Por que as mães precisam trabalhar, certo, mas e as mães das crianças de quatro anos, não precisam trabalhar? Percebo essa política como assistencialismo, assistência social. Se eu não tivesse minha mãe, meu pai, minha avó, pessoas que me ajudassem a ficar com a minha filha na parte da tarde, eu também precisaria de um lugar para ela ficar o dia inteiro para eu poder trabalhar na parte da tarde; o governo, o Estado, precisa oferecer isso sim, mas não é educação que tem que dar conta disso, isso é assistência social, a educação acontece em meio período no outro meio período é assistência social que tem que dar conta com atividades de cultura, esportes, lazer, estas atividades tem que acontecer e precisam ser planejados não pela educação. A educação de quatro a seis anos acontece em meio período, o ensino médio acontece em meio período, o ensino fundamental acontece em meio período, porque só a educação de zero a três anos precisa ser em período integral? É uma coisa muito cansativa, eu trabalho com o berçário e tem dias que não tem para onde sair, outro espaço diferente da sala. Imagina uma criança de um ano e meio ficar presa das sete da manhã às cinco da tarde porque não é dia de piscina de bolinha, pois outras turmas precisam usar, ou porque está chovendo, não tem para onde ir e a sala de tevê está sendo utilizada por outro agrupamento; resumindo, a criança fica das sete às cinco da tarde na sala; isso é inconcebível, não é possível, não entra na minha cabeça, então, assim, o que é a creche hoje e o que deveria ser está muito distante. A criança tem que ter o direito de ficar com a mãe. Esse direito ninguém garante a ela, de ficar com a família, de ficar com a mãe. Ela tem direito ao acesso, mas que tipo de acesso? Direito de ficar em uma sala com outras 24 crianças? Que direito é esse que deixa ela o dia inteiro na creche? O dia inteiro sem ver a mãe? O dia inteiro sem ser amamentada? Que direito é esse que alguém me

deu que eu nem sei se eu quero?

Para Tati, o direito à educação infantil não se consolidou como elemento central da creche. Ela entende que, por enquanto, é mais evidente a ideia de um serviço à família que precisa trabalhar. Assim como no interior da instituição educacional, na prática, o tempo não é o da criança e sim o tempo do adulto, que determina a rotina, a organização das atividades.

TATI – Então, eu acho que a creche, embora tenha tido essa questão da lei, que é direito da criança, mas eu acho que hoje em dia, eu não sei se existe uma pesquisa nesse sentido: o que motiva a família levar a criança para a creche. Eu acredito, pelo que sinto no trabalho, que a maioria busca um espaço para a criança enquanto trabalha. Eu acho que ainda essa questão de achar que é um espaço legal, que ela vai estar em contato com outras crianças que vai ter uma intencionalidade educativa em cada ação, em cada proposta, eu acho que não é isso que motiva a busca pela creche, infelizmente ainda hoje a creche ainda está muito para as necessidades do adulto, da família, acho que não ganhou essa carinha, de que é o direito da criança na prática, então vou colocar lá porque ela merece ter um convívio num espaço coletivo, está mais para “estou no sufoco, preciso trabalhar e com quem que eu deixo a criança?” Observo que a creche está muito a serviço dessa questão assistencial, não desvinculou muito não. A criança, embora tenha esse direito, a estrutura não favorece que seja uma criança respeitada em todos os aspectos, tem aquela rotina que acelera a criança, então a gente fala do espaço, do tempo da criança e isso na escola e uma coisa que me angustia porque infelizmente a gente se vê tomada por aquela coisa de ter um horário para isso, horário para aquilo e a gente passa por cima da criança como um trator, isso me angustia; eu como mãe e como professora e aí com a minha filha eu posso fazer esta opção, vou ou não vou, isso é uma coisa que precisa mudar, a gente tem discutido sobre os espaços, sobre o tempo, mas infelizmente a gente vê que não é respeitado, então a criança tem que dormir na mesma hora que todo mundo, tem que comer na mesma hora, tomar água, ir ao banheiro, acho que a gente faz algumas adequações, mas na grande maioria dos casos, na verdade prevalece o tempo do capitalismo, o tempo do adulto e aí isso é uma coisa que me angustia, da gente não conseguir ter um olhar para cada um, e acho que é uma fase que a criança precisa de ter uma mediação de qualidade, ela está formando a personalidade dela, né? ela precisa de cuidados, e eu acho que isso infelizmente a gente não tem conseguido dar conta da maneira que a criança merece; então eu hoje gosto muito da pedagogia Waldorf que é outra história, desde o prédio, de tudo, já é concebido.

Tati abriu mão do direito de matricular sua filha na creche pública devido ao grande número de crianças agrupadas no coletivo que a menina faria parte. Em substituição à instituição, conta com a ajuda dos avós, contudo, revela a expectativa que, ao frequentar a creche a partir de 2016, sua filha terá distintas oportunidades de cuidado e educação no convívio com crianças e com adultos diferentes dos familiares, além de melhores oportunidades para suas próprias demandas como mulher, mãe e profissional.

