

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Karla Tasseli Ortolan

**TRABALHO DOCENTE NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
“NAVES-MÃES”: UMA ANÁLISE A RESPEITO DA PRECARIEDADE
OBJETIVA.**

Campinas

2016

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Karla Tasseli Ortolan

**TRABALHO DOCENTE NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
“NAVES-MÃES”: UMA ANÁLISE A RESPEITO DA PRECARIEDADE
OBJETIVA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como exigência parcial para obtenção de título de licenciada em Pedagogia, sob orientação da Profª Drª Selma Borghi Venco.

Campinas

2016

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

Or88t Ortolan, Karla Tasseli, 1992-
Trabalho docente nos Centros de Educação Infantil "Naves-Mães" : uma análise a respeito da precariedade objetiva / Karla Tasseli Ortolan. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Selma Borghi Venco.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Projeto Nave-Mãe. 2. Educação Infantil. 3. Trabalho docente. 4. Política educacional. I. Venco, Selma Borghi, 1964-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciado

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-12-2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Campinas, 13 de dezembro de 2016.

Profª Drª Selma Borghi Venco

Orientadora

Profª Drª Cassia Alessandra Domiciano Pellisson

Segunda Leitora

A todas as professoras que lutam pela
valorização da profissão docente e àquelas que
atuam nas Naves-Mães – pelo trabalho que realizam
e pelas condições em que o realizam.

AGRADECIMENTOS

Durante a nossa vida, dificilmente alcançamos sozinhos a realização de um sonho. Para cada passo a ser dado, há sempre alguém em quem podemos nos apoiar, pessoas que nos levam mais à frente. Portanto, grande é o meu agradecimento a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus, por minha vida e por seu amor incondicional.

Agradeço à Professora Doutora Selma Venco, pela leitura atenta, por cada consideração feita e por ter me apontado novas possibilidades, contribuindo sobremaneira com a construção deste trabalho e do meu conhecimento.

À Professora Doutora Cássia Alessandra Domiciano Pellisson, pelas pesquisas já realizadas e por ter aceitado ser a segunda leitora deste trabalho.

Aos meus pais, exemplos de amor e bondade, a quem devo a vida e muito do que sou; por tudo o que me ensinaram, por estarem sempre presentes e por me amarem tanto.

Ao meu amor, Douglas Broto, pela paciência, compreensão e companhia tão preciosa.

À minha querida tia Maria, por seu cuidado durante toda a minha vida, e particularmente neste último ano.

Às minhas colegas de trabalho, pelo apoio durante este percurso. Em especial, à Renata Joca e à Marisa Barbosa, por colaborarem em minhas dúvidas e à Renata Pariz, por ouvir minhas aflições, por incentivar-me e pela valiosa amizade que construímos.

Às minhas amigas de longa data, Mariane, Monique e Roberta, por serem tão especiais e por compreenderem as minhas ausências durante este ano.

À Vanessa Alves, Ellen Guimarães, Giovanna Amaral, Milena Gomes (e Bernardo), Bruna Toledo, Francieli Valim e ao Lucas Silva, por terem tornado as noites pedagógicas ainda mais agradáveis.

Enfim, a todos os meus amigos e familiares, por constantemente me lembrarem de que eu era capaz. Meu coração transborda de alegria e agradecimento por vocês existirem.

RESUMO

No último decênio, o município de Campinas tem fortalecido a transferência da gestão de unidades de Educação Infantil às entidades privadas sem fins lucrativos, aumentando a criação de Centros de Educação Infantil (CEIs) Naves-Mães, que atendem às crianças de zero a cinco anos de idade, na cidade de Campinas. Neste sentido, a presente pesquisa, ao partir do problema “As condições objetivas do trabalho docente nas Naves-Mães, da cidade de Campinas, são precárias?”, objetiva compreender, de maneira específica, se o trabalho docente nestas unidades educacionais é precário, refletindo, de modo geral, sobre a oferta da Educação Infantil no município e no país, através da realização de pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Educação Infantil; Nave-Mãe; trabalho docente; precariedade objetiva; política educacional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O Grumete	20
Figura 2 - Macrorregiões de Campinas (2016).....	38
Figura 3 - Vista aérea da Nave-Mãe – Luiz Granzotto	53
Figura 4 - Nave-Ciência	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formas de organização das turmas, antes e depois de 2002.....	49
Tabela 2 - Valores per capita definidos pela SME para o exercício de 2016.....	59
Tabela 3 - Comparação das condições de trabalho docente em 2014 – CEI Nave-Mãe x CEI Público.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS

AG	Agrupamento
CEI	Centro de Educação Infantil
CI	Centro Infantil
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
NAED	Núcleos de Ação Educativa Descentralizada
PAEEI	Programa de Atendimento Especial a Educação
PI	Parque Infantil
PMC	Prefeitura Municipal de Campinas
PME	Plano Municipal de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
RI	Recanto Infantil
SINPRO	Sindicato dos Professores de Campinas e Região
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDA	Trabalho Docente com Aluno
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDI	Trabalho Docente Individual
TDPA	Trabalho Docente de Preparação de Aulas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Procedimentos metodológicos	13
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	17
1.1. Percurso histórico do atendimento à infância, no Brasil.....	19
1.2. A influência de Organismos Multilaterais	28
1.3. Marcos legais no atendimento à infância brasileira.....	30
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS.....	38
2.1. Caracterização do Município.....	38
2.2. Breve histórico sobre a Educação Infantil Campineira.....	39
2.2.1. A Educação Infantil Campineira na Secretaria da Educação e a ampliação da oferta de vagas	46
2.3. Naves-Mães	50
2.3.1. O projeto arquitetônico	52
2.3.2. A pedagogia dos sentidos.....	55
2.3.3. Opção de gestão pela iniciativa privada.....	58
2.3.4. Repasse de verbas	59
3. REDE DIRETA X NAVES-MÃES: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DOCENTE.	61
3.1. Rede direta x Naves-Mães: o trabalho docente	61
3.1.1. Vínculo de trabalho e política salarial	61
3.1.2. Remuneração e carga-horária de trabalho.....	63
3.1.3. Capacidade de atendimento e quantidade de crianças por turma.	67
3.1.4. Formação.....	68
3.1.5. Espaço Físico.....	70
3.2. Rede direta x Naves-Mães: precarização do trabalho docente?	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	85

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o trabalho docente nos Centros de Educação Infantil “Naves-Mães”, localizados no município de Campinas, à luz do conceito de precariedade objetiva, que diz respeito às relações de trabalho, tais como vínculo empregatício, salário e jornada de trabalho. Para compreendê-lo era premente analisar a política educacional empreendida no município e, assim, delimitou-se a dimensão temporal, qual seja: 2007 a 2016. Além disso, considerou-se a importância em compreender o histórico do atendimento às crianças pelo poder público municipal e federal, no sentido de averiguar se havia, ou não, indícios da participação do setor privado na concretização do direito; se ele havia se expandido e as concepções de criança e de Educação Infantil que estavam presentes nesta expansão e na proposta do Programa.

Neste sentido, a hipótese inicial era que ao estabelecer a “parceria” entre o poder público e o privado (ainda que sem fins lucrativos) para a gestão da Educação Infantil, a Prefeitura Municipal de Campinas estaria expandindo a privatização da educação pública, e precarizando o trabalho das professoras¹.

Procedimentos metodológicos

Para a presente análise foram adotados dois tipos de pesquisa: a bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2002), elas são pesquisas muito semelhantes, de forma que a diferença primordial está no fato de a pesquisa bibliográfica restringir-se à literatura, trazendo as contribuições dos autores sobre o assunto. Já a pesquisa documental, vale-se de fontes que

¹ O substantivo foi conjugado no feminino tendo em vista que segundo estudo exploratório realizado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC), com base nos resultados do censo escolar da Educação Básica, dos 1.882.961 docentes pesquisados, 81,6% são mulheres. Na educação infantil esta porcentagem é ainda maior, sendo 97,9% na etapa creche e 96,1 na pré escola. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> acesso em outubro/2016.

ainda não receberam um tratamento analítico da informação, podendo ser reelaborada de acordo com o objeto de pesquisa.

Dessa forma, compreendeu-se como fontes bibliográficas os artigos científicos, os trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses a respeito dos seguintes descritores: “História da Educação Infantil no Brasil”, “História da Educação Infantil em Campinas” e “Naves-Mães”, pesquisados tanto na base Scielo, Google Acadêmico, Google Brasil e base Acervus, da Unicamp.

Como fontes documentais, por sua vez, foram consideradas as legislações e publicações no Diário Oficial do Município e alguns documentos iconográficos.

A partir de uma pesquisa exploratória, realizada a fim de familiarizar-se com o objeto da pesquisa, observou-se que poucos são os estudos disponibilizados sobre o Programa “Nave-Mães”. A base Scielo não disponibilizou nenhum trabalho sobre o assunto. Já no Google acadêmico, procurando-se pelo descritor “Nave-Mães”, encontraram-se vários trabalhos, porém, um número bem menor se referia ao objeto de estudo em questão. Dessa forma, ampliamos a nossa busca pelo Google Brasil, através do mesmo descritor e procurando especificamente trabalhos citados pelas pesquisas já encontradas. Em seguida, realizou-se a seleção dos trabalhos de cunho acadêmico relevantes, de modo que constituíram-se como fonte bibliográfica: Chicone (2016); Cordão (2013); Domiciano (2012); Domiciano, Franco, Adrião (2011); Mesquita (2012); Momma-Bardela; Palmen e Bryan (2014) e Rocha (2009).

Ademais, contou-se com a colaboração de Pellisson (2016) e Silva (2016), que gentilmente nos cederam as suas pesquisas ainda em fase de publicação, de modo que elas se configuraram como importantes referências para a realização deste trabalho.

Para além dessas fontes bibliográficas, foram utilizadas como fontes documentais a Lei 12.884 de 2007, os decretos nº 15.947/07 e 17.523/12, e as publicações do Diário Oficial

do Município que publicam o Edital de Chamamento Público² para a gestão dos CEIs “Naves-Mães”.

Desse modo, o presente trabalho se estruturou da seguinte forma:

O primeiro capítulo dedicou-se a realizar o percurso histórico da educação infantil no Brasil, visando conhecer como ocorreu a origem do atendimento à infância em nosso país, a fim de verificar se originalmente ele surge na iniciativa pública ou privada e as características deste atendimento. Para tanto utilizou-se como bibliografia Ariès (1981); Cordeiro (2007); Kramer (2006); Kuhlmann Jr. (2000); Ramos (2013); Rosemberg (2002) e Santana (2011).

Tendo apontado o percurso histórico do atendimento à infância no âmbito nacional, no segundo capítulo delimitou-se a análise ao desenvolvimento da Educação Infantil no município de Campinas, com base em Chicone (2016); Cordão (2013); Pellisson (2016); Mesquita, (2012); Silva (2016); Teodoro (2005) e Tonolli (1996).

Posteriormente abordou-se mais especificamente o Programa “Nave-Mãe”, idealizado por Hélio Oliveira Santos, prefeito de Campinas no período de 2005 a 2011, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), que previa a construção de creches para “educar e preparar as crianças carentes por meio da Pedagogia dos Sentidos, com o acréscimo da inclusão das mães em processos de reciclagem educacional” (SANTOS, 2010). Tais creches são construídas pela prefeitura de Campinas, e, portanto, se configuraram como Centros de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, porém, ao invés de serem geridas pela mesma, realizam processo seletivo de entidades privadas sem fins lucrativos para a gestão destes CEIs.

² A respeito dos Editais de chamamento público, a Lei 12.884/07 e seus decretos regulamentadores estabelecem que o convênio com as entidades privadas sem fins lucrativos deve ser feito por meio de processo seletivo, porém, não determinam uma periodicidade obrigatória para a realização dos mesmos. Pellisson (2016, p. 107) afirma que foram publicados editais de processo seletivo em 2007, 2008, 2010, 2012 e 2013 e que em 2009 foram publicados “despachos do prefeito acerca da autorização para ‘celebração de convênio’ com entidades privadas para gestão dos CEI ‘Naves-Mães’ [...]” e que em 2011 não houve editais de chamamento público devido a cassação do executivo municipal. Também foram publicados editais em 2014 e 2015, no DOM.

O terceiro capítulo, por sua vez, dedicou-se a analisar as condições do trabalho docente nas “Naves-Mães”, no que se refere ao vínculo de trabalho e a política salarial; salário e carga-horária de trabalho; formação; capacidade de atendimento das “Naves-Mães” e quantidade de crianças por turma; além do espaço físico das unidades.

Por fim, a título de considerações finais, apresentaram-se algumas conclusões, que caminham na perspectiva de que, ainda que as “Naves” tenham contribuído para amenizar o déficit de vagas existentes no município de Campinas, elas tornaram precárias as condições de trabalho das professoras que atuam nas “Naves-Mães”, quando comparadas ao trabalho docente das professoras efetivas da rede. Consequentemente, sendo as “Naves-Mães” uma opção política que tem se expandido (Pellisson, 2016), pode-se estar caminhando para a precarização do trabalho docente na rede municipal de Educação Infantil de Campinas.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Neste primeiro capítulo, temos como objetivo apresentar o percurso histórico da Educação Infantil (EI), compreendendo que essa construção não é um processo linear, mas é formada de avanços e retrocessos, rupturas e continuidades, uma vez que sua escrita sempre envolve um recorte por parte do pesquisador, escolhas, disputa de poder e inúmeros embates. De toda forma, é importante conhecer como o atendimento à criança pequena foi se delineando ao longo do tempo, a fim de analisar como ele contribuiu para a configuração que a Educação Infantil assume hoje no município de Campinas.

Neste sentido, percebe-se que a concepção de criança e, conseqüentemente, de infância, foi se alterando desde a Idade Média, até os dias de hoje. Isto porque a criança nem sempre foi considerada um sujeito de direitos, produto e produtor de cultura, uma vez que o sentimento da infância foi sendo construído socialmente (KRAMER, 2006).

Até o final do século XII, conforme apresenta Ariès (1981), a criança não era considerada nas suas particularidades, sendo comum um alto índice de mortalidade infantil, abandono e até mesmo infanticídio. A infância era compreendida como uma fase de transição que logo seria ultrapassada e até mesmo esquecida.

Estudando a realidade europeia, este mesmo autor constata que na sociedade tradicional, existia um sentimento superficial em relação à criança, chamado por ele de “paparicação”, que fornecia um relaxamento para o adulto, tendo em vista que, muitas vezes, a criança era tratada como um animalzinho que os divertia. Se a criança morria, logo ela era substituída, de modo que nem todos os pais lamentavam a sua morte. Naquela época, a família não tinha uma função afetiva:

As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas portanto fora da família, num ‘meio’ muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens em que a inclinação se podia manifestar mais livremente. As famílias conjugais se diluíam nesse meio. (ARIÈS, 1981, p. 11).

A criança, por sua vez, assim que não necessitasse mais dos cuidados da mãe ou da ama de leite, adentrava o mundo dos adultos e passava a aprender as tarefas enquanto os ajudava a desempenhá-las. Já no final do século XVII, ainda segundo Ariès (1981) o papel que a criança ocupava no seio familiar e no convívio com a sociedade passa a obter um lugar de destaque. A escola começa, então, a substituir a educação que era dada pelos adultos, na vida cotidiana. Por meio da escolarização, a família aumentou a afeição entre seus membros e os pais passaram a se interessar pela educação de seus filhos. Consequentemente, no século XVIII, ocorre uma redução voluntária da taxa de natalidade, a fim de conseguirem cuidar melhor de seus filhos (ARIÈS, 1981).

Somado a isso, ainda por volta do século XVIII, as ricas famílias da França e da Inglaterra tornaram-se mais nucleares (excluindo os criados e os antigos hábitos de sociabilidade que não faziam distinção da vida privada com a vida pública), haja vista a reorganização dos cômodos das moradias, que se tornam mais restritos ao convívio da família privada e que passaram a ter atribuições específicas (sala de jantar, sala de visitas, quarto de dormir...). Sobre este assunto, Ariès (1981, p. 25) afirma “é normal que num espaço tão privatizado tenha surgido um sentimento novo entre os membros da família, e mais particularmente entre a mãe e a criança: o sentimento de família”. Entretanto, esta alteração “durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos.” (ARIÈS, 1981, p. 271), não sendo comum às famílias pobres ainda em meados do século XIX.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), há estudos que ao transporem as observações feitas por Ariès ao contexto brasileiro, identificam o surgimento do sentimento de infância, no Brasil, somente ao final do século XIX. Entretanto, o autor ressalta que estes estudos desconsideram que este sentimento já se fazia presente desde o século XVI, quando os jesuítas catequizavam os índios brasileiros. Segundo ele: “no século XIX, o que se vive no

Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870”. (KUHLMANN JR., 1998, p. 22).

De toda forma, é possível perceber que a concepção de criança e de infância foi se alterando ao longo do tempo e o seu atendimento também foi sofrendo alterações. Com base em diversos autores (KRAMER, 2006; KUHLMANN JR., 2000; ROSEMBERG, 2002; SANTANA, 2011; SANTOS 2010) constata-se que, até os finais dos anos 1980, o atendimento à infância pobre brasileira esteve marcado por uma visão majoritariamente assistencialista, que se limitava ao cuidado das crianças de até seis anos.

Conforme aprofundaremos adiante, a partir desta visão, as crianças pobres eram preconceituosamente consideradas uma ameaça à tranquilidade das camadas mais abastadas da sociedade. Dessa forma, era necessário instruí-las desde a pequena infância para que elas pudessem passar esta aprendizagem para seus familiares. Esta instrução, por sua vez, tinha como objetivo fazê-las aceitar a exploração social e a subordinação.

1.1. Percurso histórico do atendimento à infância, no Brasil.

O Brasil foi um país habitado pelos índios e colonizado pelos Portugueses, que passaram a explorar as terras brasileiras e a força de trabalho aqui existente.

