

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Nem só de salário vivem as docentes de creche:

Em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas
(STMC 1988-2001)

Autora: Joseane Maria Parice Bufalo

Orientadora: Professora Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Joseane Maria Parice Bufalo e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 02/02/2009

Assinatura: Ana Lúcia G. de Faria

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Luiz H. Arelaro
Patrícia Vieira Lourenço
Marcia Agostini
M. Carolina Botelho Fagundes

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bufalo, Joseane Maria Parice
B863n Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001) / Joseane Maria Parice Bufalo. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.
Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3. Formação de professoras. 4. Criança pequeninha. 5. Classes sociais. 5. Resistência cultural. 6. Relações de gênero. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
09-012/BFE

Título em inglês : Daycare center female teachers survive not only by their wage: in focus the struggles of the Employees Trade Union in the Municipal Civil Service

Keywords : Early childhood education ; Teachers formation ; Teacher training ; Young children ; Social classes ; Cultural resistance ; Gender relationship

Área de concentração : Ciências Sociais na Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Goulart de Faria (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Lisete Regina Gomes Arelaro

Prof^a. Dr^a. Márcia Aparecida Gobbi

Prof^a. Dr^a. Maria Carolina Bovério Galzerani

Prof^a. Dr^a. Patrícia Vieira Trópia

Prof^a. Dr^a. Anamaria Santana da Silva

Prof^a. Dr^a. Helena Costa Lopes de Freitas

Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Data da defesa: 02/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : jobufalo@iq.com.br

Agradecimentos

A Ana Lúcia que me convida sempre para a pesquisa, desde a primeira vez em que nos falamos e desde então, continuamos a construir juntas, mundos para olhar, sentir, pensar, sonhar e fazer sem precisar separar o que se acredita do que se escreve. Que bom que não desistimos!

A Maria Carolina pelas experiências que pudemos viver, por todo o apoio que tive e pelo doutorado que consegui concluir.

A todas do grupo GEPEDISC, pela solidariedade, pelas dúvidas divididas e pelos apontamentos para a efetivação da pesquisa, especialmente às leituras realizadas pelas companheiras nas diferentes etapas da tese. Com certeza sem essas contribuições o caminho seria menos encantador.

Ao STMC, especialmente a Marisa, pela disponibilidade na garimpagem dos materiais para a pesquisa.

A Sonia, Anita e Cristina pela entrevista realizada com a Irene Balaguer.

Ao Pedro pela valiosa contribuição na tradução da entrevista com Claus.

A Jocynara pela generosa tradução e transcrição da entrevista com o Claus e pela tradução do resumo da tese.

A Rô pelas dicas primorosas ao texto.

Ao Paulo e ao Antonio pela solidariedade sempre presente.

A minha mãe e ao meu pai pela partilha das nossas vidas.

*Ao meu filho Antonio por me fazer sempre pensar em coisas não pensadas e
pelas delícias de estarmos juntos*

*Ao Paulo pelo gostoso companheirismo, pelos ideais socialistas,
pelo amor*

Resumo

O objetivo central da presente pesquisa é a análise de como está sendo construída a profissão docente de creche no seio dos movimentos de resistências culturais, uma vez que a concepção de docência, ora focalizada, vai além do trabalho desenvolvido junto aos meninos e meninas de 0 a 3 anos. Ou seja, a complexidade da formação político-cultural das docentes, é contemplada nesta análise, via escolha do objeto Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, tratado como um espaço educativo mais amplo, pleno de tensões e de lutas, em que se afirma o conceito de classes sociais.

Para tal focalizo, nesta pesquisa, os documentos deste Sindicato, no período de 1988 a 2001, os quais, em sua maioria, foram encontrados na própria entidade. Além destes, compõem a pesquisa, três revistas da área da educação e um caderno de poesias, ambos também publicados pelo Sindicato e hoje encontráveis em meu acervo pessoal. Elegi estas fontes primárias já que foram produzidas diretamente pelos trabalhadores e trabalhadoras, do serviço público municipal de Campinas.