TATI - Embora ela esteja com os avós e eu tenho essa segurança, essa confiança de que ela está muito bem cuidada no espaço familiar, não fico tão tranquila porque não é uma coisa profissional; trata-se de um favor. Penso que, na medida em que ela for para a escola, a gente vai estar “quites”; terei o direito de trabalhar, de cuidar da minha vida pessoal, profissional, como mulher, e ela terá o espaço dela também, vai ter lá o cansaço que é brincar com outras crianças e não só com adultos, aprenderá coisas novas que acontecem na escola, terá contato com outras realidades, com outras necessidades, espero que isso se concretize, meu desejo é esse, hoje eu tenho uma tranquilidade, mas, ao mesmo tempo, uma coisa que tira um pouco esse sossego é depender de alguém para cuidar, então no momento que eu preciso estender minha jornada, num dia de reunião eu tenho que fazer essa negociação, embora eu nunca tivesse uma negativa dos meus pais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia do pleno direito à educação de todas as crianças entre zero e três anos de idade e de relações mais igualitárias para as mulheres ainda tem muitos desafios a serem superados pela sociedade brasileira para que se efetive. Até o presente momento, não há uma política pública eficaz em termos de qualidade no atendimento e quantidade (na perspectiva do direito/universalização) para todas as crianças nas instituições de educação infantil de acordo com as especificidades que a tenra idade requer. São condições adversas para a criança e para a mulher, que dispõe de uma licença-maternidade que varia de quatro a seis meses no país, e a possibilidade, por lei, de que crianças a partir de três meses de vida sejam matriculadas nas creches brasileiras.

No mundo atual, cada vez mais as mulheres assumem o trabalho extradomiciliar e as extensas famílias transformaram-se em famílias nucleares, com a diminuição de filhos ano após ano. Devido a essas transformações sociais, as instituições de educação infantil tornaram-se equipamentos centrais no cuidado das crianças pequenas, pois a inserção da mulher no mercado de trabalho é uma realidade sem volta. Entretanto, essas mudanças não foram devidamente acompanhadas pelas políticas educacionais nos sistemas de ensino, que ainda não oferecem às crianças pequenas vagas suficientes nas creches, tampouco um atendimento de qualidade. Na prática, há uma distância entre a legislação e a realidade que reflete na vida da criança e da mulher. Além disso, a prioridade educacional no Brasil, de acordo com o PNE vigente, é para o segmento etário entre quatro e dezessete anos, conforme sinalizado na EC 59/2009 e consolidado na LO 12.796/2013, a mesma normativa que flexibilizou a formação inicial da professora de educação infantil, assim como dos professores dos primeiros cinco anos da educação fundamental.

Apesar dos avanços no atendimento nos últimos anos para as crianças entre zero a três anos de idade, percebe-se certa estagnação no que se refere ao acesso, considerando o PNE anterior e o vigente, que repetem a meta de atender 50% da demanda independente da região do país até 2024. Da mesma forma, é temerário o tratamento desigual em relação à professora da criança pequena, se comparado a outros níveis da educação básica e ensino superior.

Kishimoto (1999; 2001; 2005), Cerisara (2002; 2005), Campos (1999; 2008; 2011) e Rosemberg (1996; 2002; 2012), dentre outros autores, ressaltam que é preciso concretizar a decisão de assumir as crianças pequenas no âmbito da educação, o que requer a

valorização devida desse segmento educacional. A começar por um profissional com formação específica, considerando as necessidades das crianças pequenas, das famílias, das mulheres e da comunidade, coerentemente com as descobertas científicas a respeito dessa fase da vida.

A oportunidade de investigar esse universo por meio da pesquisa qualitativa pautada na entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2010) ocasionou a imersão nesse fenômeno, aprofundando a análise em torno dos desafios concernentes à educação das crianças pequenas. As docentes falaram de um assunto cristalizado, problematizando as dificuldades que a naturalização da maternidade e dos cuidados e educação das crianças centrados na figura da mulher implicam frente ao pleno exercício da cidadania da mulher e da criança em tempos que as transformações no mundo do trabalho absorveram a mão de obra feminina.

Para responder ao questionamento apontado inicialmente (como o direito a educação das crianças vem se constituindo na perspectiva da mulher, mãe, professora de educação infantil no município de Campinas/SP?), procedeu-se à análise do problema, que contou com a reflexão de sujeitos que integram três dimensões: condição de mulher, de mãe e de professora de educação infantil. Embora as palavras não retratem com fidedignidade as emoções vivenciadas nesse processo, as entrevistadas trouxeram à tona, dentre outros aspectos, que a naturalização da responsabilidade da mulher na educação dos filhos (em especial no início da educação básica), assim como a sua predominância no trabalho de professora, principalmente das crianças pequenas, revelam pontos críticos que confirmam a necessidade de aprimoramento das políticas públicas. A divisão do trabalho com base no gênero, que atribui às mulheres a principal responsabilidade pela manutenção da casa e da família, é um fator determinante de desigualdade entre os sexos e de desigualdades entre as mulheres, assim como o predomínio das mulheres na função de professora não garante o cuidado e a educação que as crianças pequenas requerem quando inseridas em grandes coletivos infantis.

As docentes evidenciam o conflito entre maternidade e trabalho, especialmente quando apontam que o período de licença-maternidade deveria ser ampliado, para pelo menos um ano, sem ocasionar retração dos direitos trabalhistas. Elas registram o quão difícil é o período de licença-maternidade, visto que são as responsáveis principais por esse período e que, apesar de ser uma fase encantadora, é também um tempo de doação intensa ao filho.