Na época, o trajeto entre Portugal e Brasil era feito em embarcações, e dentre os inúmeros passageiros, era possível encontrar três grupos distintos de crianças: os pajens, os órfãos do Rei e os grumetes (SANTANA, 2011; CORDEIRO, 2007; RAMOS, 2013).

Os grumetes eram meninos que tinham entre nove a dezesseis anos de idade e selecionados entre as famílias mais pobres das áreas urbanas (uma vez que as crianças do meio rural eram indispensáveis ao trabalho na lavoura). Para essas famílias, enviar seus filhos para a viagem, era duplamente vantajoso, pois significava tanto que receberiam pelo serviço

prestado, quanto que não teriam gastos para continuar alimentando aquela criança. Outra forma de recrutar grumetes para o trabalho na nau era sequestrando crianças judias, ação que também atendia a um duplo interesse: obter força de trabalho e controlar a população judaica em Portugal. Porém, Ramos (2013, p. 22) indica que as crianças judias, “ao contrário das recrutadas entre as crianças carentes portuguesas, eram jogadas nos navios à revelia de seus pais e representavam para estes uma grande perda afetiva.”.

Durante as viagens marítimas, os grumetes eram as crianças responsáveis pelos trabalhos de alto risco, como por exemplo, o serviço na gávea (plataforma na qual se subia para ficar de vigia), o que, em dias de ventania ou de mar agitado, aumentava a possibilidade de acidentes e de morte destas pessoas. Somado a isso, estas crianças recebiam castigos severos, tais como chicotadas e ameaças de morte, além de possuírem as piores condições de vida, sendo alojados em locais que ficavam expostos ao sol e a chuva, passando por privações alimentares e sofrendo abusos sexuais por parte de alguns marujos. (RAMOS, 2013).

Figura 1 - O Grumete



Fonte: Ramos, 2013, p. 21.

Os pajens, por sua vez, eram mais protegidos e possuíam maiores possibilidades de sobrevivência dentro dos navios, pois desempenhavam tarefas mais leves, como “servir à mesa dos oficiais, arrumar-lhes as câmaras (camarotes) e catres (camas) e providenciar tudo que estivesse relacionado ao conforto dos oficiais da nau” (RAMOS, 2013, p. 30), sendo que raramente recebiam castigos severos. Em sua maioria, eram recrutados nas famílias provenientes dos setores médios da sociedade, protegidos pela nobreza e pela baixa nobreza, uma vez que o serviço de pajem poderia significar ascensão social. Além disso, havia casos em que os próprios oficiais enviavam seus parentes, reiterando o prestígio desta categoria, que exercia certa autoridade sobre os grumetes e marinheiros. Neste sentido, vale dizer que ser judeu era um impeditivo para ser recrutado como pajem, uma vez que eles eram perseguidos por conta da sua religião e obrigados a converterem-se ao cristianismo.

As órfãs do rei eram meninas pobres de 14 a 30 anos destinadas ao matrimônio, uma vez que inexistiam mulheres brancas no Brasil. Elas eram “selecionadas” nos orfanatos de Lisboa e Porto, porém, havia aquelas que mesmo tendo perdido apenas o pai também era considerada órfã. Havia também casos de mulheres maiores de 18 anos que na verdade eram prostitutas e eram colocadas nos orfanatos, para livrar a sociedade das “pecadoras”. Algumas das órfãs eram, ainda, ciganas menores de 17 anos que não aceitavam se converter ao cristianismo. Quando enviadas para a nau, as órfãs do rei poderiam ser violentadas pelos marinheiros, uma vez que o estupro das meninas pobres maiores de 14 anos raramente era punido. Porém, Ramos (2013) aponta a ausência de relatos a este respeito, fato que o autor atribui a vergonha e ao medo de serem depreciadas no mercado matrimonial.

Nesta época, era alta a taxa de mortalidade infantil, dado o prolongado tempo de viagem e as condições precárias de permanência nas navegações. Somado a isso, raramente as crianças possuíam prioridade mediante a um naufrágio, uma vez que “a escolha dos privilegiados ficava sempre a cargo do capitão” (RAMOS, 2013, p. 42) e muitas vezes eram

esquecidas nos navios por seus pais, de forma que ficavam relegadas a sua própria sorte, inclusive no caso de conseguirem se salvar. (RAMOS, 2013).

De acordo com Santana (2011) com a chegada dessas embarcações ao Brasil, que traziam também os padres jesuítas, a instrução das crianças era feita pela catequização religiosa. Contudo, aos nativos esta instrução muito mais se assemelhava a uma aculturação do que a educação propriamente dita, uma vez que visava impregná-los da cultura Portuguesa. Já para os filhos dos colonizadores, era ensinado ler, escrever e contar. Desta forma, enquanto as crianças brancas iam estudar, as negras, a partir dos cinco e seis anos, já começavam a realizar pequenos trabalhos.

Neste sentido, a educação durante o Período Colonial brasileiro era direcionada pelo *Ratio Studiorum*, cujo objetivo era obter maior controle sobre a educação jesuítica multiplicada em vários colégios e, ao mesmo tempo, estabelecer um conjunto de regras e métodos a serem seguidos. Assim, a educação é marcada por rígida disciplina e pelos castigos físicos e psicológicos às crianças. Na pedagogia jesuítica, a criança era comparada a um papel em branco, pronto para ser escrito pelos adultos, sendo, portanto, apenas receptora de informações. Além disso, era necessário ensinar-lhes bons costumes para que pudessem se tornar boas pessoas; ou seja, a criança não era considerada nas suas especificidades, mas sim na pessoa que eles desejavam que se tornasse.

No geral, as crianças não eram tratadas com afeto e tampouco recebiam cuidado, atenção e proteção, sendo que às crianças escravas era negado inclusive o direito de serem amamentadas, uma vez que suas mães deveriam amamentar os filhos das senhoras brancas (SANTANA, 2014). Por este motivo, Cordeiro (2007, p. 41) acrescenta que as crianças negras “perdiam seus direitos à infância desde o seu nascimento” e que desde muito cedo acompanhavam as rotinas de trabalho de suas mães, sendo obrigadas a trabalhar. É durante o

período colonial brasileiro, que surgem as primeiras instituições para acolher as crianças indesejadas, enjeitadas ou abandonadas, as chamadas Roda ou Casa dos Expostos:

Esta instituição acolhia indiscriminadamente crianças brancas, mestiças e principalmente negras, pois as mães escravas viam na roda a esperança de salvar seus filhos do trágico destino da escravidão. Segundo Marcílio (2003), a Roda dos Expostos foi inspirada no modelo medieval europeu e recebeu esse nome devido ao seu funcionamento: no muro da instituição tinha um dispositivo giratório de madeira onde os bebês enjeitados eram colocados. Em seguida, a pessoa girava a roda e o bebê já estava do lado de dentro da Santa Casa de Misericórdia, na sequência uma cordinha era puxada e uma sineta tocava para avisar que mais uma criança havia sido abandonada. Esse sistema tinha como finalidade manter o anonimato de quem abandonou a criança. (SANTANA, 2014, p. 239).

No Brasil, a primeira Roda dos Expostos foi fundada pelo vice-rei, em Salvador, no ano de 1726 (LALLEMAND, 1885, apud CIVILETTI, 1991), e posteriormente foram criadas outras instituições semelhantes no Rio de Janeiro e em outras localidades. Entretanto, apesar de acolher as crianças (evitando a morte de inúmeras delas) seu atendimento não visava ao desenvolvimento educacional, mas, ao contrário, era marcado pela exploração do trabalho infantil. Essas instituições perduram até meados do século XIX e depois fracassam mediante a falta de infraestrutura e higiene. (SANTANA, 2014).

Outro fator que contribuiu para o fim dessas instituições, conforme aponta Civiletti (1991), é a Lei do Ventre Livre que tornava livre todas as crianças nascidas após setembro de 1871 e a Abolição da Escravatura, que ocorre em 1888. A autora ainda afirma que os médicos higienistas criticavam a utilização das Rodas e também das amas de leite, tendo como objetivo alterar a relação existente entre as mães das classes abastadas e seus filhos, de modo que a partir de 1871 a utilização das Rodas entram em franco declínio.

Na década de 1870, a medicina e a higiene passaram a ter maior prestígio social, tendo em vista as descobertas sobre a relação entre microorganismos e doenças, o combate a mortalidade infantil e a pasteurização do leite da vaca (que permitiu o uso da mamadeira). Dessa forma, passa a ser grande a influência médico-higienista nas questões educacionais. (KUHLMANN JR., 1998, p. 90).

Os médicos higienistas afirmavam que as escravas após terem sido afastadas de seus filhos e sendo obrigadas a cuidarem das senhoras brancas, não realizariam esta tarefa da forma que os senhores esperavam. Neste sentido, as mamadeiras passaram a serem utilizadas para substituir as amas de leite. Entretanto, também surgiram críticas afirmando que a alimentação artificial das crianças aumentava os riscos de infecções intestinais e conseqüentemente de morte. Sendo assim, de acordo com os médicos, a única opção segura, e, que, portanto, passou a ser aceita socialmente, era o aleitamento materno. (CIVILETTI, 1991).

Mas, se por um lado, as mulheres brancas passaram a amamentar e a cuidar de seus filhos, (dispensando as amas de leite da realização destas tarefas), por outro, as criadas, que ainda eram indispensáveis para a realização dos serviços domésticos, encontram-se diante de um novo problema, que consistia em não ter onde deixarem seus filhos, uma vez que, agora, eles não eram mais considerados escravos. (CIVILETTI, 1991).

Kuhlmann Jr., por sua vez, aponta para mais do que um problema das criadas, a educação dos filhos das escravas passa a ser um problema também das senhoras, donas das casas, a saber:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturazinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra! (A MÃI [sic] DE FAMÍLIA, 1881, apud KUHLMANN JR., 1998, p. 83).

É, portanto, durante a década de 1870 que Civiletti (1991) atribui a criação do discurso em defesa do surgimento das creches brasileiras.

Inspiradas nas creches francesas - tendo em vista que é na França, em 1844, que surgiram as primeiras creches - a defesa da criação destas instituições no Brasil, durante a década de 1870, tinha objetivos bem específicos. O primeiro deles era disciplinar as classes populares. Isto porque se tornou uma preocupação para o governo a ociosidade proveniente da

liberdade dos mais pobres. Compreendidos como ignorantes, eles não poderiam cometer excessos (tais como saques) ou ficar “à toa”, de modo que seria necessário instruí-los desde o nascimento. (CIVILETTI, 1991).

Outro objetivo da criação das creches era permitir que as mulheres pobres (escravas ou ex-escravas) pudessem trabalhar (CIVILETTI, 1991; KUHLMANN JR., 1998), uma vez que com a abolição da escravatura, elas não poderiam contar com o sustento proveniente dos antigos senhores.

Desta forma vão se estabelecendo claras distinções sociais, sendo papel da mulher branca e abastada cuidar de seus filhos, enquanto que a mulher pobre deveria dedicar-se ao trabalho, o que, de acordo com Civiletti (1991), provavelmente a deixava extremamente culpabilizada por não ficar com seus filhos, uma vez que a mentalidade dominante defendia que a mulher possuía uma função eminentemente materna. Sendo assim, delimita-se também o público alvo a ser atendido nas creches populares, a saber, os filhos das mães negras e pobres (os mesmos enviados para as Rodas dos Expostos).

Neste sentido, Faria afirma:

As instituições de educação infantil têm origens totalmente distintas da escola obrigatória, pública, laica e gratuita para todas as crianças de 7 anos. Como se sabe, as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança pobre. (2005, p. 1021).

Ademais, vale dizer que o atendimento às crianças brasileiras durante o início do século XX não era genuinamente educativo, mas era marcado pelo assistencialismo. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 14) “a educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando os recursos para as entidades”.

Apesar de nomear este atendimento como educação assistencialista, sua finalidade era muito mais profissional e moral, do que relacionada ao desenvolvimento intelectual. Ainda segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 60), estas “são iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos assistência científica – por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época”.

Neste sentido, o autor ressalta que apesar da literatura apontar sobremaneira a influência médico-higienista, não se pode considerar esta influência como hegemônica, uma vez que houve também a influência jurídico-policial e a influência religiosa.

A primeira, voltando-se para a infância moralmente abandonada, considera os pobres como assistidos e reforça que a educação das crianças não deveria ser considerada um direito de todos os operários, mas um mérito aos mais subservientes. A segunda, por sua vez, também tinha importância para controlar as classes trabalhadoras e torná-las subalternas, realizando congressos católicos a fim de homogeneizar e organizar a implementação das políticas assistenciais. (KUHLMANN JR., 1998).

Entretanto, a assistência científica defendida por estas três vertentes, também contou com contestações. Intelectuais de orientação socialistas, tais como Luiz Palmeira e Nicanor Nascimento, criticaram o filantropismo e o assistencialismo amplamente difundido como uma atitude científica e moderna, questionando a possibilidade de melhoria da realidade vivida pelas crianças brasileiras. Para estes intelectuais, o assistencialismo não era eficiente uma vez que eles não discutiam a causa do abandono infantil, que estava na própria estrutura do sistema capitalista, marcado pela desigualdade econômica. Dessa forma, era necessário lutar contra a exploração capitalista, a fim de “restituir aos explorados o que lhes fosse de direito” (KUHLMANN JR., 1998, p. 99).

Mas com a assistência científica consolidou-se, aos finais do século XIX, a tendência à valorização da infância. Neste sentido, os congressos internacionais passaram a defender a

criação das instituições de atendimento à criança junto às indústrias. O que, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 85), “era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino”.

Desta forma, em 1899, surge a primeira creche para matrícula dos filhos de operários e operárias da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. De modo que nos anos subsequentes outras instituições de assistência à infância também passam a existir. Contudo, nesta época, a creche não é considerada um direito dos trabalhadores e/ou de seus filhos, mas sim uma benfeitoria dos filantropos. (KUHLMANN JR., 1998).

Já para os filhos da elite brasileira, segundo Bastos (2001, apud SANTANA 2014) foram criadas instituições privadas chamadas Jardins de Infância, no ano de 1875. Contudo, diferentemente das creches populares que não possuíam fins pedagógicos, estas instituições tinham como objetivo ensinar as crianças do sexo masculino, de três a seis anos, a “leitura, escrita, ginástica, música, matemática, religião, dentre outras atividades” (SANTANA, 2014, p. 240). Por este motivo, enviar seus filhos aos Jardins de Infância não significava uma vergonha para as mães brancas e abastadas.

O primeiro deles surgiu no Rio de Janeiro, em 1875, e foi fundado pelo médico Joaquim José Menezes e por sua esposa, D. Carlota (SANTANA, 2014). Já em 1896 surgiu o primeiro jardim de Infância público do Brasil, contudo, seu atendimento também priorizava a matrícula das crianças da elite. (SANTANA, 2011; KUHLMANN JR., 1998).

Neste sentido, a expansão das instituições de atendimento à criança pequena aconteceu a passos lentos e ocorria vinculada tanto aos sistemas de educação, destinados prioritariamente ao atendimento das crianças de quatro a seis anos de idade, como vinculada aos órgãos de saúde e assistência, sem que houvesse uma relação direta com a área educacional (KUHLMANN JR., 2000). Dessa forma, os diversos setores (educacional, de

saúde e assistência social) não se articulavam e nenhum deles acabava se responsabilizando pelo atendimento das crianças pequenas. (KRAMER, 2006).

1.2. A influência de Organismos Multilaterais³

Até a década de 1960, observa-se uma trajetória histórica relativamente comum entre os países desenvolvidos, subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, na qual estavam presentes (com algumas variações nacionais) “dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-da-infância, não especialmente destinados a crianças pobres.” (ROSEMBERG, 2002, p. 32).

Entretanto, a partir de 1960, começam a se evidenciar diferenças entre a Educação Infantil, doravante denominada EI, ofertada nos países desenvolvidos e nos subdesenvolvidos, tendo em vista que Organismos Internacionais, tais como a UNESCO, a UNICEF (ligados à Organização das Nações Unidas), e especialmente o Banco Mundial, incluem a Educação Infantil nas políticas voltadas para o desenvolvimento social e econômico dos países subdesenvolvidos.

Dessa forma, os países desenvolvidos ofertaram EI pautados em movimentos de reivindicação feministas que lutavam pela igualdade de direitos entre os homens e as mulheres, e posteriormente centraram seus programas de Educação Infantil nas crianças, consideradas como protagonistas nas instituições em que eram atendidas (ROSEMBERG, 2002). A autora afirma que a Educação nos países desenvolvidos, a partir de 1960, era expandida com qualidade porque embalada pelo Estado do Bem Estar Social firmado no pós-guerra. Entretanto, nos países subdesenvolvidos, o foco não era atender as especificidades das crianças na faixa etária da Educação Infantil, mas prepará-las para o Ensino Fundamental,

³ Compreende-se por organismos multilaterais as organizações formadas por diversos países, que buscam articular os interesses dos mesmos, formando uma espécie de sociedade entre Estados (DECICINO, 2013).

focalizando o combate às suas carências tanto educacionais, quanto alimentares, o que deveria ser feito mediante parcos investimentos governamentais e amparando-se nos recursos da comunidade.

Isto porque, de acordo com Rosemberg (2002) nos modelos de Educação Infantil presentes nos países subdesenvolvidos estavam presentes os pressupostos divulgados inicialmente tanto pela Unesco, quanto pela Unicef, a saber:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p. 34)

A análise da autora a respeito desses modelos revela que o objetivo era expandir a Educação Infantil utilizando-se de baixos investimentos governamentais, sem a devida preocupação com a formação dos profissionais que atuariam nesta etapa educacional, com os espaços a serem utilizados ou com o material pedagógico.

Neste sentido, a Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se, na expressão de Rosemberg (2002, p. 35), a “rainha da sucata”. Metáfora, que de acordo com Silva (2016, p. 20), “diz respeito à educação das crianças pequenas ser vista como precária, descartável, algo sucateado, mas que pode ser ressignificado”.