Nesta pesquisa concebo as docentes de creche como produtoras de culturas, como sujeitos da história que se constroem nas relações de trabalho, de gênero, de idades, de etnias. Neste sentido, as analiso como pertencentes a uma classe social. Ao mesmo tempo, situo historicamente o Sindicato, focalizando-o através dos tempos em sua composição e organização, destacando nas análises as relações de gênero e a educação infantil.

Inicio a tese com uma carta, na qual trago à tona experiências por mim vividas, como docente de creche. Com o objetivo também de contemplar as vozes de outras colegas, docentes de creche, isto é, as monitoras, optei por dar início a cada capítulo com uma ata redigida por elas próprias, a qual, por sua vez, foi destacada dentre os documentos do Sindicato. Na abertura de cada capítulo registro, ainda, uma poesia de autoria de trabalhadoras do serviço público municipal, na tentativa de enriquecer as tessituras analíticas apresentadas. Sendo assim no primeiro capítulo abordo a entidade sindical como um espaço de luta e resistência dos trabalhadores e trabalhadoras, bem como discuto a situação de classe social das docentes de creche. Na seqüência, no segundo capítulo enfoco o conceito de docência em creche, através da bibliografia na área. No último e terceiro capítulo contextualizo o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, tendo como eixo as relações de gênero e a educação infantil nas pautas de lutas da entidade. Finalizo a tese com uma outra carta, na qual abordo a arte de aprimorar-me como docente de creche, no diálogo com as experiências de pesquisa vividas no doutorado.

Destaco, finalmente, que descobri, nesta pesquisa, que na trajetória das reivindicações desta categoria, nem só o salário estava presente nas respectivas pautas, e, sim, encontram-se tantas outras reivindicações, tais como a exigência de melhoria da formação docente, mostrando, assim, que nem só de salário vivem as docentes de creche.

Palavras-chave: educação infantil; formação de professoras e professores; crianças pequenininhas; classes sociais; resistência cultural; relações de gênero.

Abstract

The central objective of the present research is the analysis of how the daycare center teaching profession has been formed in the middle of cultural resistance movements, taking into account that the teaching concept, sometimes in focus, is much more than the developed work with the young boys and girls from zero to three years old. In other words, the complex teaching political-cultural formation is contemplated in this analysis, through the chosen object Employees Trade Union in the Municipal Civil Service from Campinas, São Paulo, Brasil, which has been seen as a broader educational place, full of struggles and strains, in which the concept of the social classes has been formed.

Searching this objective, I focus on this research, the documents of this Trade Union, from the period 1988 to 2001, which ones, most of them were found in the own institution. Besides these ones, three educational magazines and a poetry notebook has been part of this research, both were also published by the Trade Union and they can be found in my personal library. I have chosen these primary sources because they were produced directly by the women and men employees in the Municipal Civil Service from Campinas, São Paulo, Brasil.

In this research, I conceive the daycare centre female teachers as culture formers, as historical subjects which have been formed on the working relationships- social classes, gender relationships, ages and ethnic relationships.

In this sense, I analyze them as part of a social class. At the same time, I analyze the Trade Union history, through the focus on the times in its structure and organization, putting in first place the analysis on the gender relationships and the early childhood education.

I begin the thesis with a letter, in which I bring back experiences lived by me, as a daycare center teacher. I have chosen, at the beginning of each chapter a minute written by the researched teachers, with the objective of contemplating their participation. These written minutes had a special place in the Trade Union documents. At the beginning of each chapter, I also register a poetry written by the municipal women civil servants, as a way of becoming the theoretical presented analysis richer. In the first chapter, I emphasize the Trade Union Institution as a place of the employees struggle and resistance and I also discuss the social class situation of the daycare center female teachers. Then, in the second chapter I focus on the concept of teaching in daycare center, through the bibliography in this area. In the third and last chapter I put into context the Employees Trade Union in the Municipal Civil Service from Campinas, having as the main subject the gender relationship and the early childhood education on the agenda in the institution struggles. I conclude this thesis with another letter, in which I focus the art of improve myself as a daycare center teacher, in the analysis of the research experiences lived in Doctorate.