A partir dessa premissa que a coloca como responsável prioritária no cuidado-

educação inicial do filho, a mulher se fragiliza diante do mercado de trabalho na medida em que precisará conciliar trabalho e as necessidades de uma criança em crescimento. Se o trabalho feminino é um meio de emancipação da mulher, é também um meio de melhorar a qualidade de vida da família, ao passo que a insuficiência de emprego traz comprometimentos à família. Cabe destacar outro aspecto, que é o grande número de mulheres que a cada ano tornam-se chefes de família e garantem, sozinhas, a sobrevivência da família. De acordo com os dados fornecidos pelo Portal Fundação Carlos Chagas (FCC), o número de mulheres vem crescendo enquanto chefes de família (papel historicamente atribuído ao homem), que assumem a tarefa de arcar economicamente com as despesas da família. Segundo o Portal, entre 2002 e 2007, as mulheres chefes de família passaram de 25,5 para 33% entre todas as pessoas, de todas as idades, residentes em domicílios particulares.

Nessa mesma direção, as professoras de educação infantil trouxeram reflexões em relação à temática da pesquisa. Enaltecem os avanços e explicitaram as controvérsias em relação à legislação do Brasil. Observam com satisfação a Constituição de 1988 que inaugurou o direito à educação das crianças pequenas, que até então eram invisíveis no arcabouço jurídico e, conseqüentemente, nas políticas públicas educacionais brasileiras. Contudo, consideram muito precoce uma criança com menos de um ano frequentar a creche nas condições em que esse equipamento se estrutura atualmente. Apontam que a licença-maternidade está na contramão das necessidades infantis por não possibilitar os preceitos advindos da área da saúde e dos organismos de defesa da criança e da mulher, especialmente em relação à amamentação, que deveria acontecer entre seis meses e dois anos, e porque as crianças, no decorrer desse período, deveriam ter como referência prioritária a família, a mãe e/ou o pai.

As docentes entrevistadas relataram que o sistema público educacional tem uma quantidade excessiva de crianças agrupadas sob a coordenação de profissionais ainda pouco preparados, em meio a uma política educacional municipal que não oferece um norte objetivo para o trabalho educativo, de modo que o tempo, as necessidades e as especificidades da criança pequena não determinam a ação educacional no interior das creches. Apesar dessa percepção, da estrutura e do funcionamento da educação pública destinada às crianças pequenas, as entrevistadas entendem que as escolas privadas em Campinas não são superiores em qualidade, à exceção de duas instituições que adotam pedagogias específicas para fundamentação do projeto pedagógico institucional.

Diante dessa realidade, três das seis professoras matricularam seus filhos nas creches municipais. Das cinco crianças pertencentes a esse grupo de docentes, foi preciso acionar a justiça para a garantia de matrícula de três crianças, enquanto uma delas ainda aguarda vaga na lista de espera. Duas professoras, em função das condições das creches públicas destacadas anteriormente, optaram por matricular seus filhos em instituições privadas, notadamente em função da adoção da pedagogia Waldorf e da pedagogia Freinet, diretrizes estruturantes do plano educacional dessas escolas. E uma professora preferiu manter a filha sob os cuidados de familiares nos seus dois primeiros anos de vida, em substituição à frequência num coletivo infantil composto de 32 crianças.

Consequentemente, na perspectiva do grupo de entrevistadas, o direito à educação infantil das crianças entre zero e três anos, da forma como vem se constituindo no município de Campinas, compromete o desenvolvimento pleno dessa criança, que necessita de especificidade no cuidado e na educação, o que as levam a questionar a política educacional e indicar que o direito oscila entre direito e não direito, considerando:

- ❖ Insuficiência de vagas no sistema educacional para as crianças entre zero e três anos;
- ❖ A formação da professora não contempla de modo satisfatório as especificidades das crianças entre zero e três anos;
- ❖ A formação inicial em pedagogia não contempla as demandas da criança entre zero e três anos, na medida em que o foco dessa graduação continua sendo o processo ensino-aprendizagem das crianças em período de alfabetização;
- ❖ A professora de educação infantil é desvalorizada, assim como a criança pequena;
- ❖ Diferentemente de outros níveis/etapas/modalidades educacionais, na EI atuam dois profissionais — a professora e o agente de desenvolvimento infantil — responsáveis pelo trabalho educativo com as crianças, com níveis de escolaridade, jornadas de trabalho e salários desiguais, o que traz conflitos diários;
- ❖ A jornada de trabalho da professora de educação infantil prioriza o trabalho direto com as crianças em detrimento da formação e do planejamento educacional;
- ❖ A política educacional do município não é objetiva e não se constitui como eixo referencial da ação educativa nas creches;
- ❖ Em se tratando de crianças tão pequenas, a relação família-escola deveria acontecer de outra forma, de tal modo que o planejamento da ação educativa com

- foco no cuidar-educar contasse com a participação das famílias de forma efetiva;
- ❖ Crianças pequenas agrupadas em coletivos muito grandes não alcançam seu pleno desenvolvimento;
- ❖ Desproporção na quantidade de profissionais em relação à quantidade de crianças;
- ❖ O potencial da criança pequena requer entendimento aprofundado para compor o perfil dos profissionais e os currículos das instituições educacionais;
- ❖ As diretrizes nacionais são pouco difundidas na rotina educacional das creches.

É necessário destacar que, em fevereiro de 2016, obteve aprovação no Senado o Estatuto da Primeira Infância, aspecto muito favorável pela possibilidade de destinar atenção específica às crianças pequenas. O recente regulamento não modifica o ECA, mas aumenta o grau de proteção desse segmento etário. De acordo com o novo Estatuto, as gestantes e as famílias com crianças na primeira infância deverão receber orientação e formação sobre maternidade e paternidade responsáveis, aleitamento materno, alimentação complementar saudável, crescimento e desenvolvimento infantil integral, prevenção de acidentes e educação sem uso de castigos físicos. A ideia é a formação e a consolidação dos vínculos afetivos e o estímulo ao desenvolvimento integral na primeira infância.