Dessa forma, as contribuições de Rosemberg tornam evidente que a EI não deveria ser uma prioridade nos países subdesenvolvidos, de modo que para a população pobre uma educação e ou cuidados de baixa qualidade deveriam servir, sem considerar as especificidades da infância que seria atendida. Além disso, ao definir, *a priori*, uma dependência do Estado com os “recursos disponíveis na comunidade”, compromete-se a responsabilidade do poder

público para com o atendimento ao direito educacional das crianças pequenas, ou seja, o Estado deixa de efetivar seu papel de provedor e aumenta a sua subordinação ao setor privado.

1.3. Marcos legais no atendimento à infância brasileira.

No Brasil, entre 1975 e 1986 a luta popular ganha força e organiza o Movimento de Luta por Creches, a fim de reivindicar que as políticas sociais passassem a contemplar a Educação Infantil como um direito da criança, para além de ser um direito dos pais e mães que trabalhavam. Dessa forma, o movimento obtém êxito e consegue a alteração na Constituição Federal de 1988, exigindo que a Educação Infantil fosse garantida pelo Estado. (DOMICIANO, FRANCO e ADRIÃO, 2011).

É também por este motivo que podemos atribuir aos finais do século XX - em decorrência do histórico de lutas anteriores - as alterações mais significativas para a Educação das crianças de zero a seis anos. Foi ao final de 1980 que o atendimento à criança pequena deixou de pertencer à Secretaria de Assistência Social e passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação (MOMMA-BARDELA, PALMEN, BRYAN, 2014), além de ter ocorrido a consolidação da Constituição Federal (CF) de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996.

Conforme analisa Santos (2010), com a Constituição Federal de 1988, a criança passou a ser compreendida como um cidadão portador de direitos - inclusive educacionais - e não mais como um objeto de tutela, o que também pode ser constatado em Rosemberg (2002) que aborda a importância dos movimentos sociais para a proposta da Constituição Federal, a qual reconheceu a EI como um direito tanto da criança, como dos trabalhadores, garantindo o direito ao atendimento à primeira infância tanto no capítulo da educação, como no da

assistência. Dessa forma, a autora acrescenta que a Constituição contribuiu para que as mulheres pudessem trabalhar fora de seus lares, dando um importante passo em direção à igualdade de gênero.

Dois anos depois da consolidação da Constituição, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reitera essa visão da criança como cidadã portadora de direitos, presente na Constituição Federal. O referido documento substituiu a legislação anteriormente destinada a população menor de dezoito anos, chamada Código de Menores.

O Código de Menores - promulgado por meio do Decreto 17.943-A, em 1927, e posteriormente pela Lei nº 6.697/1979 - compreendia a criança como um ser “menor”, e, portanto, ser da falta e da incapacidade, com relação aos demais (PROMENINO FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2008, s/p.). Para além da proteção e assistência à infância, ele também tinha como objetivo vigiar as crianças e adolescentes, demonstrando forte preocupação em discipliná-los e corrigi-los (BRASIL, 1979).

A partir de 1927, a sociedade via-se diante de uma dualidade, na qual, ao proteger a sociedade, atacava-se às crianças; e ao proteger as crianças, expunha-se a sociedade aos pretensos riscos que aquele “menor” poderia oferecer. Dessa forma, de um lado se organizaram os juristas que defendiam a força da lei para disciplinar a vida dos mais novos, e do outro lado, estavam os que defendiam a criança como um sujeito de direitos, para os quais a sociedade deveria prover proteção integral das crianças, restringindo-se o judiciário. (RIZZINI, 1995).

O debate foi intensificado em 1959, quando foi aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos da Criança. Nesta época, o Brasil encontrava-se numa “era de violação extrema de direitos humanos” (RIZZINI, 1995, p. 155). Dessa forma, os avanços mais significativos no sentido de superar a antiga visão da criança como

delinquente e marginal, ganha força somente ao no início de 1980, quando do enfraquecimento da ditadura violenta.

Nesta época, ganha visibilidade os indicadores sociais sobre à infância, os quais apontavam que mais de 30 milhões de “menores” encontravam-se em situação de carência sócio-econômica (a população estimada para o Brasil era de 120.179.300 pessoas). Esta visibilidade dá forças a articulação de diversos grupos que já atuavam em prol da infância nos idos dos anos 1980, de forma que variados segmentos da sociedade passam a denunciar a violência contra às crianças. (RIZZINI, 1995).

Assim sendo, a mobilização popular em prol da infância brasileira, articula-se para mudança do Código dos Menores, almejando uma política de proteção às crianças e adolescentes, de forma que consegue, em 1990, a promulgação do ECA.

No que diz respeito à Educação Infantil, o ECA responsabiliza a autoridade que não oferecer, ou oferecer irregularmente, a EI para as crianças de zero a cinco anos, conforme prevê seu artigo 208 (BRASIL, 1990).

Por meio da LDB (Lei 9394/1996 e suas alterações), a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, sendo ofertada em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

Desta forma a LDB reitera o dever do Estado de garantir a Educação Infantil para todas as crianças de até cinco anos de idade, conforme preconizado pela Constituição Federal, o que implica oferecer EI gratuita para todos os indivíduos, desde o seu nascimento, ainda que a matrícula em creche seja facultativa e a matrícula na pré-escola obrigatória.

Neste sentido, vale dizer que a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, determinou a implementação progressiva (até 2016), da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, o que torna esta EC importante no que se refere às

discussões a respeito da fragmentação da Educação Infantil e antecipação dos conteúdos escolares⁴.

Outra medida que alterou significativamente o atendimento nesta primeira etapa da Educação Básica foi a ampliação do Ensino Fundamental (EF) de oito para nove anos. Isto porque a Lei nº 11.274/2006 determinou que as crianças com seis anos deveriam ser matriculadas no primeiro ano do EF e não mais na EI. Kramer (2006) comemora tal medida, tendo em vista a indissociabilidade entre EI e EF, uma vez que a inclusão das crianças de seis anos no EF reconhecia a importância de educá-las – vale dizer que o texto foi publicado antes da pré-escola tornar-se obrigatória. Já para Faria (2005, p. 1030) esta lei significou uma “prática maquiadora de estatísticas e ofuscadoras de uma política de Estado”.

Na época (2005), o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a sociedade civil encontravam-se divididos entre apoiar a medida implementada ou a outra que consistia em iniciar o EF aos sete anos e concluí-lo aos quinze, preservando o direito de permanecer na EI dos zero aos seis anos (FARIA, 2005).

O MIEIB possui importante atuação no que diz respeito à Educação Infantil, visando o seu fortalecimento enquanto campo de conhecimento. Na época de sua criação (segundo semestre de 1999), o movimento social reunia participantes de Fóruns de Educação Infantil de seis Unidades da Federação brasileira. De 1999, até o ano de 2012, a expansão foi grande, passando a abranger vinte e sete unidades federativas. Todos os interessados podem participar, tendo em vista que o movimento defende a “pluralidade de ideias e livre expressão das mesmas”. (MIEIB, 2016, s/p.).

Dentre os princípios básicos defendidos pelo MIEIB (2016), luta-se para garantir que as crianças de zero a seis anos tenham acesso às instituições públicas, gratuitas e de qualidade, primando pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Além disso, suas ações são

⁴ A este respeito, ver Nascimento, Campos e Coelho (2011).

norteadas compreendendo a criança como um sujeito que age e interage com os adultos, outras crianças e com o ambiente em que está inserida. Neste sentido, o MIEIB tem uma importante atuação no que se refere ao acompanhamento e formulação de políticas de Educação Infantil, tanto no âmbito municipal, como estadual e nacional. (MIEIB, 2016).

Para além da formulação do ECA, da LDB e dos marcos legais já apresentados, outra importante conquista para a EI, foi a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) quando da promulgação da LEI nº 11.494/2007. O primeiro fundo, implementado em 1996, reunia os recursos Estaduais e Municipais destinados à Educação e posteriormente os redistribuía, de acordo com o número de matrículas regulares do EF (CORREA, 2011). Desta forma, ao focalizar o EF, excluía o financiamento educacional das crianças de zero a seis anos, o que gerou uma mobilização por parte do Conselho de Políticas para Educação Básica, que surge em 2003, visando expandir o financiamento também para a EI. Tal reivindicação foi alcançada (em partes), no ano de 2005, quando o projeto do FUNDEB foi enviado para a Câmara e aprovado, porém, incluindo apenas a pré-escola (FARIA, 2005).

Num primeiro momento, as creches foram excluídas, o que gerou a mobilização dos movimentos de defesa do direito à educação, movimento de mulheres, de professores, de pesquisadores, dos sindicatos em torno do movimento “Fundeb prá [sic] valer”. A exclusão das creches destacava a visão fragmentada de políticos e legisladores e foi necessária ampla mobilização das associações e organizações para a defesa da educação infantil, pela inclusão das creches. Uma das manifestações mais destacadas nessa ação foi o movimento das “fraldas pintadas”, em Brasília, com a adesão de vários municípios, em protesto à exclusão das crianças de zero a três anos do fundo. (NASCIMENTO, CAMPOS e COELHO, 2011, p. 209-210).

A partir deste movimento de reivindicações, grande conquista foi obtida uma vez que em 2007 iniciou-se a implementação do FUNDEB contemplando toda a EI, de modo que a implementação foi concluída em 2009 e o fundo estará vigente, em princípio, até 2020. Contudo, os valores repassados para a EI têm sido insuficientes, conforme aponta Maria

Letícia Nascimento, em entrevista cedida à “Revista Retratos da Escola” (2011, p. 210): “Para serem minimamente satisfatórias, as creches exigem recursos maiores do que aqueles previstos no FUNDEB. Tanto para sua implantação como para sua manutenção”. Dessa forma, ainda que o FUNDEB tenha sido muito positivo ao reiterar a EI como primeira etapa da Educação Básica (EB), é necessária a adequação nos fatores de ponderação do valor por aluno/ano.

Outro problema apontado por Pinto (2007 apud Domiciano 2012) a respeito do FUNDEB, é que ele autoriza o repasse de verbas (públicas) a instituições conveniadas. Se o FUNDEF ao não contemplar a EI, incentivava a criação de parcerias entre estes dois setores, com o FUNDEB, a antiga tendência de conveniamento é reiterada.

Outra medida que tem influenciado o atendimento na Educação Infantil é a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), no que se refere à despesa total com pessoal, que de acordo com o artigo 19, não pode ultrapassar 60% da receita líquida dos municípios ou estados e 50% da receita líquida da União (BRASIL, 2000). Criada durante o governo do Fernando Henrique Cardoso, a LRF reforça as propostas de “parcerias” entre o setor público e as instituições privadas⁵, para suprir as limitações nos gastos com as folhas de pagamento. Contudo, a este respeito, Pellisson (2016, p. 95, grifos nossos), traz importante contribuição, afirmando que existem casos em que “a transferência da gestão de unidades públicas ao setor privado, trata-se mais de uma estratégia adotada por **opção política**, do que da imposição da LRF”, como ocorre com o município de Campinas, por meio do programa “Naves-Mães”.

Por fim, e não menos importante, temos o Plano Nacional de Educação (PNE) que a cada dez anos, determina estratégias, metas e diretrizes para toda educação nacional.

No que se refere à EI, o plano vigente estabelece como meta:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches

⁵ A este respeito ver ADRIÃO, et al., 2009; ARELARO, 2008; BORGHI, 2012.

de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, Meta 1).

Se, por um lado, a proposta não representa avanços significativos em relação ao plano anterior (2001-2010) – que estabelecia a mesma porcentagem para o atendimento em creche e 80% para o atendimento na pré-escola –, por outro lado, constata-se que o desafio para a sua efetivação é muito grande, tendo em vista que há 600 mil crianças de quatro a cinco anos fora da pré-escola, e 2,4 milhões de bebês e crianças que não frequentam a creche (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

Dentre as estratégias apontadas para o cumprimento desta meta, destacamos o item 1.7, que objetiva “articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (BRASIL, 2014, estratégia 1.7), uma vez que, através de estratégias semelhantes a esta,

o governo reitera, mais uma vez, a opção do atendimento via convênio, retirando o papel do poder público nessa tarefa e ignorando tudo que já se produziu acerca dos problemas que esse tipo de atendimento vem representando para a qualidade da educação infantil no país. (CORREA, 2011, p. 27).

Vale pontuar que a referida estratégia configura-se como um elemento chave para o presente trabalho, tendo em vista que ela embasa o item 1.8⁶ do Plano Municipal de Educação (PME) de Campinas, que foi, para nós, um dos elementos que mobilizou o desejo de pesquisar sobre as Naves-mães - unidades de EI públicas, cuja construção predial e financiamento são feitos pelo poder público, porém a gestão da unidade fica a cargo de entidades privadas sem fins lucrativos.

Neste sentido, tendo abordado o percurso histórico do atendimento à pequena infância no âmbito nacional, no capítulo seguinte iremos analisar como a Educação Infantil foi implementada no município de Campinas, mais especificamente após a aprovação do

⁶ Expandir a rede pública de educação infantil direta e articular a oferta de matrículas gratuitas em entidades beneficentes de assistência social na área de educação (PMC, 2015).

Programa de Atendimento Especial a Educação (PAEEI) (Lei municipal nº 12884) e a inauguração das Naves-Mães.

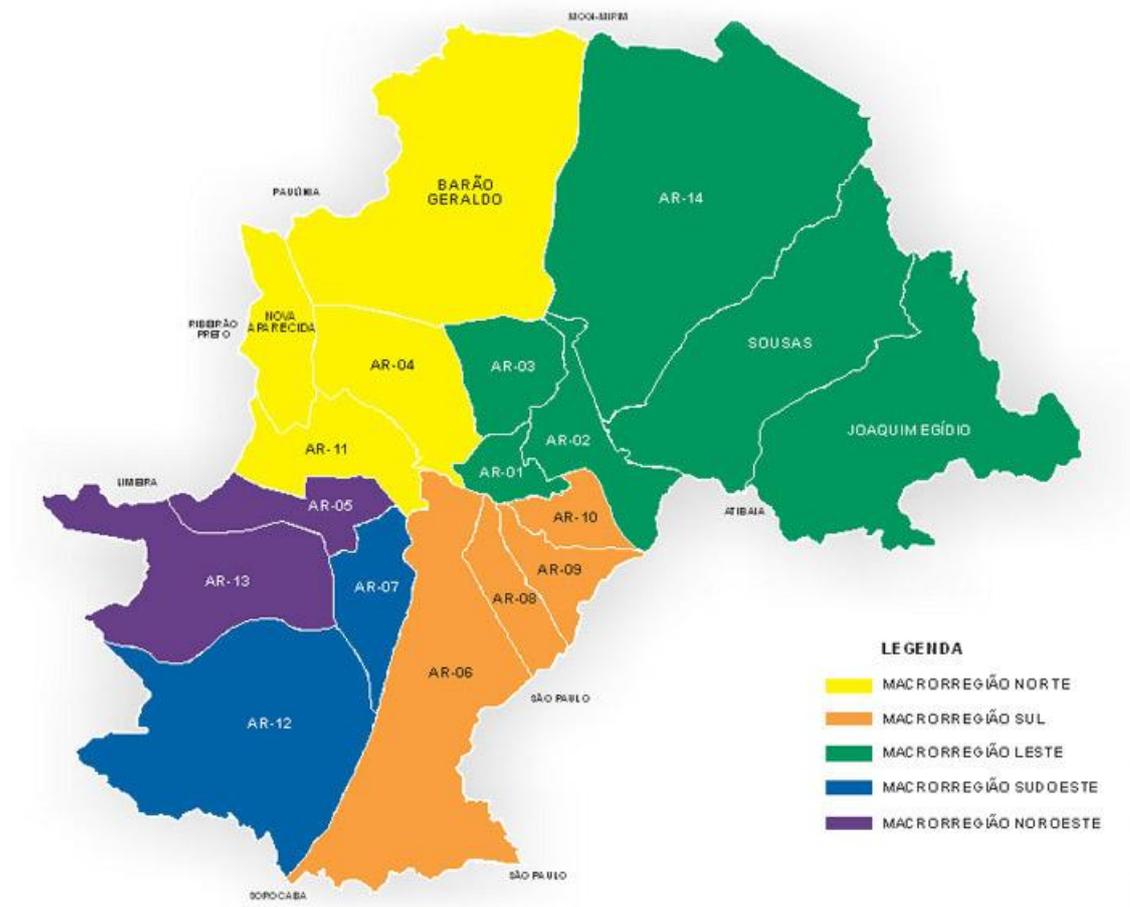
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS

2.1. Caracterização do Município

Campinas é um dos principais municípios do estado de São Paulo e possui uma população estimada, em 2016, de 1.173.370 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Cidades (2016).

O município está dividido em cinco macrorregiões, que são áreas de gerenciamento, que centralizam as demandas e a implementação das políticas públicas municipais de determinada região, conforme é apresentado no mapa a seguir:

Figura 2 - Macrorregiões de Campinas (2016).



Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas

No que se refere à Secretaria Municipal de Educação, ela também adota atuação descentralizada, seguindo as macrorregiões político-administrativas do município, de forma a multiplicar as decisões tomadas no âmbito do governo municipal e Secretaria. Portanto, em cada macrorregião, há um Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), que atende todas as escolas e instituições daquela região, inclusive as particulares.

Os NAEDs são dirigidos pelos Representantes Regionais, indicados pelo prefeito. Sua equipe educativa é composta por Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos, que trabalham mais diretamente com as escolas, acompanhando, orientando e assegurando a implementação das decisões municipais em cada unidade Educacional. (PMC, NAEDs, s/p).

De acordo com o IBGE Cidades, no ano de 2015, havia 16.108 crianças matriculadas nas 130 pré-escolas públicas existentes no município e nelas trabalhavam 781 docentes, o que confere uma média de 124 crianças por escola e 21 crianças por docente.