I finally emphasize that I discovered, in this research, that among the demands of these employees, not only the salary was present on the respective agenda, but also, there are so many different demands, such as a better teaching formation, showing us that daycare center female teachers survive not only by their wage

Key-words: early childhood education; teachers formation; teacher training, young children; social classes; cultural resistance, gender relationship.

Sumário

Carta de Abertura

A arte de tornar-se docente de meninos e meninas de 0 a 3 anos de idade: declarações de uma professora de creche	1
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Introdução

1. Apresentação da pesquisa	9
2. A pesquisa em seu contexto: o município de Campinas	21
3. Localizando o campo empírico	23

Capítulo 1

O sindicato como espaço de resistências culturais: a especificidade de Campinas, na relação com o país

1.1 O protagonismo docente no contexto da luta: Ata “CEMEI Sol”	31
1.2 A poesia do movimento e o movimento na poesia	32
1.3 Sindicalismo: contextualizando o tema	35
1.4 Trabalhadoras e trabalhadores no Brasil: questões a serem consideradas	43
1.5 A organização dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação no sindicalismo contemporâneo	47
1.6 A docente de creche como categoria profissional: tecendo os fios dessa complexidade	52
1.7 O pertencimento sociocultural das docentes de creche	57

Capítulo 2

A docência na educação infantil: Campinas no contexto brasileiro

2.1 Quando as monitoras de creche dizem: somos docentes, sim senhor! Ata “CEMEI Lua”	73
2.2 Fazendo poesia e a poesia fazendo a luta	74
2.3 Professoras e monitoras de creche: uma questão de classe?	77
2.4 O protagonismo na docência de meninas e meninos de 0 a 3 anos	81
2.5 Tornar-se docente: quando o pensar e o fazer não se separam	89

Capítulo 3

Sindicato das trabalhadoras e dos trabalhadores do Serviço Público Municipal em Campinas (1988-2001)

3.1 Com as trabalhadoras e os trabalhadores o sindicato forma-se, mas não se conforma: os nós em pauta: Ata “CEMEI Estrela”	101
3.2 O STMC: fundação e trajetória	102
3.3 As mulheres no STMC: presentes nas lutas e ausentes das pautas?	108
3.4 A educação infantil em creches: fazendo gênero no STMC	114

Considerações finais

A construção da educação infantil é coletiva	123
-----------------------------------------------------	-----

Carta de Conclusão

A arte de aprimorar a docência na creche: experiências vividas na pesquisa do doutorado	129
------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Referências Bibliográficas	133
-----------------------------------	-----

Anexos

- I. Roteiro da entrevista com Irene Balaguer (Espanha)
- II. Roteiro da entrevista com sindicalista Claus Jensen (Dinamarca)
- III. Roteiro da entrevista com Rita Coelho sobre o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB
- IV. Documentos do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas analisados na pesquisa
- V. Documentos do Ministério da Educação – MEC e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM analisados na pesquisa (Ordem cronológica)
- VI. Íntegra do Documento: Proposta para Discussão da Operacionalização das Diretrizes do Grupo: Atendimento Integral da Criança de 0 a 6 anos para o Governo do Estado de São Paulo (Franco Montoro) – 1982

Siglas

CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil.

CNDM: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

COLE: Congresso de leitura do Brasil.

CONCUTS: Congresso Nacional da CUT.

CUT: Central Única dos Trabalhadores.

ENCLATS: Encontro Nacional das Classes Trabalhadoras.

MEC: Ministério da Educação.

MIEIB: Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

PDT: Partido Democrático Trabalhista.

PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PP: Partido Progressista.

PSB: Partido Socialista Brasileiro.