Portanto, as políticas para a infância fazem parte da garantia de direitos das crianças e suas famílias, de maneira especial as mulheres-mães enquanto sujeitos partícipes no processo de educação do ser humano. Nesse sentido, uma licença-maternidade mais estendida e parental - aspecto revogado do Estatuto da Primeira Infância - possibilitaria aos responsáveis definir de que modo planejar esse período de atenção e cuidado ao filho, prevendo a entrada da criança em instituições educativas de maneira gradual, propiciando oportunidades equitativas entre todos, sejam homens ou mulheres, em relação ao trabalho e carreira.

O estudo do entrelaçamento de direitos das crianças entre zero e três anos e da mulher foi muito instigante e espera-se que possa contribuir para reflexão desse impasse não resolvido, à altura da revolução feminina, quando a mulher assumiu o trabalho para além do âmbito familiar, sem abdicar das suas duplas ou triplas jornadas, em uma sociedade machista como a brasileira, assim como coloque as crianças pequenas no centro das discussões e das políticas públicas que ainda não são reconhecidas efetivamente, de modo geral, como indivíduos capazes, dotados de inteligência, que merecem respeito, valorização e condições

de interação com adultos com devida formação e sensíveis a essa fase da vida, ao mesmo tempo efêmera e duradoura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; MORUZZI, A. B. O Plano Nacional de Educação e a Normatização da Infância In: FARIA, A. L. G.; (Org.) AQUINO, L (Org.) **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o Século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ADRIÃO, T.; PERONI V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional **Revista Retratos da Escola**, Brasília v. 3, n. 4. p. 107-116, jan./jun. 2009
- ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. Atendimento à educação infantil em São Paulo: abordando o subsídio público ao setor privado. In: SILVA, Flávio Caetano da (Org.). **O financiamento da educação básica e os programas de transferências voluntárias**. São Paulo: Xamã, 2011, p. 19-36.
- ARAÚJO, C.: SCALON C. Gênero e a distância entre a intenção e o gesto. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** São Paulo v. 21 n. 62. out./2006,
- ARCE, A. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113 p. 167-184. jul. 2001.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2012
- BADINTER, E. **O Amor Conquistado: o mito do amor materno**. RJ: Nova Fronteira, 1985.
- BARBARA, S. (Coord.). Convenção coletiva 2012-2013. SINPRO, SINTEE, SINPAAE, FEPEESP, São Paulo, SP, p. 47.
- BAUER, M. W.; GASKELL G. (editores) **Pesquisa Qualitativa com Texto: Imagem e Som: um Manual Prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, SP: Vozes, 2002.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2, 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/98**, aprovado em 17 de dezembro de 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 9/2012**, aprovado em 12 de abril de 2012 – Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa civil. 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.l; il. 1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental. 1. Título

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRUSCHINI, C. *et al.* Mulheres no mercado de trabalho: grandes números. **Portal Fundação Carlos Chagas**, 2010. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/bdmulheres/serie1.php?area=series>>. Acesso em 27 de novembro de 2013.

CAMPOS, M. M. Considerações sobre a creche e a pré-escola no Brasil. Comunicação apresentada na Mesa Redonda “Onde ficam nossas crianças” **32ª Reunião Anual da SBPC** Rio de Janeiro-RJ, 1980.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora Autores Associados, nº 106. p. 117 – 128, março de 1999.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas n.101, p. 113-127, 1997.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo Fundação Carlos Chagas n.127 v.36, jan./abr., 2006.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CAMPOS, M. M. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p. : il.

CAMPOS, M. M. A Educação infantil como direito. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, M. M., ESPOSITO, Y. L. Entre os planos e a realidade: desigualdades no acesso ao início da educação básica. **III Seminário de Educação Brasileira**. Campinas, CEDES – UNICAMP – fev./mar. 2011.

CAMPOS, M. M. et al. **Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa. Relatório Final.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2010. Disponível em: www.fcc.org.br.

CAMPOS, M. M. (Org.). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220 p, 15-33, 2011.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras, **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, v. 41 n.142 jan./abr. 2011.

CARDOSO, L. D. **Análise sócio-histórica do Programa Educinfância**, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre as culturas da criança, da família e da escola na primeira infância. 2014 255 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

Censo Escolar da Educação Básica: resumo técnico. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – Brasília: O Instituto, 2014 39 p.: tab.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores.** UNESP/SP, 582 páginas, 2005.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o Feminino e o Profissional.** São Paulo: Cortez, 2002 – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CERISARA, A. B. **Educadoras de creches: entre o feminino e o profissional.** Universidade Federal de Santa Catarina [s.n.t.]

COELHO, R. As políticas e a gestão da educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>> Entrevista.

CORRÊA, M. A Cidade dos Menores: Uma Utopia dos Anos 30. In: FREITAS, M. C. (Org). **História Social da Infância no Brasil.** 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CURY, C.R.J. A educação infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil** Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1998. Volume II.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Miriam Benedita de Castro Camargo (Org.) / Coordenação Pedagógica: Helinton Leite de Godoy, - Campinas, SP, 2013. ISBN 978-85-86223-15-0.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vais... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DOMICIANO, C. **O projeto ‘Nave-Mãe’ no município paulista de Campinas e os objetivos para o desenvolvimento do milênio:** tendências de privatização da educação infantil. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 90-106, 2012 – ISSN: 1982-3207

FARIA, A. L. G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Caderno Pagu** Campinas, n.26 jan./jun. 2006 versão impressa ISSN 0104-8333.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013,

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOSTA, Esping-Andersen, **Families and the Revolution in Women's Roles**. [s.n.t.].