Porém, em 2016 este número cresceu. De acordo com os dados fornecidos pelo sistema INTEGRÉ, ao todo, existem no município 203 escolas de Educação Infantil, das quais 133 são Centros de Educação Infantil (CEIs) construídos, geridos e financiados pela prefeitura; 46 são entidades conveniadas com o município e 24 são CEIs Naves-Mães, objeto de estudo deste trabalho, que se constituem em CEIs construídos e financiados pela prefeitura, mas geridos por entidades privadas sem fins lucrativos.

2.2. Breve histórico sobre a Educação Infantil Campineira

Ao analisar o percurso histórico do atendimento à infância no município de Campinas, constatamos que até o início do século XX as crianças não eram uma preocupação do governo, de modo que o seu atendimento acontecia de maneira pontual, tanto nas instituições privadas, como religiosas. (TEODORO, 2005; SANTOS, 2010; MESQUITA, 2012; CORDÃO, 2013 e CHICONE, 2016).

Cordão (2013), embasada em Salgado (2011), aponta que em 1909 ocorreu a criação do Colégio privado Sagrado Coração de Jesus, cuja educação era destinada às meninas da elite, que tivessem entre quatro e dezesseis anos. Elas deveriam ser matriculadas no ensino elementar, no jardim de infância e no curso preparatório, pagando uma mensalidade para frequentarem a instituição, no caso de não conseguirem bolsa de estudos. A autora ainda relata a criação do colégio, também privado, Ave Maria, em 1930, que a princípio também atendia o jardim de infância. E embasada em Gomes (2004), indica que somente em 1936, é oferecido o curso pré-primário na escola pública, a saber, a Escola Estadual Carlos Gomes, localizada no centro de Campinas. Portanto, é interessante observar que a Educação Infantil se inicia neste município - assim como no Brasil - por iniciativa do setor privado e da igreja católica.

Teodoro (2005) e Tonolli (1996), por sua vez, relatam a criação da creche Bento Quirino, como sendo uma das primeiras experiências de Educação Infantil existentes na cidade de Campinas. Também por força da igreja, ela é desejada pelo bispo D. Nery, e é criada em 1914 pela fundação da Sociedade Feminina de Assistência à Infância, para atender as crianças pobres e desamparadas, cujos pais, mães e irmãos mais velhos precisavam trabalhar. Desta forma, possuía um caráter filantrópico, assistencialista e caritativo, porém, Tonolli (1996, p. 42-43) não exime a possibilidade da existência de um viés educacional, tendo em vista que as crianças que frequentavam esta creche ficavam divididas de acordo com a faixa etária: “seção maternal para as crianças de 2 a 4 anos, e jardim de infância para crianças de 4 a 7 anos”, o que, para a autora, poderia indicar a intencionalidade de realizar um trabalho diferenciado de acordo com a idade das crianças. Contudo, questionamos se esta divisão não visaria apenas facilitar o trabalho das cuidadoras ou a organização do espaço, sem envolver o trabalho pedagógico.

A partir de 1930, Campinas passa por profundas mudanças na sua estrutura social e econômica, provocadas pela crise do café, que até então era considerado a principal fonte de renda para a cidade. A fim de evitar a consolidação de uma crise urbana, que vinha se instaurando em decorrência deste contexto de crise cafeeira, fortalecimento do setor industrial, aumento da migração e da taxa populacional contratou-se o engenheiro-arquiteto Francisco Prestes Maia, a fim de que ele elaborasse um Plano de Melhoramentos Urbanos. Em 1938 o plano foi aprovado, de modo que sua execução aconteceria gradativamente. O Plano desenvolvido visava organizar a cidade às novas exigências do setor industrial e do aumento populacional de forma que dividia Campinas em quatro funções básicas: “habitação, recreação, trabalho e circulação”. (TEODORO, 2005, p. 8). De acordo com o projeto, as casas deveriam ser construídas no entorno das escolas, a fim de permitir que as crianças tivessem fácil acesso àqueles locais. Além disso, as escolas deveriam contar com infraestrutura completa, funcionando como um centro comunitário, com locais para a prática de esportes, concertos, conferências, dentre outras atividades, podendo ser utilizado inclusive aos finais de semana. (TEODORO, 2005).

Surge, então, um discurso progressista que vinculava o futuro da nação à educação das crianças, defendendo a expansão do atendimento e amparo aos pequenos para que eles se tornassem o “orgulho da nação”. (TEODORO, 2005, p. 11).

Dessa forma, em dezembro de 1940, surge o primeiro Parque Infantil (PI) Municipal de Campinas, localizado no Cambuí (bairro, na época, de alto padrão socioeconômico) e que, em 1950 recebeu o nome Violeta Dória Lins. Entretanto, ele não conseguia suprir a demanda existente, de forma que em 1942 foi criado o segundo PI, chamado Celisa Cardoso do Amaral, na Vila Industrial, onde existia um populoso núcleo operário. (TEODORO, 2005; PELLISSON, 2016; SILVA, 2016; MESQUITA, 2012; ROCHA, 2009; TONOLLI, 1996).

Além de estarem fundamentados na proposta de Prestes Maia, estes Parques Infantis seguiam o modelo implementado em São Paulo por Mário de Andrade, atendendo as crianças de três a doze anos. Os Parques Infantis de São Paulo possuíram um importante papel, que consistiu em dar início a um atendimento público, e não mais vinculado às iniciativas privadas ou religiosas e, passaram a compreender as crianças como seres que produzem cultura, que precisam vivenciar as suas infâncias e as especificidades dessa fase, o que envolvia não trabalhar, poder brincar, se expressar e construir o conhecimento de forma espontânea, num intercâmbio com os adultos, com as outras crianças e suas culturas. (FARIA, 2005).

[...] a criança para Mário de Andrade é portadora da cultura de sua classe e o PI é um local privilegiado para conhecê-la. Portanto, baseado na produção cultural, o PI foi criado como uma alternativa às pré-escolas existentes, assim como uma alternativa para os espaços filantrópicos existentes na época para as crianças pobres. Dessa forma, Mário de Andrade não só fez a coisa pública ser de fato pública, como qualificou o serviço público [...], (FARIA, 1999, p. 69-70).

Quando implementados em Campinas, a cidade não contava com Departamento de Educação e nem com o Departamento de Cultura (responsável pelos PIs de São Paulo) de modo que os Parques Infantis foram instalados sob orientação de São Paulo, e aqui ficaram submetidos à Diretoria de Assistência e Alimentação. Em 1946, quando Ruyrillo de Magalhães assume essa Diretoria, ela passa a se chamar Diretoria de Educação e Assistência. Contudo, com o passar dos anos este nome foi se alterando, de modo que, somente no ano de 1989, os Parques Infantis e as demais instituições de Educação Infantil existentes na cidade passaram a vincularem-se à Secretaria de Educação. (TEODORO, 2005). Neste sentido, vale dizer, segundo Silva (2016) que Campinas foi uma das pioneiras em considerar as creches e pré-escolas como instituições educacionais.

Os Parques Infantis realizavam um atendimento sócio-educacional. Dessa forma, ofereciam atividades de educação física; assistência-médico-pedagógica; assistência odonto-

pediátrica; educação sanitária; educação infantil e educação recreativa; atividades artísticas e também educação agrícola. (TEODORO, 2005).

Seis anos depois da criação dos Parques Infantis, surgiu em Campinas, o primeiro Recanto Infantil (RI), que passou a funcionar concomitantemente aos Parques. Esta instituição possuía uma organização muito semelhante aos Parques, uma vez que seguia o mesmo regulamento, mas diferia no tamanho do lugar, posto que os Recantos Infantis eram menores e o quadro de funcionários acompanhava a estrutura sendo igualmente reduzido.

A estrutura dos Parques Infantis contava com uma diretora, um secretário, professoras de Educação Física, Infantil, Recreativa e Agrícola, médico, dentista, zeladores e serventes, enquanto que os Recantos Infantis possuíam apenas uma professora (encarregada de todas as “disciplinas” e também das atribuições de diretora), para além do restante do quadro funcional, sendo que, somente havendo verba, poderia ser contratada uma professora adjunta. (KUHLMANN, RAMOS, s.d; TEODORO, 2005).

Já em 1968, foi criada na cidade a primeira creche municipal, que tinha efetivamente finalidade sócio-educativa. Contudo, a fim de evitar uma visão estereotipada dessas instituições, associando o termo creche a “depósito de criança” ou a uma instituição destinada exclusivamente aos filhos dos pobres, o governo adotou o nome de Centro Infantil (CI). Porém, na sociedade, o termo creche ainda foi mais utilizado. (TEODORO, 2005).

O governo municipal apresentou os Centros Infantis como uma solução para que as crianças não se tornassem os futuros marginalizados ou delinquentes, uma vez que oferecia às mesmas um ambiente saudável e afastado dos perigos das ruas. Portanto, acreditavam que os CIs iriam prevenir futuros problemas sociais, devendo o poder público investir nestas instituições. (TEODORO, 2005).

[...] os Centros Infantis foram criados com a finalidade de atender crianças de ambos os sexos, de zero a seis anos, cujas mães necessitavam trabalhar para auxiliar no orçamento doméstico. Seu papel era de promover o desenvolvimento integral e sadio da criança pequena, ao mesmo tempo em que, servia de instrumento de mudança de comportamentos de valores e de atitudes, que favorecessem a criança, a família e a

comunidade. Com a criança frequentando o Centro Infantil se diminuiria a intensidade de muitos problemas e encintaria a resistência a outros sociais mais profundos que poderiam surgir, pois, a criança bem assistida e alimentada, levaria as informações que houvesse aprendido para a mãe e estabeleceria conseqüentemente um elo entre a mãe e a Assistência Social.
(TEODORO, 2005, p. 51-52).

Dessa forma, uma vez que os Centros Infantis eram destinados prioritariamente aos filhos das trabalhadoras, exigia-se comprovação da frequência ao trabalho para manutenção da matrícula naquelas instituições. Além disso, regularmente realizavam reuniões com as mães a fim de mantê-las informadas sobre o comportamento e o aproveitamento de seus filhos, dentre outros assuntos internos. Ademais, a cada quinze dias havia o Clube das mães, no qual voluntárias da Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), ensinavam a elas condições de “puericultura, artesanato, higiene, formação social e cívica.” (TEODORO, 2005, p. 55). Contudo, a autora não apresenta maiores informações sobre os cursos.

Nesse período, os Centros Infantis funcionavam de segunda a sábado, durante os doze meses do ano, não havendo férias e sendo raras suspensões no atendimento. De modo que somente depois de muita luta dos funcionários, extinguiu-se o atendimento aos sábados (FERREIRA, 1996, apud PELLISSON, 2016). A autora não menciona os motivos, mas imaginamos que a resistência na redução do atendimento deva-se ao fato das famílias trabalharem também aos finais de semana. De forma que ao beneficiar as funcionárias, elas acabavam sendo prejudicadas por não terem com quem deixar seus filhos.

Mas a fila de espera para obter a vaga em um Centro Infantil era grande. Considerado uma creche modelo, ele possuía elevado custo para construção e manutenção, havendo um número pequeno de Centros Infantis em funcionamento (apenas quatro até 1973), enquanto que se calculava uma lista de espera de mais de 900 crianças para serem atendidas. O resultado era a superlotação das unidades existentes. (TEODORO, 2005).

Neste sentido, de acordo com Teodoro (2005), as empresas eram corresponsabilizadas, uma vez que o poder público recomendava às empresas que elas disponibilizassem locais para amamentação dos filhos de seus funcionários, ou se conveniassem com entidades assistenciais para realizar atendimento semelhante às creches, afirmando que os recursos municipais não eram suficientes para suprir a demanda existente:

[...] as autoridades do serviço social a comunidade não deveria esperar passivamente do Estado uma atitude paternalista, pois uma sociedade mais justa e igualitária só seria conseguida com a participação dos sujeitos envolvidos na deliberação dos problemas comuns. (TEODORO, 2005, p. 58-59).

A Lei nº 5692/1971 fixava as Diretrizes e Bases vigentes no país, a qual apesar de focalizar o ensino do Primeiro e Segundo Grau (que se iniciava aos sete anos), determinava que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.”

Neste sentido, a lei estabelecia que:

Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as emprêsas [sic] que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau. (BRASIL, 1971).

Dessa forma, pode-se compreender que, para o governo, o atendimento não era um direito das crianças, mas um favor feito pelas empresas. (KRAMER, 1995, apud TEODORO, 2005).

Durante as décadas de 1960 e 1970, por sua vez, Silva (2016, p. 45) indica que os debates a respeito da Educação Infantil levam a uma separação entre a educação das crianças de zero a seis anos, ficando as mais novas (de zero a três), nas creches, sob responsabilidade da Secretaria de Assistência e Bem-Estar, enquanto que as crianças de quatro a seis continuaram frequentando os Parques e Recantos Infantis, vinculados à pasta da Educação e passaram a chamar Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

2.2.1. A Educação Infantil Campineira na Secretaria da Educação e a ampliação da oferta de vagas

De acordo com Rosemberg (2002), na década de 1980, expandem-se, no Brasil, as iniciativas de baixo custo para atendimento às crianças pequenas, de modo que o MEC cria o Programa Pré-Escolas Comunitárias, cuja proposta era estimular o poder público a estabelecer parcerias com igrejas, associações, dentre outras instituições, a fim de incentivar a comunidade a participar do planejamento e oferta da pré-escola. Campinas, por sua vez, adere ao programa. Contudo, de acordo com Chicone (2016) as pré-escolas comunitárias eram unidades simples e algumas delas muito precárias, chegando a atender 6.000 crianças em 200 salas.

Somado à expansão do atendimento por meio das creches comunitárias, Pellisson (2016), também aponta a modalidade denominada “Mãe-Crecheira”⁷, difundida em Campinas no ano de 1983, e o Projeto Creche, criado em 1987. Este último visava construir creches anexas às empresas, sendo que a prefeitura determinaria o padrão da construção e criaria uma linha de crédito para que as empresas construíssem a unidade de atendimento. Contudo, este projeto é extinto já em 1988, durando apenas um ano. (CHICONE, 2016; PELLISSON, 2016).

Em 1989, o prof^o Dr^o Newton Bryan assume a Secretaria da Educação municipal de Campinas (quando o município estava sob gestão do então prefeito Jacob Bittar) e transfere as creches da secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação (CHICONE, 2016). Dessa forma, todo o atendimento das crianças campineiras de zero a seis anos passa a pertencer a Secretaria da Educação, uma vez que a pré-escola já havia sido transferida. Tal medida é considerada um marco na educação infantil no município, dada a importância que

⁷ Sobre esta modalidade, recomendamos a leitura de Rosemberg 1986 (disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/774.pdf>).

teve no sentido de compreender que o atendimento a infância, para além da assistência, é primordialmente educativo.

Isto implica que, o papel da Educação Infantil deixa de ser prioritariamente suprir as carências alimentares e culturais das crianças a fim de prepará-las para o Ensino Fundamental e passa a considerar a criança nas suas especificidades, de acordo com a faixa etária em que ela se encontra, permitindo que ela brinque, crie, experimente e produza cultura.

Neste sentido, Chicone (2016), apresenta uma entrevista com o ex-secretário da Educação, professor Bryan, revelando que essa transferência não foi uma tarefa fácil, tendo em vista que as assistentes sociais se opunham claramente a medida, uma vez que elas juntamente com as administradoras eram as responsáveis pelas creches.

Somado a isso, as diretoras das EMEI também assumiram um papel de enfrentamento, pois consideravam as creches uma instituição de menor importância quando comparada à pré-escola, reiterando a mesma visão estigmatizada presente na sociedade.

Entretanto, a então secretária de promoção social, Maria Soares de Camargo, estava apoiando ao professor Bryan, de modo que a transferência foi efetivada e diversas transformações foram implementadas. (CHICONE, 2016).

Dentre as transformações, destacamos que a partir desta medida, os professores passaram a trabalhar com os auxiliares/monitores que já atuavam nas creches, mas não tinham formação para trabalhar com as crianças pequenas, o que reiterou o caráter educacional dessas instituições (CHICONE, 2016). Ademais, realizou concurso e equalizou o salário dos professores que trabalhavam nas pré-escolas comunitárias, que até então não eram concursados e recebiam aproximadamente 1/3 do salário das professoras da SME. Dessa forma, as pré-escolas comunitárias que estavam sob a responsabilidade da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) passaram a pertencer à Secretaria da Educação (ambas criadas na década de 1980) (CHICONE, 2016).

No início dos anos 2000, o número de crianças matriculadas na Educação Infantil já era superior a 24 mil. Porém, 7.904 crianças aguardavam uma vaga na fila de espera. (ROCHA, 2009). Ou seja, mais de 30% das crianças ainda precisavam de atendimento. Dessa forma, a autora aponta que a Secretaria Municipal de Educação buscou medidas para ampliar a quantidade de vagas, dentre as quais estavam a construção, reforma e ampliação de unidades de atendimento, a parceria com entidades não governamentais ou assistenciais e a otimização de vagas dentro de uma instituição.

Em 2001 foi criado o programa “Nenhum a Menos”, o qual apresentava três medidas para diminuir a fila de espera por uma vaga, a saber: firmar convênios com entidades assistenciais do município; reorganizar os espaços inutilizados e estabelecer parcerias com instituições privadas para construção de novas unidades, que poderiam ser administradas tanto pela SME, como pela própria entidade, por meio do repasse de verbas. Dessa forma, a prefeitura repassou (em 2004) aproximadamente “R\$ 3 milhões para 44 entidades de educação infantil que atendiam 5.000 crianças nesta faixa etária, além de 13 entidades de Educação Especial, que prestavam atendimento para 1.136 crianças com necessidades especiais” (ROCHA, 2009, p. 76).

Sobre as medidas de otimização de vagas dentro da unidade, Rocha (2009) apresenta três principais propostas, a saber: a reorganização das turmas, implementando os agrupamentos multietários; a diminuição do período de atendimento das crianças (a despeito da necessidade dos pais trabalhadores); e a adoção do sistema de matrículas por frequência.