PSOL: Partido Socialismo e Liberdade.

PT: Partido dos Trabalhadores.

RCNEI: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

STMC: Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público de Campinas

Carta de Abertura

A arte de tornar-me docente de meninos e meninas de 0 a 3 anos de idade: declarações de uma professora de creche

Que o tempo passe e deixe aberta a estrada para que nossos sonhos caminhem e cresçam, saiam das cabeças e se concretizem em atos, em arte, nas mãos das pessoas, nas vozes do povo. Que passe e amadureça as idéias para que nossos sonhos brotem¹.

Clayton Bastos/Cordel do Fogo Encantado

A docência em creche é uma profissão que começou a ser construída recentemente. Devido às suas particularidades e à existência de pessoas que ainda não a conhecem bem, escrevo esta carta. Como tenho o privilégio de exercê-la há cerca de 16 anos, decidi expressar-me sobre as especificidades de que falo nesta pesquisa, quando me refiro às docentes de creches.

Sou professora de creche pública e falo a partir dessa minha experiência. Primeiramente, é necessário dizer que trabalho em equipe; que sempre trabalhei com as crianças dessa maneira e que isso tem sido parte da minha trajetória docente. Todas nós, docentes, devemos planejar o ano tendo em vista a temática a ser enfocada, mesmo que seja alterada no decorrer do trajeto. Ela deve ser estabelecida para haver um parâmetro, um referencial para organizar o que e o modo como será exercida a docência: como estarão a sala, os móveis; que brinquedos serão adquiridos e que objetos comporão a sala, o pátio, o refeitório; que materiais precisarão ser adquiridos para cuidar e educar as meninas e os meninos.

Esse é o exercício do planejamento que temos construído coletivamente em reuniões da equipe do agrupamento². É importante salientar que nem sempre a elaboração do planejamento ocorreu dessa maneira. A cada turma de crianças é designada uma professora e, caso essas meninas e meninos frequentem o período integral, então haverá também monitoras. Há um processo de atribuição de salas, previsto no Estatuto do Magistério, que é realizado a cada final de ano em datas e com regras de pontuação para classificação das professoras, que saem publicadas no Diário Oficial do Município, podendo variar ano a ano. Como cada turma tem uma professora, há um entendimento no sentido de que cabe a ela, professora, a responsabilidade por

¹ Poesia de abertura do Projeto Pedagógico do agrupamento I-A/2008.

² Termo utilizado para designar as turmas nas creches e pré-escolas da rede municipal de Campinas desde 2003.

determinado grupo de crianças, eximindo, desta forma, a responsabilidade das monitoras em serem co-responsáveis juntamente com a professora na turma que atuarão.

Tenho a compreensão de que a turma não é minha, “da professora Joseane”, como se costuma dizer. A turma é o “Agrupamento um”³, e comigo trabalham mais 6 monitoras⁴, sendo 3 no período da manhã e 3 à tarde. A turma em que atuo tem 24 crianças matriculadas, de 3 meses a 2 anos.

Embora eu esteja na rede municipal de Campinas desde 1992, sempre atuando em equipe e defendendo a necessidade de haver momentos de planejamento para conversas sobre o dia-a-dia e sobre todas as questões que compõem o nosso trabalho, somente em 2006, na creche em que atuo, conseguimos efetivar essa forma de organização: uma vez por semana sentamos por uma hora para realizar o que denominamos a nossa “reunião do setor”. Nesse momento, discutimos assuntos tais como: a organização da sala, dos horários, das situações conflituosas entre creche e famílias. Também conversamos a respeito de como estão as meninas e os meninos diante de determinadas situações. Procuramos sempre resolver alguns problemas específicos da turma, na própria turma. Nesse momento, também elaboramos e organizamos os registros.