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo Fundação Carlos Chagas v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese dos indicadores sociais. Sala de imprensa. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, dez./99.

_____. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

_____. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16 n. 3 (48), 181-193, 2005.

KUHLMANN, Jr. M. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. In: KUHLMANN Jr. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, editora Mediação, 197 – 210, 1998.

_____. Histórias da educação infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Mai/Jun/Jul/Ago 2000

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T (Org.); FARIA F. L. M (Org.); VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 608 p.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.); BASSANEZI, C. (Coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil** 2. ed. – São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista 13 ed. – Ed Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

MARCILIO, M. L. A Roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MOMMA-BARDELA, A. M. Projeto de Pesquisa Científica Intitulado Políticas Públicas de Educação Infantil no Brasil e a Mulher no Mercado de Trabalho: direitos ao trabalho, à maternidade e à educação infantil como correlatos. Proponente: Instituição de Execução do Projeto Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas/São Paulo, 2013.

MOMMA-BARDELA, A. M. ; PASSONE, E. K. F. Políticas Públicas de Educação Infantil no Brasil: um panorama atual. In: MOURA R. A ; DIEZEMANN.E. (Org.). **Biosfera de Estudos educacionais**: Resultados da cooperação Brasil-Alemanha no Ensino Superior. 1ed.Campinas: Leitura Crítica, 2015, v. 1, p. 1-216..

MOMMA-BARDELA, A. M. (no prelo) **Trabalho do professor de educação infantil: sujeito e/ou objeto do processo ensino/aprendizagem?** Campinas/SP

NUNES, M. F. R, et al. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica** / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 102 2011.

NUNES, D. G. Educação infantil e mundo político. **Revista Katálysis** Florianópolis v. 12 n. 1 p. 86-93 jan./jun. 2009.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A Institucionalização da Infância: antigas questões e Novos Desafios In: CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**, Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

NUNES, M. F. R Educação Infantil: instituições, funções e propostas In: **Educação Infantil: cotidiano e políticas**, Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **O ABC dos direitos das mulheres trabalhadoras e da igualdade de gênero**. Copyright© 978-92-2-823668-2 (web pdf) 2 ed. 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1988, vol.14, n.1, pp. 43-52. ISSN 0102-2555.

OLIVEIRA, D.A. et al Documento Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado **Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro**, v. 16, n. 47 maio-agosto. 2011 p. 483.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, J. M. R.; ALVES. T. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

ROSEMBERG, F. **A educação das crianças de 0 a 6 anos e a Constituinte**. Texto apresentado no Congresso Menor e Constituinte. São Paulo, SP, out de 1985.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (51): 73-79, 1984.

_____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo nº 96, p. 58-65, fev. 1996.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, julho, 1999.

_____. **Educação infantil PÓS-FUNDEB: avanços e tensões** Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais In: BENTO, M.A.S. (Org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** / São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

RUSHE. R. J. Prefácio In: LIMA, E. M. M. *et al.* **Rede integrada do educação infantil: o que aprender com o EduCriança?** Campinas, SP: Alínea, 2009.

SILVA, E. P.; HELOANI, J. R.; PIOLLI, E.; Autonomia Controlada e Adoecimento do Professor, Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia MG, v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012

SEADE, Avanços e desafios da educação infantil no estado de São Paulo 1ª análise nº 7 ISSN 2317-9953, out. 2013 www.seade.gov.br.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva**. Brasília: Plano, v. 1.2002.

UNICEF **Situação da Infância Brasileira 2001** Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil - UNICEF – Brasil.SEPN 510 – Bloco A – Edifício INAN 2º andar 70750-530 – Brasília – DF. Telefone: (61) 348-1900 Fax: (61) 349-0606. Endereço eletrônico: brasilia@unicef.org.br, www.unicef.org.br.

UNICEF, **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. Fundo das Nações Unidas para Infância. Relatório anual 2012, anos 9, nº 26 abr. Brasília: UNICEF, 2012.ISBN: 978-85-87685-32-2

SITES CONSULTADOS

<http://www.brasil.gov.br/educacao/>

<http://agenciapatriciagalvao.org.br/>

www.apeoesp.org.br

<http://www2.camara.leg.br/>

<http://www.campinas.sp.gov.br/>

www.cartacampinas.com.br

<http://www.cartacapital.com.br>

www.cartafundamental.com.br

http://www.cedes.unicamp.br/politicas_publicas.htm

www.fcc.org.br

<http://www.fcc.org.br/bdmulheres/index.php?area=home>

www1.folha.uol.com.br/educacao

www.fundacaoitausocial.org.br

<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/03/pais-em-busca-de-vagas-em>

www.ibge.gov.br

www.mec.gov.br

<http://www.odmbrasil.gov.br>

www.osmarterra.com.br

<http://www.observatoriodegenero.gov.br>

www.observatoriopne.org.br

<http://www.paho.org/bra/>

www.pne.mec.gov.br

www.politica.estadao.com.br

<http://portal.mec.gov.br/>

www.revistaforum.com.br

<http://www.stb.com.br/>

http://spm.gov.br/noticias/ultimas_noticias/pesquisa_creches

www.todospelaeducacao.org.br

<http://www.tvt.org.br>

<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia>

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas UNICAMP

Políticas de educação das crianças de zero a três anos no município de Campinas-SP:
entrelaçamentos entre os direitos da criança e da mulher

Responsável: Luzia Diel Rupp

Número do CAAE: 32959214.0.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS:

Apesar dos avanços das últimas décadas na legislação, o Estado brasileiro, historicamente, tem dificuldades em oportunizar uma política de educação infantil às crianças de zero a três anos específica a sua fase de desenvolvimento para todas as crianças conforme postula a Emenda Constitucional 53 de 19 de dezembro de 2006. A educação infantil às crianças é um direito subjetivo, contudo a não obrigatoriedade da oferta pelo Estado resulta em 27,9% de crianças matriculadas no Brasil o que traz implicações ao direito não somente da criança que não usufrui desse direito, mas da família e, em especial das mulheres, principal responsável pela criança pequena no País.