A reorganização das salas, por meio da proposta de agrupamentos multietários tinha a finalidade de atender crianças de diferentes idades em uma mesma turma. Para a autora, esta era uma opção política que tinha o objetivo de aumentar o número de vagas e diminuir a demanda não atendida no município, visto que Campinas se encontrava em difícil situação

financeira e não conseguiria construir creches em número suficiente ao atendimento da demanda.

Neste sentido, os agrupamentos multietários foram implementados desconsiderando a adequação do material pedagógico ou a formação dos professores, de modo que, segundo Rocha (2009), gerou muitas discussões e ações judiciais a fim de reverter esta medida, entretanto, a mesma se efetivou, por meio da primeira resolução de 2002, de modo que as turmas foram reagrupadas da seguinte forma:

Tabela 1 - Formas de organização das turmas, antes e depois de 2002.

ANTES	DEPOIS
Berçário I – crianças de 3 a 11 meses	AGRUPAMENTO I Crianças de três meses a um ano e 11 meses
Berçário II – crianças de um ano a um ano e 11 meses	
Maternal I – crianças de dois anos a dois anos e 11 meses	AGRUPAMENTO II Crianças de dois e três anos
Maternal II – crianças de três anos a três anos e 11 meses	
Maternal III – crianças de quatro anos	AGRUPAMENTO III Crianças de três a seis anos
Infantil – crianças com cinco anos	
Pré – crianças com seis anos	

Fonte: Rocha (2009, p. 72).

A respeito da diminuição do período de atendimento das crianças, a autora relata que a princípio ela se concentrou nas turmas das crianças mais velhas (de quatro a seis anos), uma

vez que a legislação obrigava que o atendimento dos mais novos fosse integral (11 horas), podendo ser parcial (4 horas) apenas mediante a necessidade dos pais. Contudo, por meio da Resolução nº 05/2006, foi retirado o trecho que facultava aos pais, e determinou-se que o atendimento dos agrupamentos (AGs) I e II deveria ser “prioritariamente em período integral” (ROCHA, 2009, p. 82). Dessa forma, ao tornar prioritário, mas não obrigatório, possibilitou às instituições abrirem turmas de AGs I e II em período parcial (ROCHA, 2009).

Já a matrícula por frequência passou a considerar as faltas e as presenças das crianças para estabelecer o número total de matrículas que poderiam ser realizadas em uma determinada sala, de modo que era possível haver crianças para além da capacidade daquela turma, uma vez que se levava em conta a frequência diária. Assim sendo, a autora cita como exemplo uma sala que teria capacidade para atender 30 crianças: como cinco alunos costumavam faltar, esta sala receberia ao todo 35 matrículas, a fim de que o total de crianças frequentes naquela sala fossem 30 crianças. Contudo, pondera-se que poderia haver dias em que a frequência poderia ultrapassar o módulo da turma, sendo necessário que um funcionário extra ficasse naquela sala.

Somada a essas medidas, vemos uma diminuição da lista de espera para atendimento na Educação Infantil, por meio da obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos (Lei 11.114/2005) (ROCHA, 2009). Entretanto, ainda assim o número de crianças sem atendimento na Educação Infantil era expressivo (cerca de 14 mil), de modo que a Vara da Infância e da Juventude gerou uma ação judicial obrigando Campinas a zerar o déficit no atendimento até o final de 2009. (SANTOS, 2010). Diante desta determinação judicial, o então prefeito da cidade de Campinas, Hélio de Oliveira Santos, popularmente conhecido como Dr. Hélio, criou as Naves-Mães.

2.3. Naves-Mães

O projeto Nave-Mãe foi apresentado no ano de 2005, pelo então prefeito, Hélio Oliveira Santos, durante um seminário⁸ realizado na Sorbone, em Paris. (SANTOS, 2010). Legalmente, ele foi instituído em 2007, pela lei nº 12.884, que criou o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) e ficou popularmente conhecido como Programa “Naves-Mães”. (PELLISSON, 2016).

Por meio dessa lei, a prefeitura construía a infraestrutura das creches, mas transferia a gestão dessas unidades educacionais às instituições privadas (PELLISSON, 2016), repassando recursos públicos para manter a unidade em funcionamento. Entretanto, assim como as demais unidades educacionais existentes no município, as Naves também estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e, portanto, a um NAED.

Até o ano de 2016, o documento que efetivava a gestão das Naves-Mães por meio de instituições privadas sem fins lucrativos era o “Termo de Convênio”. Em 2016, por sua vez, a SME passa a elaborar um Termo de Referência Técnica, que estabelece as regras do contrato de gestão entre a Prefeitura e Organizações da Sociedade Civil, para a gestão dos CEIs Naves-Mães.

De acordo com Santos (2010) o Programa almejava propiciar o desenvolvimento integral das crianças, o que envolvia o cuidado, uma rica alimentação, atividades educacionais estimulantes e criativas. Além disso, no espaço das creches seriam realizados cursos profissionalizantes para a família dessas crianças, especialmente às mães.

O autor também aponta que se tinha como objetivo “a melhoria do desempenho e frequência no ciclo inicial do ensino fundamental”, a compensação “das experiências negativas de crianças pequenas resultantes de conflitos (na família ou na sociedade) e de

⁸ O seminário foi realizado em função do ano do Brasil na França, e possuía os seguintes temas: “Políticas Sociais e Discurso Político, Experiências de Educação Popular e Inclusão na Escolaridade. (SANTOS, 2010, p. 43).

privação nutricional”; o “investimento em capital humano”, que garante retornos econômicos; redução das desigualdades de gênero e das desigualdades sociais. (SANTOS, 2010).

Dessa forma, a Educação Infantil é compreendida numa dimensão assistencialista, que visa salvaguardar a criança das mazelas do seu meio social, fornecendo alimentação e buscando suprir as disparidades com as demais classes sociais. O que retira desse programa seu caráter inovador (conforme anunciado pelo então prefeito Hélio Santos), aproximando-o das propostas que se faziam presentes em Campinas durante o século XX, conforme apresentado na primeira parte deste capítulo.

Os estudos de Silva (2016) também apontam para o caráter assistencialista do trabalho desenvolvido nas Naves-Mães. Conforme a autora relata, mediante a sua participação em uma atividade proposta para o dia das mães na Nave, é comum dentre os profissionais daquela unidade uma visão de que as famílias das crianças atendidas são muito carentes, sendo que a creche é um meio de amenizar as dificuldades sociais, mitigar a pobreza e “alegrar a vida delas, que possuem poucos momentos de felicidade” (Teca, diretora da CEI 1, apud SILVA, 2016, p. 99).

2.3.1. O projeto arquitetônico

A ideia do então prefeito, popularmente conhecido como Dr. Hélio, era construir grandes instituições, cuja arquitetura fosse inconfundível, e que pudessem atender aproximadamente 500 crianças da faixa etária de seis meses a cinco anos e onze meses.

Para tanto, contratou-se o arquiteto João Figueiras Lima, conhecido como Lelé, cujas edificações ficaram conhecidas por seu caráter humanístico, tais como o hospital Sarah Kubitschek, que possuía amplos espaços verdes e iluminação natural.

Para a construção das Naves, o arquiteto elaborou um projeto padrão, que manteria as mesmas características para todos os CEIs construídos, eliminando novos gastos com a

elaboração do projeto, de forma que as Naves se tornaram facilmente identificáveis pela população, conforme apontam Silva (2016) e Chicone (2016).

Devido às restrições orçamentárias, o projeto desenvolvido pelo arquiteto não pôde ser executado na sua integralidade. Porém, ainda assim se mantiveram características marcantes, tais como o teto oval no pátio central, cercado pelas linhas retas do restante da construção.

Figura 3 - Vista aérea da Nave-Mãe – Luiz Granzotto



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Campinas

Dos recursos utilizados para a construção das “Naves-Mães”, Pellisson (2016) afirma que, a princípio, a intenção do ex-prefeito, Hélio Santos, era utilizar verbas provenientes do setor privado para a construção destes CEIs, contudo, isto aconteceu apenas uma vez, quando um grupo empresarial doou o terreno e realizou a construção de uma Nave-Mãe. Segundo a autora todas as outras unidades foram construídas com verbas públicas, principalmente com recursos provenientes do FUNDEB.

Os terrenos destinados a construção dos CEIs deveriam ter no mínimo 6 mil metros quadrados, dois quais $\frac{2}{3}$ deveriam ser destinados a área livre. Para a construção, seriam utilizadas estruturas pré-moldadas, que amenizariam os custos da obra e o tempo destinado a execução do serviço.

Pellisson (2016) aponta que de acordo com a proposta de Hélio Santos, seria construída uma Nave-Mãe para cada quatro “creches convencionais” (creche direta). Contudo, tendo feito uma análise histórica do período de 2008 a 2015, a autora constata que mesmo tendo sido construídos dois CEIs diretos em 2009, o seu número total diminuiu, uma vez que existiam 140 CEIs diretos em 2008, e em 2014 esse número foi para 138. Já a quantidade de Naves quadruplicou, saindo de 4 instituições em 2008 e chegando ao total de 16 Naves-Mães em 2014. Portanto, para a autora:

É inegável que a prioridade orçamentária para construção de novas unidades de Educação Infantil encontra-se sobre as ‘Naves-mães’ nos dois quadriênios apresentados. Se no primeiro PPA (2006-2009) os valores, praticamente, se equivaliam, no Plano seguinte (2010-2013) o orçamento para operacionalizar o Programa ‘Nave-mãe’ superou em, aproximadamente, R\$ 20 milhões do previsto à rede direta. Dito de outro modo, ampliar a rede de atendimento por meio das ‘Naves-mães’, tornou-se uma prioridade. (PELLISSON, 2016, p. 121).

Nesta mesma direção, constata-se em Chicone (2016) a ampliação de vagas da rede indireta, de forma que, de 2008 a 2014, as Naves ampliaram seu atendimento em quase 20%, indo de 3,8 do total de crianças matriculadas na rede (em 2008), para 23% no ano de 2014.

A autora, apresentando a quantidade de escolas e de crianças atendidas na rede direta e nas Naves-Mães, separadamente, demonstra que em média, um CEI direto atende 176 crianças, enquanto que uma Nave-Mãe atende 453 crianças por unidade, ou seja, sua capacidade tem sido, em média, 61,1% maior do que a dos CEIs diretos.

Com relação aos custos para construção das Naves, Chicone (2016) indicou que o valor variou entre 3 milhões e 4,6 milhões de reais, enquanto que o custo de um CEI da rede direta, em específico, foi de R\$ 2.004.294,78, com valor deflacionado pelo IGP-M de dezembro de 2014. Contudo, considerando que as Naves são maiores, a autora calculou o

custo do m² de um CEI direto e das Naves, para fins de comparação, compreendendo que o m² de um CEI da rede direta, cuja área é 1.084,00 m², custa R\$ 1.849,00 o m²; enquanto que em uma Nave de 1.754,84 m², gastou-se R\$ 1.709,00 por m² na Nave de menor custo, e R\$ 2.621,00 na Nave de custo mais elevado.

A respeito do local de construção, Santos (2010) indica que

As Naves-Mãe [...] foram naturalmente projetadas para as áreas de maior vulnerabilidade social do município. São áreas, sobretudo nas regiões sul, sudoeste e noroeste, com muitos bairros resultantes de invasões, favelas e outras modalidades de ocupação, ocorridas na esteira da intensa urbanização ocorrida em Campinas, nas últimas décadas do século XX. (SANTOS, 2010, p. 96).

Os locais para construção das Naves têm sido definidos pelo Sistema Eletrônico de Georreferenciamento (SEG) que equaciona a demanda com a oferta de vagas na Educação Infantil, de modo que as Naves têm sido construídas em locais de alta vulnerabilidade social.

2.3.2. A pedagogia dos sentidos

As Naves-Mães foram norteadas pelos princípios de uma pedagogia inovadora, chamada Pedagogia dos Sentidos, que busca propiciar o contato das crianças com equipamentos científicos que estimulem seus cinco sentidos, a fim de despertar nelas o interesse por diferentes disciplinas, como, por exemplo, a matemática e a ciência. (SANTOS, 2010).

A aprendizagem das crianças, por sua vez, está embasada na neurociência, a qual defende que por meio dos estímulos do ambiente, o cérebro responde formando novas sinapses para processarem as informações. Quando bebês (oito meses), o cérebro conta com quase duas vezes mais sinapses do que quando adultos. Portanto, Hélio Santos acreditava que dos três aos seis anos seria uma idade importante para estimular os sentidos, permitindo que as crianças aprendessem de forma lúdica e intuitiva, o que lhes daria o embasamento para aprendizagens futuras. (SANTOS, 2010).

O estímulo para a aprendizagem das crianças seria realizado por meio de um painel temático que possui um conjunto de equipamentos dentre os quais podem estar computadores, software, jogos, espelhos, tubos de PVC, antenas parabólicas, refletores, caleidoscópios, ampulhetas, microscópio, lupas, balança, dentre outros. Estes equipamentos são chamados “brinquedos tecnológicos” e elaborados de acordo com quatro temas centrais, a saber:

- 1) Som e Luz.
 - 2) Tempo e Movimento.
 - 3) Vida.
 - 4) Forma e Quantidades.
- (SANTOS, 2010, p. 66).

Tais equipamentos foram elaborados pelo Museu Exploratório da Ciência da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na época em que Marcelo Knobel encontrava-se na direção do museu, sendo posteriormente substituído por Marcelo Firer. Portanto, ambos, juntamente com Hélio Santos, tiveram uma participação significativa na elaboração desta proposta, nomeada Nave-Ciência, e que também seguia a Pedagogia dos Sentidos. Esta Nave Ciência circularia pelas Naves-Mães num sistema de rodízio. (SANTOS, 2010).

Figura 4 – Nave-Ciência



Fonte: Museu Exploratório de Ciências – Portal UNICAMP.

Em reportagem divulgada no portal da Unicamp, no ano de 2009, o investimento para execução do projeto dessas Naves-Ciências era de aproximadamente 2 milhões de reais.

De acordo com Chicone (2016), a colaboração de alguns profissionais da Unicamp foi explorada por Santos (2010) como uma estratégia de marketing para agregar confiabilidade ao programa por ele criado. Contudo, não é relatada a participação de nenhum docente da Faculdade de Educação da Unicamp, no projeto. Assim como não se explicita a participação de pedagogas.

A despeito de informar como seria realizada, Santos (2010), indica a necessidade de uma nova formação para as professoras que atuariam com esta nova pedagogia, afirmando que:

O vestibular, o processo de seleção para vagas da pedagogia, afasta os docentes da obrigação, do interesse e, por fim, até do conhecimento específico do processo de transmissão às crianças de conceitos matemáticos, físicos, de ciências naturais etc. Assim, a busca de uma melhor aprendizagem na etapa de 3 a 6 anos implicará novos conceitos, novos paradigmas também no processo de formação dos professores. (SANTOS, 2010, p. 73).

A indicação era contratar professoras formadas em pedagogia ou em magistério, de preferência, que morassem na comunidade onde o CEI estaria localizado, sendo que todas as educadoras passariam por um treinamento antes de começarem a atuar com as crianças. Santos (2010) ainda relata que uma unidade gestora foi beneficiada, uma vez que contou com uma faculdade de Pedagogia vinculada a entidade gestora e um Laboratório da Pedagogia dos Sentidos.

Em relatório de auditoria produzido pelo Departamento de Auditoria da Prefeitura Municipal de Campinas, no ano de 2011, consta que o Projeto de Ciências instalado no CEI da Nave-Mãe Jardim Fernanda “apresenta muitos motivos de preocupação”. Os auditores questionam a falta de segurança, proteção e higiene dos equipamentos, afirmando ainda que “as instalações estão incorretamente posicionadas e totalmente inapropriadas para acolher

crianças na faixa etária do grupo AG II e AG III que frequentam a escola” (CAMPINAS, 2011, p. 30).

2.3.3. Opção de gestão pela iniciativa privada

De acordo com o artigo 2º da Lei Municipal nº 12.884/2007, a gestão das Naves-Mães seria realizada em “parceria com instituições de direito privado sem fins lucrativos”.

Sobre este assunto, o então secretário de Educação e ex-reitor da Unicamp, José Tadeu Jorge, afirmou que apesar de polêmico, o programa Naves-Mães não poderia ser enquadrado como uma política de privatização. Contudo os estudos de Chicone (2016), Pellisson (2016) e Silva (2016), discordam do ex-reitor, ao compreenderem que esta é uma política de privatização da Educação Infantil, que contribui para a redução do papel do Poder Público e fortalecimento da iniciativa privada, uma vez que transfere as responsabilidades de contratação de pessoal, de administração, elaboração do Projeto Político Pedagógico, para a entidade gestora.

A justificativa apresentada por Santos (2010) para o conveniamento é a Lei da Responsabilidade Fiscal, que estabelece um limite de gasto para a contratação dos profissionais, não podendo ultrapassar 60% da receita líquida dos municípios ou estados e 50% da receita líquida da União (BRASIL, 2000).

Contudo, Pellisson (2016), indica que:

No caso de Campinas, contatou-se que o executivo não se encontra com a “corda no pescoço” no que se refere ao gasto com pessoal. Se considerar a hipótese de trabalhar no limite prudencial, teria ainda margem considerável de recursos para operar. A esse respeito, evidencia-se que a transferência da gestão de unidades públicas ao setor privado, trata-se mais de uma estratégia adotada por opção política, do que da imposição da LRF. (PELLISSON, 2016, p. 95).

Neste sentido, segundo a autora, o programa Nave-Mãe não pode ser compreendido como uma imposição da LRF, mas trata-se de uma opção política de transferência de gestão.

Chicone (2016) destaca também que é grande a concentração de dinheiro público que está sendo destinado às entidades privadas.

2.3.4. Repasse de verbas

No que se refere ao valor repassado para as instituições gestoras, Pellisson (2016) aponta que os valores são definidos previamente pela SME, e divulgados no termo de convênio e no edital de chamamento público, definidos a partir da quantidade de alunos atendidos pelo CEI.

Dessa forma, para o ano de 2016, os valores *per capita* são:

Tabela 2 - Valores per capita definidos pela SME para o exercício de 2016.