Essa dinâmica nos dá uma coesão no sentido de equipe, quando cada uma coloca suas opiniões e conseguimos concluir e eleger a melhor saída para as diferentes situações. Registramos todas as reuniões, mesmo que sucintamente. Mesmo sendo essa questão uma diretriz da Secretaria Municipal de Educação, que solicita que todas e todos realizem reuniões entre as docentes em seus setores, e tendo uma avaliação positiva tanto da equipe do “Agrupamento um” como da direção da creche, em nenhum momento nesses três anos, a equipe gestora conseguiu disponibilizar um horário em que estivéssemos sem as crianças. Há uma organização nossa em fazer as reuniões durante o sono delas. É também importante registrar que, em geral, as direções das creches costumam “cobrar” das professoras que organizem atividades e que as deixem com as monitoras do período inverso das professoras para que elas (as monitoras) possam trabalhar com as crianças. Prefiro organizar de outra maneira: o que fazemos é pensado em conjunto e o que mais elaboramos é o modo como os espaços serão (re) organizados, a partir do que observamos nas crianças. Mesmo quando ainda não tínhamos um horário previsto para o

³ Turma que escolhi para trabalhar no ano de 2007 e novamente em 2008 (antigo berçário).

⁴ Um monitor esteve com a equipe no ano de 2007, de julho a dezembro.

planejamento do setor, tínhamos uma conversa mais geral para elaborar o percurso com as crianças, e cada equipe (manhã e tarde) organizava-se.

Estou relatando esses aspectos do nosso planejamento, pois entendo que ele é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com os pequenos e pequenas, pois, como aborda Freitas (2007), “é na singularidade da construção quotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas que o trabalho com crianças pequenas ganha uma tonalidade própria” (p.10).

Então, para ficar mais explícito o que é ser docente de creche, trago experiências desse exercício.

No início do ano, nós temos que programar a primeira reunião com as famílias. Famílias que poderão estar pela primeira vez na creche, depois de matricularem seus filhos e filhas. Como se trata de um berçário, em geral esta é a primeira experiência das meninas e dos meninos e de seus pais e mães em uma instituição educativa. A não ser quando já tiveram a oportunidade de estar com outras crianças.

Primeiro contato: é realizado no interior do berçário. Todas as pessoas que vêm para esta reunião conhecem as docentes que atuarão com suas crianças e suas propostas, e como serão os primeiros dias na creche. Conversam conosco dentro do berçário e temos percebido que isso faz com que se sintam também acolhidos (as) e mais confiantes, conhecendo onde e com quem seus filhos e filhas estarão.

É realizada uma apresentação nossa e de como entendemos a criança na creche, que é um espaço para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em que todas elas têm o direito de estar nesse espaço coletivo da esfera pública. Falamos do sentimento de culpa que muitas vezes é incutido, principalmente nas mães, por colocarem seus filhos e filhas na creche — mas nós não acreditamos nisso. Também mostramos fotos e relatos do ano anterior, para que observem como as crianças estiveram bem por toda a creche, assim como fora da creche, em passeios.

Ao realizar essa aproximação, as crianças iniciam a frequência na creche. Então, entramos no chamado “período de adaptação”, que em nossa experiência tem sido bastante tranquilo. A equipe realiza uma avaliação dia-a-dia de cada criança, aos seus familiares, procurando deixá-los confiantes e acrescentando algumas horas por dia na permanência da criança, conforme ela esteja brincando, alimentando-se, dormindo, enfim, envolvendo-se na turma. Não é permitido que as famílias fiquem com seus filhos e filhas. Esta é uma diretriz da

Secretaria Municipal de Educação, sobre a qual não temos discutido, mas que, no meu ponto de vista, necessita ser mais estudada para que tenhamos uma opinião melhor elaborada a esse respeito. Posteriormente a esse período em que os horários são flexíveis, as crianças entram entre 7:00 e 7:30 e, em geral, elas ficam até as 16:00 e 17:00 horas. Das 24 crianças matriculadas neste ano, duas frequentam somente o período da manhã e outras duas só o período da tarde.