Isso implica na construção de uma sociedade mais igualitária em especial porque as crianças dos setores menos favorecidos da nação são as mais prejudicadas. Ao não compartilhar com o Estado acesso à creche – espaço de cuidado e educação, afeto e brincadeira - às mulheres, menores oportunidades no mercado de trabalho. A creche é um serviço contínuo e permite o trabalho feminino extradomiciliar o que contribui com a melhoria na renda da família. O não direito a creche de qualidade diz respeito à negação do exercício da cidadania da criança e da mulher. São questões ambíguas que envolvem a educação da criança pequena, o papel da mulher e o direito dos mais pobres.

Como objetivo geral: Analisar sobre o direito à educação das crianças de zero a três anos e sua relação com os direitos das mulheres ao trabalho e a emancipação no município de Campinas. Como o direito a educação das crianças vem se constituindo na perspectiva da mulher, mãe, professora de educação infantil em Campinas? Refletir a respeito do direito e não direito da criança à infância e à educação, na interface com o direito da mulher.

Os objetivos específicos buscam problematizar as políticas públicas de educação infantil de zero a três anos de idade, na perspectiva do direito da criança à educação e à infância; Analisar as políticas públicas de educação infantil de zero a três anos de idade, posterior e emenda 53/2006; 59/2009 e lei 12.796/2013: problematizar as políticas públicas de educação infantil, na perspectiva do direito da criança à educação e à infância; analisar os recentes documentos normativos sobre educação infantil (0 a 5 anos) no País;

Como primeira etapa de educação básica é uma área em conformação que requer quanto mais pesquisas no sentido contribuir com a elaboração de uma política educacional adequada as crianças, mulheres, família e sociedade. Por enquanto, a política pública educacional para a criança de zero a três anos não faz justiça as suas demandas em termos de qualidade nem mesmo em quantidade na medida em que somente 27,9% de crianças estão matriculadas nas creches do País.

Além disso, a criança é um sujeito de direitos, mas requer o entendimento como grupo social o que quer dizer que os direitos das crianças são os direitos das famílias, das mulheres, em especial, responsáveis majoritárias pelos cuidados dos filhos na tradição brasileira.

PROCEDIMENTOS:

Você deverá responder a um roteiro de perguntas relacionadas ao tema da pesquisa, sobre o entrelaçamento do direito das crianças à educação infantil e o direito ao trabalho da mulher. O tempo médio estimado para as respostas é de 15 minutos. Será necessária a gravação de áudio. A gravação poderá ou não ser autorizada, sem prejuízo para você ou para a pesquisa.

DESCONFORTOS E RISCOS:

A participação na pesquisa não trará riscos para o voluntário. Eventualmente poderá causar desconforto quanto ao tempo de procedimento; receio quanto à quebra de sigilo.

Para prevenir ou minimizar os incômodos gerados em relação ao tempo de entrevista e o resguardo do sigilo, a pesquisadora adotará medidas tais como: esclarecimento das dúvidas quanto a pesquisa no primeiro contato para otimizar o tempo junto ao participante voluntário.

Não serão utilizados nomes dos entrevistados e se omitirá o nome da escola. Será relatado somente o conteúdo das falas após tabulação.

As entrevistas e as gravações de voz serão mantidas sob a custódia da pesquisadora. As entrevistas serão guardadas por cinco anos e as gravações de voz serão destruídas após a conclusão das análises e finalização do mestrado.

Rubrica do pesquisador:_____ Rubrica do participante:_____

BENEFÍCIOS:

O participante voluntário não terá nenhum benefício ao participar da entrevista, porém, poderá contribuir para acrescentar à literatura dados referentes ao tema. O participante voluntário da pesquisa contribuirá para acrescentar à literatura, dados referentes ao tema a

partir da problematização acerca do direito a educação infantil frente ao desafio da universalização da educação entre os quatro e dezessete anos. As entrevistas serão motivo de sistematização no sentido de analisar as decorrências que as normativas nacionais poderão trazer para educação infantil, em especial entre zero e três anos na correlação com os direitos do segmento das professoras de educação infantil.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

Caso o participante voluntário sinta necessidade poderá entrar em contato com a pesquisadora após o encerramento ou interrupção da pesquisa para eventuais esclarecimentos em relação à investigação. O contato poderá ser pessoalmente ou por telefone.

SIGILO E PRIVACIDADE:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Você tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, mesmo após assinatura de consentimento, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização nenhuma e sem prejuízo a seu bem estar.

RESSARCIMENTO:

O participante voluntário não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

CONTATO:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Luzia Diel Rupp (pesquisadora) ou com a Professora Adriana Missae Momma Bardela (orientadora).