Faixa etária	Modalidade de atendimento	Até 350 alunos	A partir de 351 alunos
		Per capita mês (em R\$)	Per capita mês (em R\$)
AG I	Integral	R\$ 733,70	R\$ 652,74
AG II	Integral	R\$ 586,85	R\$ 520,30
AG III	Parcial	R\$ 239,93	R\$ 214,18

Fonte: Edital de Chamamento Público nº 03/2015.

A respeito dos valores repassados às Naves, Chicone (2016) indica que a busca por maior captação de recursos pode estar incentivando a superlotação das turmas. Pellisson (2016), por sua vez, questiona a ideia de que diminuir o valor repassado quando o atendimento ultrapassar a 351 crianças poderia induzir a diminuição do número de matrículas. Sobre este assunto, concordamos com as autoras, uma vez que o valor se tornará mais expressivo conforme as Naves aumentarem o seu atendimento, o que pode induzir as gestoras a buscarem maior número de matrículas. Neste sentido, não podemos desconsiderar as ordens

judiciais, que obrigam as creches e pré-escolas a atenderem os bebês e crianças cujos pais querem uma vaga – o que também contribui para o aumento de crianças matriculadas.

Pellisson (2016) ainda constata que ao longo dos anos a ampliação do atendimento na etapa creche foi maior do que na pré-escola. Acredita-se que isto possa ocorrer tanto por a rede própria priorizar o atendimento do AG III (etapa obrigatória), como por as Naves almejarem aumentar os recursos recebidos (uma vez o valor *per capita* da creche é maior do que o das pré-escolas).

3. REDE DIRETA X NAVES-MÃES: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DOCENTE.

Tendo analisado o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil e na cidade de Campinas, apresentado a proposta das Naves-Mães para o atendimento das crianças de zero a cinco anos, nos dedicaremos, neste terceiro capítulo a examinar como o referido programa compreende e ampara o trabalho docente.

Num primeiro momento, visando compreender o modo como o trabalho do professor se efetiva nas Naves-Mães, apresentaremos os dados coletados em Chicone (2016); Pellisson (2016); Silva (2016); no Termo de Referência Técnica de 2016⁹ e nos editais de Chamamento Público¹⁰ nº 05/2014 e nº 3/2015, publicados no Diário Oficial do Município, a respeito dos seguintes critérios: vínculo de trabalho e política salarial; remuneração e carga-horária de trabalho; formação docente; capacidade de atendimento das Naves-Mães e quantidade de crianças por turma; e espaço físico das unidades.

Na segunda parte deste capítulo, analisaremos os dados apresentados à luz dos referenciais teóricos sobre precariedade.

3.1. Rede direta x Naves-Mães: o trabalho docente

3.1.1. Vínculo de trabalho e política salarial

⁹ Instrumento que estabelece o regramento do Contrato de Gestão entre a PMC e as Organizações da Sociedade Civil para a gestão dos CEI Naves-Mães.

¹⁰ A respeito da dos Editais de chamamento público, a Lei 12884/07 e seus decretos regulamentadores estabelecem que o convênio com as entidades privadas sem fins lucrativos deve ser feito por meio de processo seletivo, porém, não determinam uma periodicidade obrigatória para a realização dos mesmos. Pellisson (2016, p. 107) afirma que foram publicados editais de processo seletivo em 2007, 2008, 2010, 2012 e 2013 e que em 2009 foram publicados “despachos do prefeito acerca da autorização para ‘celebração de convênio’ com entidades privadas para gestão dos CEI ‘Naves-Mães’ [...]” e que em 2011 não houve editais de chamamento público devido a cassação do executivo municipal. Também foram publicados editais em 2014 e 2015, no DOM.

O vínculo do trabalho docente das Naves-Mães é realizado por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) pela entidade conveniada, de modo que o funcionário não possui vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Campinas.

De acordo com Pellisson (2016) e Chicone (2016), o Guia Gestor de 2013 estabelecia que a política salarial das Naves-Mães era responsabilidade de cada entidade gestora. Contudo, deveriam ser respeitados aos parâmetros mínimos relativos a cada categoria funcional, de modo que o salário das professoras precisava estar de acordo com a Convenção do Sindicato dos Professores de Campinas e Região (Sinpro).

Atualmente, conforme preconizado no Termo de Referência Técnica de 2016:

Caberá a cada Instituição definir sua política salarial, não podendo exceder a média de valores praticados no mercado, no âmbito da Região Metropolitana de Campinas, e levar em conta os padrões e condições de trabalho compatíveis com a qualidade do atendimento às crianças. (DOM, 26/11/2015, p. 19).

Entretanto, não há menção sobre a necessidade de respeitar o piso salarial da categoria, ou a Convenção do Sindicato, sendo informando apenas um valor máximo (e não o mínimo) para o pagamento dos funcionários das Naves-Mães. Dessa forma, compreende-se que houve um retrocesso na atual legislação, se comparado ao Guia Gestor de 2013.

Neste sentido, destacamos que uma vez que a Prefeitura Municipal de Campinas não estabelece o valor do salário a ser pago para as docentes (ou para qualquer outro funcionário contratado pela instituição gestora), ela assume que profissionais exercendo o mesmo cargo e funções poderão ser remunerados de formas diferenciadas.

Além disso, a partir deste Termo de Referência Técnica, fica estabelecido que os recursos repassados pela Contratante (a prefeitura), poderão ser utilizados para os encargos e/ou benefícios trabalhistas durante a vigência do contrato da prefeitura com a entidade (que é de 60 meses contados a partir de fevereiro de 2016), desde que previamente especificados no Programa de Trabalho apresentado no processo seletivo da instituição gestora. Contudo, a prefeitura esclarece seu não envolvimento direto com os funcionários e registra que a verba

pública não poderá ser utilizada para indenizações ou ações trabalhistas, que estarão a cargo da Contratada.

O Edital de Chamamento Público nº 03/2015 também define ser função da instituição gestora realizar o processo seletivo de seus funcionários, respeitando a impessoalidade e a igualdade de condição de disputa dos interessados.

3.1.2. Remuneração e carga-horária de trabalho

A fim de estabelecer uma comparação entre o trabalho das professoras nos Centros de Educação Infantil (CEIs) “Naves-Mães” e nos CEIs construídos, financiados e geridos pela prefeitura, doravante denominados “CEIs Públicos”, elaboramos uma tabela com base nos dados fornecidos: a) CEIs Públicos: pelo edital do último concurso realizado em Campinas para contratação de professor de Educação Infantil (Edital nº 05/2014) e anexo IV da Lei nº 12.987/07 que diz respeito à jornada de trabalho das docentes; b) CEIs Naves-Mães: dados apresentados pelo Sinpro referentes ao salário base das docentes nas Naves-Mães, vigente entre 1º de março de 2014 a 28 de fevereiro de 2015 e pelo Edital de Chamamento Público nº 13/2014, anexo C, que apresenta a jornada de trabalho das docentes em 2014. A tabela é apresentada a seguir:

Tabela 3 - Comparação das condições de trabalho docente em 2014

CEI Nave-Mãe x CEI Público

	CEI Nave-Mãe*	CEI Público**
Salário base	R\$ 1.034,80 (salário base R\$ 985,53 + 5% hora atividade)	R\$ 3.613,23
Carga-horária semanal total	22 h	32 h
Trabalho Docente Individual	--	1 h/a
Trabalho Docente Coletivo	--	2 h/a
Trabalho Docente de Preparação de Aulas	--	5 h
Trabalho Docente com Aluno	--	24 h/a
Benefícios	Cesta básica ou vale alimentação de no mínimo R\$ 100,00	Auxílio refeição/ alimentação no valor de R\$ 680
	Vale refeição de no mínimo R\$ 14,00 por dia trabalhado ou refeição no local	
	Vale transporte não informado	Vale transporte opcional, mediante o desconto de 3%
Participação nos Lucros ou Resultados	24%. Quem não pagar a PLR deve reajustar os salários, a partir de 1º de março de 2014, em 15% e não em 13%, conforme dados apresentados	--
Hora/aula***	R\$ 47,03	R\$ 112,91

* Fonte: Sinpro e Edital de Chamamento Público nº 13/2014

** Fonte: Edital nº 05/2014 - DOM 04/08/2014 e Lei nº 12.897/07

*** Elaboração própria, dividindo o salário pela carga horária semanal.

-- Não informado pelas leis consultadas

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados chamam a atenção, pois enquanto a carga-horária das docentes das Naves-Mães foi reduzida em 31,25%, se comparada a carga-horária dos CEIs Públicos, a

remuneração, ao final do mês, foi reduzida em 71,36%. Dessa forma, constata-se que o salário recebido pelas docentes das Naves-Mães equivale a 41,65% do salário das professoras dos CEIs Públicos, se considerarmos o valor referente à uma hora trabalhada.

Considerando a hipótese das docentes das Naves-Mães receberem o mesmo salário pago pela PMC para às docentes dos CEIs Públicos, seu salário seria R\$ 2.484,02, para a jornada de 22 horas. Portanto, vemos uma defasagem de R\$ 1.449,22 no salário dessas profissionais, se comparado às professoras concursadas da prefeitura.

Neste sentido, se considerarmos que as docentes dos CEIs públicos recebem por hora/aula, que equivale a 50 minutos e as docentes das Naves-Mães recebem pela hora relógio, que possui 60 minutos, percebe-se que esta diferença pode ser ainda maior.

Momma-Bardela, Palmen e Bryan (2014); Chicone (2016); Pellisson (2016) e Silva (2016) também apresentam os dados referentes à comparação das relações de trabalho nas Naves e nos CEIs Públicos, no que se refere ao salário, jornada e tempo de formação destas profissionais, evidenciando uma discrepância entre a remuneração desses profissionais.

Chicone (2016), investigando um CEI construído e gerido pela PMC, e uma Nave, em maio de 2012, constata que o menor salário pago aos professores da rede municipal própria (R\$ 3.002,15) era 170% superior ao salário pago ao funcionário de maior salário na Nave (R\$ 1.759,11). Considerando-se a hipótese que este funcionário pode não ser um professor, esta diferença pode ser ainda maior.

Uma das consequências dessa discrepância salarial é que as docentes vinculadas às Naves optam por trabalhar em dois períodos (manhã e tarde), conforme podemos verificar na pesquisa feita por Chicone (2016) com 128 professoras das Naves, das quais apenas 25 trabalhavam um único período. Ou seja, mais de 80% das docentes trabalhavam para além do horário em que foram contratadas inicialmente. A autora ainda indica que este número pode

ser maior, tendo em vista que ela considerou como jornada de dois períodos apenas as docentes que dobravam na própria unidade.

Neste sentido, a autora também afirma que em algumas Naves é proibido fazer hora extra, de modo que mediante a falta do professor, as crianças ficam apenas com Monitores Infanto-Juvenil ou com os Agentes de Educação Infantil.

Diante de tais discrepâncias concernentes aos salários, autores a exemplo de Momma-Bardela, Palmen e Bryan (2014); Pellisson (2016); Chicone (2016) e Silva (2016) apontam a alta rotatividade dos profissionais, que deixam de trabalhar nas Naves-Mães buscando, talvez, melhores empregos, com maiores salários, em outros lugares:

Eu passei no concurso do estado e estou aguardando ser chamada com ansiedade, pois lá vou trabalhar um único período e ganhar muito mais do que recebo aqui na nave, trabalhando muito menos. E melhor ainda, terei melhor reconhecimento. Trabalhar na nave é muito cansativo. (Juma, professora de AG III, em entrevista concedida em outubro/2014, apud SILVA, 2016, p. 85).

Contudo, o desligamento deste trabalho pode não ser uma opção do funcionário, visto que há casos em que as gestoras, insatisfeitas com o trabalho realizado pelo mesmo, podem dispensá-lo. De acordo com Silva (2016, p. 99):

[...] as diretoras têm falas muito positivas a respeito das profissionais que atuam na Nave, mas são enfáticas ao colocarem que, se as profissionais não atenderem ao que é esperado, serão despedidas, pois a qualidade do trabalho ofertado tem que ser pensada com muito cuidado.

Esta rotatividade dos profissionais é percebida também pela família das crianças que frequentam as Naves, como observada na fala da mãe de um aluno, em entrevista cedida a Chicone (2016):

Eu acho que a “Nave-Mãe” não tem muito vínculo com o funcionário, porque a cada ano eles renovam os funcionários. Os próprios funcionários chegavam e falavam pra gente: “A gente fica só um ano, depois vão mudando. Eles não reciclam aqueles que já estão, eles mudam todo ano. Eu acho difícil para as crianças, porque elas já estão acostumadas com a pessoa, aí elas vão ter que acostumar tudo de novo. Essa situação é meio complicada, porque as vezes a criança não conhece. Por exemplo, no “João Vivalta”, que é da prefeitura, tem uma moça lá desde a época da minha filha, a minha filha está com 15 anos e ela está lá ainda. A criança acaba pegando amor por aquela pessoa que já conhece, tem aquele vínculo que vai criando a cada ano. Agora, na “Nave-Mãe” não tem como nem se apegar porque a cada ano vai mudando (SANDRA, mãe de aluno, entrevista nº 7, apud CHICONE, 2016, p. 195-196).

Pellisson (2016) ainda destaca o fato dos Auxiliares Administrativos possuírem salários semelhantes ou superiores ao das professoras em cinco de oito CEIs Naves-Mães estudados por ela, o que reitera a desvalorização histórica que atinge a profissão docente.

3.1.3. Capacidade de atendimento e quantidade de crianças por turma.

Para compreender o trabalho docente, outro fator primordial a ser analisado é a quantidade de crianças por turma, visto que tal relação influencia no trabalho do professor e evidencia o distanciamento sobre a qualidade da Educação Infantil. Uma das professoras entrevistadas por Chicone (2016) ressalta sua compreensão da escola como “depósito” e, portanto, pode-se compreender que ela própria reconhece a ausência de dimensões educacionais nas Naves, conforme podemos perceber na fala da professora:

[...] Eu acho que é muita lotação, muita lotação mesmo, eu acho que é um depósito de crianças, muitas crianças, eu acho que **se tivesse uma quantidade menor, o atendimento seria com melhor qualidade** (SUELI, professora, entrevista nº 4, apud CHICONE, 2016, p. 184, grifos nossos).

A respeito da capacidade de atendimento de cada unidade educacional, os valores discriminados no Edital SME nº 02/2015, por meio do anexo 1, definia que nenhuma sala de agrupamento I poderia atender mais do que 32 crianças; agrupamento II e agrupamento misto I/II, 36; agrupamento III e agrupamento misto II/III, 30 crianças. Contudo, este edital foi alterado pelo Edital de Chamamento Público nº 03/2015 que passou a apresentar uma capacidade específica para cada CEI Nave-Mãe.

Sobre este assunto, Chicone (2016) e Pellisson (2016) trazem dados que mostram que, em algumas Naves-mães, a quantidade de crianças atendidas em uma sala supera a sua capacidade.

Dentre as 16 Naves-Mães pesquisadas por Chicone (2016), mais da metade possuíam mais de 30 crianças matriculadas por turma, sendo que uma delas chegou a 41 bebês matriculados no Agrupamento I, cuja faixa etária de atendimento é de até 1 ano e 7 meses.

Pellisson (2016), por sua vez, apresenta dados que corroboram a análise: das 8 unidades pesquisadas, 4 possuíam turmas com mais de 40 bebês em uma única sala.

Segundo Chicone (2016), o alto número de matrículas pode ser incentivado pelo repasse financeiro que a SME faz às gestoras, que varia de acordo com o número de crianças. Concordamos com a autora, pois ainda que o valor *per capita* diminua quando o atendimento ultrapasse 350 crianças; no montante final, quanto mais crianças atendidas, mais expressivo será o repasse fornecido pela prefeitura. Ainda assim, outro fator a ser ponderado são as ordens judiciais, pelas quais o poder público obriga as creches e pré-escolas a atenderem bebês e crianças em quantidades superiores às quais estavam preparados.

Com relação à razão entre o número de adultos e de crianças, chamada de módulo, Pellisson (2016) afirma que a proporção variou de uma Nave para outra. Acredita-se que tal fato possa ser atribuído a autonomia que a prefeitura dá às entidades gestoras, ao estabelecer apenas a quantidade mínima de funcionários a serem contratados. Neste sentido, o Edital nº 03/2015, indica que deve haver pelo menos um professor habilitado por turma; e que o número de Agentes de Educação Infantil (AEI) ou Monitores deverá respeitar, ao menos, o seguinte módulo:

- a) 01 (um) AEI/Monitor para cada grupo de oito crianças de até um ano e quatro meses de idade;
- b) 01 (um) AEI/Monitor para cada grupo de doze crianças de um ano e cinco meses a dois anos de idade;
- c) 01 (um) AEI/Monitor para cada grupo de dezesseis crianças de dois a três anos. (DOM, 26/11/2015, p. 19).

Vale dizer ainda que a faixa etária utilizada para elaboração do módulo adulto-criança difere-se daquela utilizada para a composição dos agrupamentos.

3.1.4. Formação

De acordo com o Edital SME nº 03/2015, a formação mínima exigida para as professoras nas Naves-Mães é “curso de magistério ou normal superior ou licenciatura plena

em pedagogia, habilitados em educação infantil” (DOM, 26/11/2015, p. 19). A mesma legislação também determina que para além das 20 horas semanais trabalhadas com alunos, as docentes teriam 2 horas consecutivas para o trabalho pedagógico entre os pares, e seriam incentivadas pela PMC a realizarem cursos de formação continuada, tanto fornecidos pela Coordenadoria Setorial de Formação, como pela SME em parceria com instituições de ensino superior.

Entretanto, apesar do preconizado nas normativas, Silva (2016) e Pellisson (2016) apontam que em várias Naves, as docentes trabalham o dia todo, de forma que o tempo de formação é diluído ao longo da semana, acontecendo em apenas 48 minutos diários (entre uma turma e outra).