E-mail da pesquisadora: luziadr@gmail.com / contato telefônico: (19) 3381 6124 / (19) 9 8800 7697. Endereço profissional: Rua Militão de Mello, 31, Bairro São José II, CEP 13051 123, Campinas SP. Tel: (19) 3269 2693

E-mail orientadora: adrianamomma@gmail.com / Contato telefônico: (19) 9 8177 9922.
Endereço profissional: Faculdade de Educação, Rua Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas SP- contato telefônico (19) 3521-6715.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; email: cep@fcm.unicamp.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante: _____

Rubrica do pesquisador:_____ Rubrica do participante:_____

_____Data: _/___/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

() Aceito participar e AUTORIZO a gravação da entrevista

() Aceito participar e NÃO AUTORIZO a gravação da entrevista

RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, XXXXXXXXX responsável pela instituição XXXXXXXXX, declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado “Políticas Públicas para Infância no Brasil: direito da criança, direito da mulher” sob orientação da Professora Dra. Adriana Missae Momma-Bardela após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Unicamp.

Assinatura e carimbo

Data: / /2015.

ANEXO III – CARTA CONVITE

Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP

Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional /LaPPlanE

Prezadas Professoras,

Meu nome é Luzia. Sou professora da rede municipal de educação de Campinas. Atuo com crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 8 meses no CIMEI Annita Affonso Ferreira no bairro São José. Além disso, faço mestrado na Faculdade de Educação da UNICAMP.

A pesquisa que desenvolvo investiga sobre o direito à educação infantil das crianças de 0 a 3 anos em correlato com o direito ao trabalho da professora de educação básica. Ao final você encontrará um breve resumo desse estudo.

Como parte da metodologia de pesquisa, necessito realizar entrevistas com professoras de educação básica que tenham filho (s) na faixa etária dos 0 a 3 anos.

Conforme resolução 466/2012 CNS/MS, ao participar da pesquisa você tem a garantia que sua identidade será mantida em sigilo, assim como a identificação da sua escola, e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

É muito importante a sua participação. Você gostaria de participar?

Caso a resposta seja positiva, por favor, entre em contato até o dia 17 de abril do corrente ano através do endereço eletrônico: luziadr@gmail.com

Muito obrigada.

Luzia Diel Rupp

E-mail: luziadr@gmail.com / contato telefônico: (19) 3381 6124 / (19) 9 8800 7697
(oi). Endereço profissional: Rua Militão de Mello, 31, Bairro São José II, CEP 13051 123,
Campinas SP. Tel: (19) 3269 2693

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O
DIREITO DA CRIANÇA. O DIREITO DA MULHER

Orientação: Prof. Dr. Adriana Missae Momma-Bardela

RESUMO

Esta pesquisa se propõe analisar as consequências das políticas de atendimento à infância, decorrentes da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 para o atendimento integral à criança de 0-5 anos (com ênfase na faixa etária de 0-3), considerando as demandas recentes de inserção da mulher no mercado trabalho.

Parte da hipótese que a EC 59/2009 ao tornar obrigatório a matrícula na educação infantil a partir dos 4 anos poderá repercutir no direito a educação infantil das crianças de 0 a 3 anos, bem como implicar no direito ao trabalho da mulher. A opção dessa pesquisa é a professora de educação básica.

Como objetivo analisar as políticas públicas de educação infantil de 0-3 anos de idade, posterior as emendas constitucional 53 de 19 de dezembro de 2006 e 59 /2009 e lei ordinária 12.796 /2013 , a partir da pergunta norteadora: Que implicações esta reconfiguração pode trazer à educação de 0 a 3? Quais as demandas da categoria docente em relação aos seus direitos trabalhistas? Como aparece a questão da mulher-mãe? Aparece a questão da mulher-mãe?

Pretende-se contribuir com o debate relacionado ao direito a educação infantil frente a políticas focalistas em prol da universalização da educação básica dos 4 aos 17 anos. Para tanto, faz-se necessário problematizar sobre as decorrências que estes marcos legais trazem para educação infantil, em especial de 0 a 3 anos na correlação com o segmento das

profissionais da educação básica.

Como metodologia a abordagem qualitativa a partir de bibliografia, de normativas nacionais e entrevistas semi-estruturadas. Na realização das entrevistas com as professoras de educação básica o intuito de analisar as implicações decorrentes das recentes normativas no exercício do direito da educação infantil dos seus filhos (as) em correlato ao seu direito ao trabalho. Dessa forma, estabelecer respostas parciais e provisórias para o problema em questão.

Como fundamentação teórica da pesquisa, estudo bibliográfico dos seguintes teóricos: ARIÉS, 1981; FARIA, Ana Lúcia G. 1995, 2003 entre outros; BADINTHER, 1985; CAMPOS, 1986, 1992, 1999; FREITAS, 2011; KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN Jr, 1991, 1998, 1999, 2000; ROSEMBERG, F. 1992, 1997, 1999, 2002; ABRAMOWICZ, 2003; CORREA, Bianca, 2011, entre outros.

Mestranda Luzia Diel Rupp - RA 144420

ANEXO IV – LISTA DE ESCOLAS QUE RECEBERAM A CARTA CONVITE

NAED SUL

EMEI Anita Affonso Ferreira Endereço: Rua Manoel Militão De Melo, 31 – Jardim São José II Campinas (SP) – Ar 06 Contato: (19) 3229-0665

CEMEI Ester Aparecida Viana Endereço: Rua Francisco Antonio Da Silva, 165 – Vila Formosa Campinas (SP) – Ar 09 Contato: (19) 3276-5951

CEMEI Sylvia Miranda Da Cruz Paschoal R Jose Lopes Serra, 376 S/N - Vila Palmeiras (19) 3225 0239

NAED LESTE

EMEI Pezinhos Descalços Endereço: Rua Prof. José Jorge Filho, 90 – Jardim Carlos Lourenço Campinas (SP) – Ar 10 Contato: (19) 3253-6118

EMEI Comecinho De Vida Endereço: Rua Praia Da Enseada, 50 – Vila Orozimbo Maia Campinas (SP) – Ar 10 Contato: (19) 3252-2177

CEI Dr. Perseu Leite De Barros R Sacramento 802 – Centro (19)3231-4290

NAED NOROESTE

CEI Profa Herminia Ricci R Papagaio 60 - VI Pe Manoel Da Nobrega (19)32273867

CEI Con Manoel Garcia R Pe Camargo Lacerda 297 – Bonfim (19)3241-4142

CEI Marilia Martorano Amaral Rua Papagaio 60 - Vila Padre Manoel De Nobrega (19) 32294699

NAED NORTE

CEI Maria Lazara Duarte Goncalves R Dr Hermann Da Cunha Canto 293 - Jd Eulina (19) 3242 8080

CEI Domingos Walter Schimidt R Paulo De Souza Marques S/N - VI San Martinno San Martin E (19) 3282 4674

CEI Vila Olímpia R Seis S/N - Residencial Vila Olimpia (19) 3282 9100

NAED SUDOESTE

EMEF Carmelina D Castro Rinco R Igaci 80 - Jd Cristina (19) 3266 6967

EMEF Pe Emilio Miotti R Beata Madre Plácida Viel 36 - Jd Santa Lúcia (19) 3223 7483

EMEF Virginia Mendes Antunes De Vasconcellos R Armando Dos Santos 255 - Jd Maria Rosa (19) 3265 3025

ANEXO V - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Estado, Políticas Públicas e Educação/ Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento
Educativo /LAPPLANE / Universidade Estadual de Campinas - SP/ UNICAMP

Título da Pesquisa: Políticas de educação das crianças de zero a três anos no município de
Campinas-SP: entrelaçamentos entre os direitos da criança e da mulher.

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA FINS DE PESQUISA DE
MESTRADO.

1. QUESTÕES FECHADAS – PERFIL

- a. Nome “fantasia”
- b. Data de nascimento ___/___/___
- c. Local de nascimento
- d. Endereço do local de trabalho
- e. Distância do local de trabalho em relação à residência (km)
- f. Residência () própria () alugada () outros () _____
- g. Casada () solteira () viúva () divorciada ()
- h. Quantos filhos? ()
- i. Escolaridade:
 - () ensino médio/escola pública () ensino médio/escola privada
 - () ensino superior/instituição pública () ensino superior/instituição privada
 - () especialização/instituição pública () especialização/instituição privada
 - () mestrado/instituição pública () mestrado/instituição privada
 - () doutorado/ instituição pública () doutorado/ instituição privada

- j. Há quanto tempo trabalha na Rede municipal de Campinas?
- k. Há quanto tempo trabalha como professora de educação infantil?
- l. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
- m. Na sua família há outras pessoas que trabalham remuneradamente? Quantos? Quem?
- n. Possui livros em casa? Assinatura de Jornais? Revistas? Internet?

2. QUESTÕES ABERTAS

- a. Comente como foi a sua escolha pela profissão de professora? O que a fez definir por essa profissão?
- b. O que você conhecia a respeito da profissão antes de trabalhar na área?
- c. Hoje, para você, o que é o trabalho do professor de educação infantil?
- d. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996 assegura o direito à educação infantil à criança e não somente a mulher como determinava a CLT de 1943? O que você pensa sobre isso?
- e. Seu filho está na creche por opção ou por necessidade? Opção ou necessidade de quem? Havia possibilidade de deixar seu filho sob cuidados de familiares ou outros cuidadores? Como foi essa decisão de matricular seu filho na creche, logo nos primeiros anos de vida? Qual a idade dele no momento da matrícula?
- f. Encontrou vaga com facilidade ou aguardou na lista de espera?
- g. A vaga é resultado de ordem judicial?
- h. Como foi o processo de escolha da creche? Quais fatores foram decisivos para definir pela creche que seu filho está matriculado?
- i. Por que seu filho está na creche privada? Por que seu filho está na creche pública? Em tempo parcial ou integral? Quando ele não está na creche quem é responsável por ele?
- j. Como é o trabalho da creche em relação ao cuidado e a educação do seu filho? Dé exemplos?
- k. Há momentos de participação da família nas atividades educativas da creche? Como acontecem?
- l. Alguém mais na sua família assume a tarefa de educar e cuidar do seu filho? Quem?
- m. Como concilia o seu trabalho com o cuidado e a educação do seu filho?

- n. Qual a sua carga horária de trabalho?
- o. Em que momento você planeja o trabalho pedagógico?
- p. E quanto a sua formação e seu aperfeiçoamento, você participa de cursos ou de grupos de estudos?
- q. Comente as dificuldades da sua profissão. O que poderia ser diferente?
- r. Em sua opinião, qual a finalidade da creche?
- s. Como relaciona os seus direitos com os direitos do/a seu/sua filho/a, a uma vaga na creche? Dê exemplos.
- t. A licença maternidade, por lei, oscila entre quatro e seis meses no Brasil, o que pensa sobre isso? Em sua opinião como deveria ser?
- u. Você teria mais algum comentário para fazer?