Indagada a respeito da formação realizada com as professoras, num tempo tão exíguo, uma Orientadora Pedagógica responde:

Nestes momentos, eu passo um recado; peço a elas que façam a leitura de um texto em um dia e a gente continua a discussão sobre este texto nos dias seguintes. Se tiver um evento na escola, um mês antes a gente pega uma semana para a gente decidir o que será feito e como faremos. Eu trago todo dia um tópico e vamos definindo e na segunda-feira seguinte apresento um quadro geral do que decidimos e a gente executa. Quando precisamos discutir sobre alguma criança em especial levamos dois, três tempos de formação falando sobre isso. Eu dou um jeito e faço meu trabalho, mas é muito difícil porque preciso dividir tudo durante a semana. Se pudesse fazer um TDC de 2 h seria muito melhor, mas não é possível. (Gigi, orientadora pedagógica da CEI 1, em entrevista concedida em 07/2014, apud SILVA, 2016, p. 83).

Neste sentido, Silva (2016) aponta que nestes locais inexistem formação adequada, dadas as condições de trabalho. Já nas Naves vinculadas ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da região Noroeste, a formação continuada é realizada em duas horas corridas, em um único dia.

Entretanto, ainda assim estas Naves estão distantes da realidade dos demais CEIs da rede, nos quais existem dias específicos no calendário em que as crianças são dispensadas para que os professores realizem a formação continuada. Nas Naves, por sua vez, esta formação ocorre à noite (depois do horário de trabalho), ou aos sábados (SILVA, 2016).

Portanto, o poder público penaliza ora as famílias, ora os funcionários, por sua incapacidade de conciliar a formação dos funcionários com o atendimento às crianças.

3.1.5. Espaço Físico

Outro fator relevante é debater a forma como o espaço físico contribui - ou não - para o trabalho das professoras.

Como evidenciamos no capítulo anterior, as Naves-Mães são unidades bastante características, dado o tamanho e a configuração destes CEIs. Contudo, conforme uma supervisora do NAED afirma, segundo Silva (2016), a infraestrutura das Naves-Mães foram pensadas para as crianças, e não para as profissionais que trabalham ali. De forma que, em entrevista cedida à autora, uma monitora aponta:

Local para a gente não tem. Lá não tem sala de professores, o refeitório é um corredor aberto, com 3 paredes que quem passar vê a gente almoçando. Lá tem micro-ondas para aquecer a comida, uma mesa comprida e cadeiras. Mas quem vai ao banheiro tem que passar pelo corredor. Depois que comemos cada um vai descansar em um local diferente: eu durmo com as crianças, as meninas que moram longe vão para o quiosque, a casa de bonecas, elas colocam um colchonete no chão e dormem lá. (Laysa, monitora do AG II da CEI 1, em entrevista cedida no dia 19/06/2015, apud SILVA, 2016, p. 96).

Para além desta falta de local de descanso e alimentação das profissionais, Silva (2016) e Pellisson (2016) também mencionam as dificuldades encontradas no trabalho diretamente realizado com as crianças, uma vez que falta arborização nos parques externos, o que impede a sua utilização em determinados períodos, de modo que as profissionais precisam utilizar outros espaços.

As crianças da manhã brincam no parque até 09h30 todos os dias, porque ainda está fresco. Elas ficam um pouco nos brinquedos, um pouco no quiosque. A tarde, se está nublado eu trago para o parque. Mas quando está muito sol eu trago para o quiosque e só deixo ir na casinha. Dá uma dó, elas querem ir nos brinquedos, mas não dá com este calor, né? (Lilian, professora do AG II, em entrevista concedida em 08/2015). (SILVA, 2016, p. 90).

Mas de forma geral, tanto Silva, como Chicone (2016) e Pellisson (2016), trazem falas positivas a respeito do espaço físico das Naves, a exemplo da fala da professora Sueli: “[...] o

espaço físico é maravilhoso. Muito amplo. As salas de aula são lindas, os armários todos bonitos, o espaço físico é muito bom” (CHICONE, 2016, p. 149).

Neste sentido, percebe-se que a prefeitura investiu na infraestrutura das Naves, prioritariamente no que diz respeito ao atendimento das crianças. Contudo, retrocedeu com relação ao trabalho docente, no que se refere aos tempos de formação, salários e condições de trabalho. Sobre este assunto, trataremos na parte que segue.

3.2. Rede direta x Naves-Mães: precarização do trabalho docente?

Diante do exposto, iremos analisar o trabalho docente à luz do conceito de precariedade. Para tanto, o primeiro passo é estabelecer o que compreendemos por precariedade, de modo que embasamo-nos em Venco e Rigolon (2014), Robert Castel (2003) e Linhart (2010).

Venco e Rigolon (2014) analisando a crescente influência das políticas de cunho gerencial na área da educação, mais especificamente nas Escolas Estaduais de São Paulo, apontam como grande problemática do trabalho docente, a precariedade.

A partir dos anos 1990 os ideais liberais ganharam força no Brasil, estabelecendo duras críticas ao Estado do Bem Estar Social, segundo o qual o Estado deveria prover todos os serviços essenciais à população. Com o liberalismo, incentivava-se a privatização do setor público, reduzindo ainda mais o papel do Estado no que se referia a elaboração das políticas públicas, de modo que, ao invés de proponente, o mesmo deveria atuar como regulador, incentivando a sociedade civil e as instituições privadas a responsabilizarem-se pelas demandas sociais.

Desta maneira, a partir da lógica da racionalidade econômica e compreendendo a educação como serviço (e não como um direito), aumentou-se a incidência de políticas públicas que retiraram do trabalhador os direitos anteriormente conquistados para sua

profissão. O trabalho que deveria ter vínculos empregatícios efetivos e condições de trabalho que garantissem melhores condições de vida para o trabalhador, tanto dentro, quanto fora do seu serviço, na realidade se configurou como um trabalho precário e degradante, o que acarretou implicações diretas para a vida do indivíduo.

Conforme as autoras acima citadas afirmam, amparadas em Demazière (2006):

a precariedade do emprego significa que ele é incerto e que o assalariado não pode prever seu futuro profissional sendo sua situação caracterizada por uma forte vulnerabilidade econômica e uma restrição, ao menos potencialmente, de direitos sociais. (DEMAZIÈRE, 2006, p. 3, apud VENCO e RIGOLON, 2014, p. 43).

Neste sentido, as autoras referem-se à precariedade objetiva, que está intrinsecamente relacionada ao tipo de vínculo de trabalho que é estabelecido, às condições objetivas em que o trabalho é contratado, restringindo-se os direitos do trabalhador. Tal condição pode ser verificada em processos de terceirização do trabalho, de contratos flexibilizados e desprovidos de direitos ou ainda, mediante a contratação de funcionários desrespeitando-se a legislação estabelecida, ou visando esfacelar o coletivo (VENCO e RIGOLON, 2014).

Neste sentido, Momma-Bardela, Palmen e Bryan (2014); Pellisson (2016); Chicone (2016) e Silva (2016) afirmam, ao longo de suas pesquisas, que as condições objetivas do trabalho docente, nas Naves-Mães, são precárias, tanto no que se refere ao tipo de vínculo estabelecido entre as docentes e as gestoras, como na questão salarial, na formação continuada, e na quantidade de crianças por turma.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a instabilidade no vínculo de trabalho das docentes contratadas pelas Naves-Mães. Elas não são concursadas e não são funcionárias da prefeitura, mas da instituição gestora. Dessa forma, a Secretaria de Educação Básica será responsável por orientar a instituição privada com relação à contratação de pessoal, mas não terá vínculo empregatício com o funcionário contratado por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Sendo assim, destacamos que o professor não possui estabilidade ou

qualquer garantia de permanência no emprego mediante a rescisão do contrato entre a instituição gestora e a PMC.

Conforme Chicone (2016) aponta, dos 12 contratos finalizados até 2015 para a gestão das Naves, cinco entidades não renovaram o convênio com a prefeitura. Silva (2016) também relata que uma fundação, responsável pela gestão de cinco Naves, não renovou o contrato com a prefeitura quando Hélio Santos deixou de ser prefeito da cidade. E a autora ainda menciona a rescisão contratual por parte de uma organização no início de 2016, antes do término da vigência do contrato. Em todos os casos relatados, não há informações sobre o destino dos docentes e demais funcionários contratados pela instituição gestora.

Sobre este assunto, o edital de chamamento público estabelece que:

Na hipótese de encerramento do Contrato de Gestão, caberá à instituição toda e qualquer responsabilidade relativa ao quadro de funcionários, por ela contratada, para execução do presente contrato, tais como rescisão contratual, benefícios, encargos trabalhistas, previdenciários e outros. (DOM, 26/11/2015, p. 25).

No caso da rescisão contratual, o documento rescisório deverá estar datado e assinado, bem como homologado no Sindicato da Categoria, caso o funcionário tenha mais de 01 (um) ano de registro. (DOM, 26/11/2015, p. 26).

O documento ainda afirma que mediante a rescisão contratual, a prefeitura assume toda a administração do CEI, até que seja realizado novo processo seletivo para escolha de nova organização gestora. Cabe indagar, portanto, sobre o futuro dos funcionários e também do atendimento das crianças daquelas Naves. O referido documento demonstra que é possível a ocorrência de demissão, de modo que outros funcionários serão contratados pela nova gestora, a qual deverá apresentar um plano de atuação, constando o regulamento próprio para contratação de pessoal, planos e cargos.

É importante refletir sobre a possibilidade de perda de emprego, uma vez que “o desemprego é seguramente, hoje, o risco social mais grave, o que tem os efeitos desestabilizadores e dissocializantes mais desastrosos para os que sofrem” (CASTEL, 2003, p. 584).

Robert Castel, analisando a sociedade francesa, vai indicar que o trabalho é mais do que trabalho, e o não trabalho é mais do que o desemprego, uma vez que a partir dos estudos por ele realizados, foi possível constatar, dentre outras questões, que o *status*, proveniente do trabalho que desempenhamos, tem um papel de extrema importância para a constituição da nossa identidade. *Status* este, muito maior do que os que provêm do nosso pertencimento familiar, ou do nosso convívio enquanto comunidade.

Dessa forma, o autor usará como instrumento de análise da questão social, o enfraquecimento da condição salarial. Para esse autor a sociedade é marcada por zonas de coesão social, nas quais um indivíduo estará integrado quando for um trabalhador estável, entretanto mediante o risco de perder o emprego ele passa a ser considerado vulnerável, e ficando de fora dessa sociedade salarial, “encontram-se *desfiliados*, e esta qualificação lhes convém melhor do que a de excluídos: foram *dês-ligados* [sic], mas continuam dependendo do centro que, talvez, nunca foi tão onipresente para o conjunto da sociedade”. (CASTEL, 2003, p. 269, grifos do autor).

Assim sendo, o Estado tem um papel fundamental para manter a coesão social e lutar contra a exclusão e desfiliação social, uma vez que para o autor, o Estado deve ser o “salvaguarda da unidade nacional” (CASTEL, 2003, p. 285).

A respeito da precariedade, Castel (2003, p. 527, grifos do autor) aponta a possibilidade de ela levantar uma nova questão social. Primeiramente por conta da “*desestabilização dos estáveis*”, que não garante a promoção social dos operários da pequena classe média, bloqueando a mobilidade ascendente. Segundo, devido a “*instalação na precariedade*”, que revela a precariedade como destino da alternância entre emprego-desemprego. Por fim, e muito importante há “*um déficit de lugares ocupáveis* na estrutura social”, tendo em vista que na atual conjuntura há um

perfil de populações que se acreditava desaparecido, ‘inúteis para o mundo’, que nele estão sem verdadeiramente lhes pertencer. Ocupam uma posição de

supranumerários, flutuando numa espécie de *no man's land* social, não integrados e sem dúvidas não integráveis, pelo menos no sentido que Durkheim fala da integração como o pertencimento a uma sociedade que forma um todo de elementos interdependentes (CASTEL, 2003, p. 530).

Esses indivíduos perderam a identidade gerada pelo trabalho, cujas funções de integração foram degradadas.

É neste sentido que se torna preocupante a opção política da Prefeitura Municipal de Campinas de transferir a gestão dos Centros de Educação Infantil Naves-Mães para as instituições privadas. A alteração no vínculo de trabalho das professoras produz efeitos que se refletem não somente no trabalho, mas na própria integração desses sujeitos com a sociedade. Se antes este era um emprego estável, agora, ele traz para o trabalhador a instabilidade, uma vez que embora o trabalho das professoras das Naves não seja formalmente um contrato de trabalho por tempo determinado (o vínculo é por meio da CLT e não por meio de contrato), este tempo está previamente estabelecido pelo contrato entre a prefeitura e a instituição gestora.

Outro aspecto importante a ser analisado é a degradação da condição salarial. Conforme apresentamos na primeira parte deste capítulo, grande é a discrepância entre os salários das professoras da rede. De modo que algumas docentes que trabalham nas Naves pedem demissão buscando melhores empregos.

Eu trabalhei em duas naves e acabei pedindo demissão das duas por discordar da maneira com que o trabalho nas naves era feito pela gestão. Quando eu era monitora o número de crianças era maior que o estipulado pela lei e eles não contratavam outras pessoas para trabalhar junto. Como eu reclamei fui demitida. Na segunda experiência novamente solicitei a contratação de um professor de educação especial para ajudar com uma criança autista que tinha na minha turma e a resposta era que Jesus iria me ajudar! Pedi demissão. Para mim as naves são precarização, privatização e desvalorização da Educação Infantil. (Jana, professora de AG III, em entrevista concedida em março/2014 apud SILVA, 2016, p. 85).

A fala acima apresentada, também enuncia que a legislação não está sendo cumprida no que se refere a contratação da professora de educação especial¹¹, o que se assemelha aos seguintes relatos, também trazidos por Silva (2016):

No ano passado estava com dois agrupamentos III. Eu ficava sozinha com 30 crianças. Se tivesse alguma criança da educação especial não tinha apoio. Eles estavam para contratar uma pessoa da educação especial. Mas até então não tinha. Então assim o ano que eu fiquei com 2 crianças especiais, eu tive o apoio só da orientadora pedagógica. Uma criança era paralisia cerebral, mas a parte motora e a fala eram comprometidas e a outra criança não tinha diagnóstico, porque a mãe não foi atrás. Então não sei o que tinha a outra criança, mas você via que tinha algum comprometimento.

A OP te ajudava como?

Então, trazia textos. Mas não ajudava no trabalho, **eu tinha que sempre trazer algo diferente**. A criança que tinha a questão motora e a fala eu tentava ajudar, trazendo algum recurso que eu buscava. E a outra criança era mais o limite e a parte motora.

Como você fazia isso com os outros 28?

Ah tinha que se virar. Era meio que complicado, mas... (Lara, professora de AG III, em entrevista concedida em agosto/2014, apud SILVA, 2016, p. 79, grifos nossos).

Se tinha proposta de um professor de educação especial na escola, não conheci, pois, eu tive um aluno com transtornos globais de desenvolvimento (autismo – grau mais alto), e não tinha atendimento nenhum. O diretor na época dizia que isto era um problema da mãe, e que ela teria que ficar no período de aula com a criança e também **a missão de ensiná-lo era minha**. Jesus iria me ajudar! Usando o nome de Jesus em vão e com esperteza, mas eu denunciei no NAED/ NOROESTE e pedi demissão. (Jana, professora de AG III, em entrevista concedida em março/2014, apud SILVA, 2016, p. 79, grifos nossos).

Embasando-nos nas considerações de Linhart, trazidas por Venco e Rigolon (2014, p. 43), vemos que estas falas podem estar denotando, para além da existência da precariedade objetiva, a existência da precariedade subjetiva, um “sentimento de não dominar o trabalho que faz, e de dever, sem parar, desenvolver esforços para se adaptar”, não podendo ainda confiar na rede na qual trabalha.

Linhart (2010), afirma que a precariedade subjetiva poderá afetar, inclusive, aqueles que possuem empregos estáveis, quando estes desenvolvem no funcionário um sentimento de nem sempre estar em condições de responder àquilo que lhe é exigido, apresentando um sentimento de impotência, de medo e insegurança. Dessa forma, o trabalhador se sente sem ter a quem recorrer, diante de problemas graves, não podendo contar nem com seus superiores

¹¹O Edital de Chamamento Público nº 03/2015 prevê a contratação de uma professora de educação especial por unidade educacional.

hierárquicos (que podem ser inacessíveis ou até mesmo incompetentes para a realização daquela tarefa) e nem com seus colegas de trabalho (dada a individualização das tarefas, que leva, inclusive, a concorrência entre os pares).

A autora também trata da demissão, afirmando que ela pode surgir numa espécie de consentimento por parte do trabalhador, visto que ele não se sente seguro na realização de suas atividades, uma vez que estão sempre lhe exigindo mais. Dessa forma, o trabalhador vive constantemente o medo de perder seu emprego, num sofrimento ocasionado pela precariedade subjetiva, que também se soma a precariedade objetiva.

As entrevistas realizadas por Silva (2016) e Chicone (2016) e trazidas neste trabalho, dão indícios da existência desta precariedade subjetiva, uma vez que as professoras pediram demissão nas Naves-Mães, devido à remuneração, à instabilidade e à falta de apoio da equipe gestora. Neste sentido, Silva (2016, p. 102) afirma que as profissionais das Naves “vivem sob o jugo da perda do emprego, caso façam algo que a cogestora não aprove”.

Somado a isso, vimos que a flexibilização na contratação de docentes para trabalhar nos CEIs Naves-Mães (em decorrência da transferência da gestão para as Organizações Sociais), precarizou a formação das professoras, que passaram a ter o tempo de formação diluído ao longo da semana; assim como precarizou também a sua remuneração, que passou a ser menor do que a das docentes concursadas pela prefeitura, além de retirar o direito ao plano de carreira, estabelecido por lei para as professoras da rede, e, por vezes, aumentou a quantidade de crianças por turma.

Tais características revelam a existência de um trabalho precário objetivamente, nos CEIs Naves-Mães, e podem estar indicando uma crescente precarização do trabalho docente na rede municipal de Campinas, visto que o número de Naves-Mães tem crescido em detrimento do número de instituições construídas e geridas pela prefeitura.

Portanto, este é um tema que merece destaque, uma vez que o município de Campinas, até então, era reconhecido pela qualidade do trabalho na Educação Infantil, sendo primordial, não retroceder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar o trabalho docente nos CEIs “Naves-Mães” à luz do conceito de precariedade objetiva. Para compreendê-lo era premente analisar a política educacional empreendida no município de Campinas e, assim, delimitou-se a dimensão temporal de 2007 a 2016. Além disso, considerou-se a importância em compreender o histórico do atendimento às crianças pelo poder público municipal, no sentido de averiguar se havia, ou não, indícios da participação do setor privado na concretização do direito; se ele havia se expandido e as concepções de criança e de Educação Infantil que estavam presentes na proposta do Programa.

Dessa forma, constatou-se que historicamente, as crianças não tiveram um lugar privilegiado na implementação de Políticas Públicas. Consideradas como seres frágeis, conforme nos relata Ariès (1981), ao olhar para a primeira infância em meados do século XII, elas eram compreendidas como um adulto em miniatura, desconsiderando suas especificidades.

Com os avanços tecnológicos, científicos e o início da escolarização, por volta do século XVIII, as crianças vão passando a ter outro papel social no convívio familiar e até mesmo na sociedade. Se antes, elas eram o futuro, o vir a ser, e, portanto, não mereciam atenção às suas particularidades, com o passar dos anos, os estudos sobre as crianças e as infâncias foram alterando significativamente as concepções sobre estes sujeitos, que passaram a ter um papel mais central na configuração das famílias. De modo que atualmente, com a Sociologia da Infância, as crianças são consideradas como sujeitos múltiplos, que não apenas reproduzem as ideias dos adultos, mas se apropriam, reinventam e criam culturas.

O mesmo ocorreu com a oferta do atendimento aos mais novos. Se, a princípio, a preocupação era unicamente o cuidado, ao longo do tempo foi se percebendo a necessidade de

educá-los, para além do cuidado indispensável; o que tornou o educar e o cuidar, tarefas indissociáveis e imprescindíveis para a Educação Infantil.

Porém, mais semelhantes a “depósitos de crianças” do que aos modelos de creches hoje por nós conhecidos, as primeiras instituições brasileiras voltadas ao atendimento da primeira infância foram geridas por médicos, pela área da saúde, por instituições de caridade e outras obras assistenciais ligadas a iniciativas religiosas, que visavam salvaguardar as crianças, livrando-as da morte (como ocorria, por exemplo, nas rodas dos expostos), o que pouco contribuía para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das mesmas. Portanto, durante o século XVIII o cuidado das crianças pequenas não era visto como uma responsabilidade do Estado.

Percebeu-se, assim, que a história da Educação Infantil no Brasil não foi construída de forma linear, de modo que o atendimento à infância foi realizado tanto pelas instituições de caridade e iniciativas privadas, quanto pelo Estado, sendo ora priorizado por um, ora por outro.

Neste sentido, esta pesquisa concluiu que as alterações mais significativas a respeito do atendimento às crianças brasileiras ocorreram nos finais de 1980, quando consolidou-se a Constituição Federal, e a partir dela outras legislações surgiram, compreendendo as crianças como sujeitos de direitos e que portanto, necessitavam de um atendimento educacional.

Contudo, pode-se perceber que entre avanços e retrocessos, o atendimento à Educação Infantil está longe de ser universalizado no Brasil, visto que ainda há 3 milhões de crianças de zero a seis anos fora da Educação Infantil. Sendo que o maior déficit de vagas encontra-se na etapa creche.

No caso específico de Campinas, a pesquisa demonstrou um movimento bastante semelhante ao cenário nacional, pois o atendimento às crianças também se iniciou em instituições privadas, majoritariamente de cunho assistencialista. Contudo, aos poucos, a

prefeitura também foi se responsabilizando por este atendimento, que passou a ser também educacional, de modo que Campinas destacou-se por seu pioneirismo, por exemplo, na inclusão da Educação Infantil na pasta da Educação, o que ocorreu em 1989, quando o professor Newton Bryan estava na Secretaria de Educação, durante a gestão de Jacob Bittar.

Como visto, para amenizar o déficit de vagas existentes na Educação Infantil, a Prefeitura de Campinas optou em 2007 pela adoção de um tipo de terceirização de serviços criando as Naves-Mães: prédios construídos e financiados com verba pública, mas geridos por entidades privadas não lucrativas, contratadas pela prefeitura por meio de processo seletivo.

Assim, consideramos que a prefeitura de Campinas com a adoção dessa política retrocedeu em ao menos dois aspectos: a) pedagógico, porque compreende a Educação Infantil como etapa preparatória para o EF, o que caminha na contramão do que tem sido defendido por Kramer (2000), para quem a criança não é um vir a ser, mas é um sujeito que nas suas especificidades, produz cultura e também é produzida por ela; b) administrativo, pois a prefeitura deixa de investir na sua rede própria e passa a transferir recursos para as instituições privadas, o que, dentre outras questões, altera sobremaneira as condições de trabalho docente.

Concluiu-se, portanto, que as “Naves-Mães” corroboram com o processo de privatização, que ganhou força na década de 1990 no Brasil, pelas políticas neoliberais, favorecendo as iniciativas privadas e diminuindo a atuação do poder público, ao transferir a gestão destes Centros de Educação Infantil para as entidades privadas não lucrativas.

Além disso, a justificativa de transferência da gestão dos CEIs para estas entidades devido à limitação dos gastos pela Lei de Responsabilidade Fiscal não pode ser aceita. Primeiro, porque ela é por si inconsistente, uma vez que Campinas tem gastado em média 46,16% da receita corrente líquida com o gasto de pessoal do executivo, enquanto a lei estabelece que o limite de gasto é 54% e o limite prudencial é 51,30% (PELLISSON, 2016).

Segundo, porque, ainda que não fosse possível manter-se abaixo dos percentuais estabelecidos pela LRF, existiria a possibilidade de reivindicar a alteração nessa legislação, solicitando aos órgãos responsáveis a exclusão da educação deste limite estabelecido (CHICONE, 2016). Neste sentido, Pellisson (2016) evidencia que o Programa “Nave-Mãe” configura-se como uma opção política de desresponsabilização do poder público, muito mais do que como uma imposição da LRF.

Esse Programa também trouxe em seu bojo outra dimensão: a das relações de trabalho.

As formas de contratação das professoras e professores nas “Naves” a despeito de serem contratados pela CLT são aqui compreendidas como uma forma de precarização do trabalho. Isso porque Castel (2003) compreende que o trabalho deve ter vínculo seguro, protegido pelo Estado, para não ser compreendido como precário. De forma que, se consideradas isoladamente, as docentes das “Naves-Mães”, por serem contratadas pela CLT, estariam asseguradas pelos direitos trabalhistas, e, portanto, seu trabalho não seria precário.

Contudo, considerando-se o contexto em que se constitui o programa, a expansão dos CEIs Naves-Mães pode ocasionar uma “desestabilização dos estáveis”, conforme expressão utilizada por Robert Castel, ameaçando os direitos outrora conquistados pelas professoras efetivas da prefeitura municipal de Campinas, ao optar por uma contratação mais flexibilizada e com vínculos mais instáveis.

Neste sentido, esta pesquisa concorda com Momma-Bardela, Palmen e Bryan (2014); Pellisson (2016); Chicone (2016) e Silva (2016) que identificam a precarização do trabalho docente nas “Naves-Mães”, se comparadas às docentes efetivas da rede municipal de Campinas, identificando a degradação das condições de trabalho, de salário e formação das professoras das “Naves”.

Considerando, por exemplo, a jornada de trabalho destas professoras, percebemos que estava preconizada uma redução de 10 horas na carga-horária semanal das professoras das

“Naves-Mães” se comparado às docentes da rede pública direta que trabalham 32 horas. Entretanto, efetivamente o que ocorreu foi o aumento de 12 horas, pois as docentes daquelas instituições passaram a trabalhar 44 horas semanais, para receberem melhores remunerações (CHICONE, 2016; SILVA, 2016).

A respeito da remuneração, se nos ativermos aos dados da Tabela 3, dividindo-se o salário pela carga-horária, temos que nas “Naves” as docentes ganhariam R\$ 47,03 por hora; enquanto que nos CEIs Públicos receberiam R\$ 112,91 por este mesmo período, o que implica em uma diminuição de 71,36 % do salário.

Além da diminuição da remuneração e ampliação da jornada de trabalho, a pesquisa concluiu que o tempo de formação em serviço dessas docentes, é menor do que das professoras efetivas, e em algumas “Naves”, passa a ser diluído ao longo da semana, prejudicando a formação continuada das professoras. Neste sentido, soma-se o agravante de ter sido retirado o tempo destinado ao planejamento, o que consideramos essencial para a qualidade do atendimento, visto que organiza as atividades que serão desenvolvidas com as crianças.

As condições de trabalho também foram degradadas no que se refere a quantidade de crianças atendidas por um mesmo docente, a saber pela superlotação das turmas e falta de funcionários.

A respeito da forma como as professoras das Naves são contratadas, concluiu-se que apesar da SME recomendar a realização de processo seletivo, os métodos de seleção dos profissionais que vão trabalhar nas Naves-Mães ficam a critério da entidade gestora, de forma que eles podem converterem-se em instrumentos que privilegiam a contratação de uns ou outros docentes, sem a devida preocupação com a formação dos mesmos. Neste sentido, o concurso público configura-se como um instrumento mais objetivo e imparcial (ainda que

meritocrático), e que garante maior rigor na seleção destas profissionais, aumentando as possibilidades de contratação de profissionais mais capacitados do ponto de vista teórico.

Por fim, ainda que não tenha sido objetivo deste trabalho, a presente pesquisa apontou indícios da existência da precariedade subjetiva no trabalho das professoras das “Naves”, de forma que este pode ser um tema para pesquisas futuras.

Por ora, a precariedade objetiva foi identificada no trabalho das professoras das “Naves-Mães”, o que não contribui para valorização da carreira docente. Além disso, se considerarmos que desde a criação do programa (em 2007) já foram criadas 24 Naves-Mães, levanta-se a hipótese de que se pode estar caminhando para a precarização objetiva do trabalho docente na rede municipal de Educação Infantil de Campinas.

REFERÊNCIAS

ARRIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Paris: Copyright, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm > Acesso em 28/06/2016.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm > Acesso em 28/06/2016.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 28/06/2016.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 jan. 2001. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm > Acesso em 01/08/2016.

_____. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 fev. 2006. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm > Acesso em 01/08/2016.

_____. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 jun. 2007. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm > Acesso em 01/08/2016.

_____. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4

abr. 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em 01/08/2016.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 01/08/2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 28/06/2016.

_____. Observatório do PNE. **Educação Infantil: Contexto**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>> Acesso em 01/08/2016.

CAMPINAS. Edital SME nº 13/2014. **Diário Oficial do Município**. Campinas, 04 dez. 2014. p. 13-43.

_____. Edital SME nº 03/2015. **Diário Oficial do Município**. Campinas, 26 nov. 2015. p. 4-13.

_____. **Lei 12.987 de 28 de junho de 2007**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Campinas e dá outras providências. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2007/1299/12987/lei-ordinaria-n-12987-2007-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-municipal-de-campinas-e-da-outras-providencias>> Acesso em 31/10/2016.

_____. Lei nº 15.029 de 24 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 6º da lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, do município de Campinas, estado de São Paulo. **Diário Oficial do Município**. Campinas, 24 jun. 2015. P. 1-8. Disponível em <<https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/128617>> Acesso em 01/08/2016.

_____. Prefeitura de Campinas. **Estrutura**. Disponível em <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/estrutura.php>> Acesso em 04/10/2016

_____. Prefeitura de Campinas. **NAEDs**. Disponível em <<http://campinas.sp.gov.br/governo/educacao/naeds/index.php>> Acesso em 10/09/2016.

CASTEL, Robert. A nova questão social. In:___ **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. P. 495 - 591.

CHICONE, Silvia Helena. **A participação das instituições não governamentais na gestão da escola pública: uma análise do Programa “Nave-Mãe” no município de Campinas/SP.** São Paulo: s.n., 2016. 246 p.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cad. Pesq.**, São Paulo (76): 31-40, fevereiro de 1991. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/848.pdf>> Acesso em 10/08/2016.

CORDÃO, Taciana Saciloto Real. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a seis anos de idade.** Campinas, PUC-Campinas, 212, p. 202p.

CORDEIRO, Karina de Oleira Santos. A infância no Brasil: breve histórico. In: ___ **Estudos sobre a educação infantil pública no município de Teixeira de Freitas – Bahia.** Salvador: [s.n.] 2007. Cap. 1. Educação infantil: concepções e políticas. Disponível em <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2007/karina_de_oliveira_santos_cordeiro.pdf> Acesso em 23/06/2016.

CORREA, Bianca, Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais.** N° 9, Janeiro-Junho de 2011, p. 20–29.

DECICINO, Ronaldo. **Organizações internacionais: conheça as principais instituições multilaterais.** Uol Educação, Geografia. out. 2013. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/organizacoes-internacionais-conheca-as-principais-instituicoes-multilaterais.htm>> Acesso em 28/06/2016.

PELLISSON, Cássia Alessandra Domiciano. **A cogestão dos centros de Educação infantil “Nave-Mãe”:** uma parceria público-privada analisada. Campinas, [s.n.], 2016.

DOMICIANO, Cássia Alessandra; FRANCO, Dalva de Souza; e ADRIÃO, Theresa. A educação infantil: De zero a três anos. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 5, n. 9, p. 309-327, jul./dez. 2011.

DOMICIANO, Cássia Alessandra. 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, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, nº 92, p. 1013 a 1038. Especial – Outubro de 2005. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/873/87313714014/>> Acesso em 18/06/2016.

INTEGRE. PMC. **Educação Infantil.** Disponível em <http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola_list.php> Acesso em 04/10/2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) CIDADES. **Campinas:** ensino - matrículas, docentes e rede escolar – 2015. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=350950&idtema=156&search=saopaulo|campinas|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>> Acesso em 04/10/2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cidades. **São Paulo: Campinas.** Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350950> Acesso em 04/10/2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>> Acesso em 01/06/2016.

KUHLMANN JR, Moysés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.**, [s. l.] n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>> 31/05/2016.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

KUHLMANN Jr., Moysés; RAMOS, Maria Marta Silvestre. **Políticas e organização do Parque Infantil no município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950.** s/d.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: **Seminário Internacional Organização e condições do trabalho moderno: emprego, desemprego e precarização do trabalho,** Campinas, 2010.

LIRA, Davi. Professor brasileiro é um dos que mais trabalham, afirma relatório da OCDE. **Último segundo,** Educação. jun. 2014. Disponível em < <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-25/professor-brasileiro-e-um-dos-que-mais-trabalha-afirma-relatorio-da-ocde.html> > Acesso em 01/08/2016.

MARCÍLIO, Maria Luísa. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). História social da infância no Brasil. São Paulo: Ed. Cortez, 2003, p. 53-79. *Apud* SANTANA, Djanira Ribeiro. Infância e Educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. 60, p. 230-245, dez. 2014. Disponível em < <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640557/8116>> Acesso em 24/06/2016.

MESQUITA, Samara Anuar Adad. **Um pouco da História das Creches e Naves-Mãe de Campinas: Paralelas que se cruzam,** Campinas, SP: [s.n.], 2012.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. **Institucional.** Disponível em <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=institucional>>. Acesso em 8/10/2016.

MOMMA-BARDELA, Adriana Missae; PALMEN Sueli Helena de Camargo; BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Políticas de Educação Infantil em Campinas: tessituras sobre a coexistência de diferentes e diversas formas de organização. **Revista EXITUS.** v. 4, n. 1, jan.-jun. 2014. Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/131>> Acesso em 31/05/2016.

NASCIMENTO, Maria Letícia; CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. As políticas e a gestão da educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, nº 9, p. 201-214, jul./dez. 2011. Entrevista. Disponível em <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/6/170>> Acesso em 01/08/2016.

PROMENINO, Fundação Telefônica. **Uma breve história do direito das crianças e dos adolescentes no Brasil**. Disponível em <<http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/uma-breve-historia-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-no-brasil>>. Acesso em 10/10/2016.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2013. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=k8NnAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em 23/06/2016.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. 348 p.

ROCHA, Ana Cláudia da. **As ações da prefeitura municipal de Campinas frente à demanda por vagas na educação infantil 2001-2008**. São Carlos, SP: [s.n.]

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>> Acesso em 07/06/2016.

SANTANA, Djanira Ribeiro. Infância e educação infantil no Brasil: percursos e percalços. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, n.12; p. 1-12, 2011. Disponível em <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2011a/humanas/Infancia%20e%20Educacao.pdf>> 02/06/2016.

_____. Infância e Educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, p. 230-245, dez. 2014. Disponível em <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640557/8116>> Acesso em 24/06/2016.

SANTOS, Hélio de Oliveira. **Naves-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos: de Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil**. Campinas: Komedi, 2010.

SILVA, Nélia Aparecida da. **Educação Infantil e as relações público-privado no município de Campinas: o Programa Naves-Mãe**. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

SINPRO. 2014 – **Professoras das Naves Mãe e conveniadas terão reajuste de 13%**. Disponível em <<http://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/2014-professoras-das-naves-mae-e-conveniadas-terao-reajuste-de-13/>> Acesso em 20/09/2016.

TEODORO, Michelle Moraes. **Reconstrução histórica da educação pública infantil em Campinas (1940 – 1996)**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

TONOLLI, Maria Fernanda Simões. **As origens da educação pré-escolar pública municipal em Campinas: O parque infantil da vila Industrial**. Campinas, SP: [s.n.], p. 1996.

VENCO, S.; RIGOLON, W. **Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista**. Comunicações. Piracicaba, SP, p. 41-52, 2014.