Assim que elas chegam, em geral estamos ouvindo músicas e propondo algum acolhimento com brincadeiras, por exemplo, com bolinhas de sabão. Sempre a sala está organizada com brinquedos, tapetes de borracha, almofadas grandes e pequenas. Quando iniciamos o trabalho no ano passado, encontramos na sala nove berços, agora temos três, que são destinados às crianças menores da turma. Até o ano 2006, as crianças do berçário realizavam todas as suas atividades na própria sala, ou seja, dormiam, brincavam, comiam e tomavam banho no mesmo local. A partir de 2007, quando assumimos essa turma, decidimos que não mais fariam as refeições na sala e, sim, no refeitório. Saímos todos os dias para brincar no pátio, no quintal, nos parques. Os parques são os locais preferidos das crianças, não só dos bebês, como dos maiores das outras turmas também, eles brincam muito, juntos, e estabelecem relações de amizade. Nós procuramos interferir cada vez menos, estamos sempre observando, auxiliando quando necessário. As crianças pequeninhas estão sempre no chão e isto, por vezes, causa certo desconforto em alguns adultos, que preferem ver as crianças mais nos berços; não é a nossa metodologia de trabalho, digamos assim. Acreditamos que elas precisam se sentir livres para se sentirem. Estabelecem relações com o espaço e com as crianças e também com outros adultos, que não só os da turma. Devo dizer que nunca houve nenhum acidente com os bebês nesses quase dois anos, por estarem no meio de crianças maiores. Estando juntas, elas criam muitas brincadeiras no espaço que está previsto para esses encontros.

A música é um elemento bastante presente em nosso trabalho; realizamos algumas buscas para sempre inovar com repertórios de qualidade. Eu tenho o privilégio de tocar um pouco de violão e, por isso, esse instrumento tem feito parte dos nossos encontros. Também as crianças participam tocando alguns instrumentos como: pandeiros, violõezinhos, flautas, apitos, chocalhos, agogôs e batuques⁵.

Esse movimento de saída da sala do berçário, indo ao parque e aos demais locais da creche, também trouxe uma demanda às profissionais como um todo, no sentido de que todas as

⁵ Todos os instrumentos são oferecidos em várias versões, ou seja, em diversos materiais e tamanhos.

atividades que fossem programadas deveriam incorporar também as crianças de 0 a 2 anos, pois este ambiente é destinado às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e não somente às de 2 a 5 anos, ou de 3 a 5 anos. Logicamente, isso criou algumas dificuldades, mas devo dizer que temos avançado bastante; não tanto quanto eu sonhe, mas muito tem sido trabalhado no âmbito do olhar e no modo de pensar e organizar a creche. A turma do “Agrupamento um” participa de tudo: passeios, festas internas e abertas, apresentações de peças teatrais e outras atividades. Nós, da equipe dessa turma, realizamos, inclusive, uma apresentação com as crianças no final do ano 2007 — “Os quatro elementos da natureza: terra, ar, água e fogo”.

Nas creches, algumas programações acontecem todos os dias, como comer, brincar, tomar banho e dormir. Os horários da creche são rígidos para a alimentação. Mas temos conseguido algumas rupturas nesse sentido; nós, por exemplo, não acordamos um bebê para comer ou mamar. Sua alimentação é guardada e nós a oferecemos quando ele acorda. Isso não é tido como “normal”; essa prática tem sido construída ao longo desses dois anos.

Sobre a nossa relação com as crianças: tanto nesse ano como no ano passado, percebi que a aproximação e a amizade tornaram-se mais intensas quando chegamos ao meio do ano. Senti que foi estabelecida uma intimidade entre as crianças e nós que pôde ser percebida através de algumas brincadeiras, de risos marotos; sem, muitas vezes, nenhuma palavra.

Na sala, temos brinquedos no chão e alguns nas prateleiras que ficam no alto, que oferecemos às crianças conforme o nosso objetivo, ou quando eles manifestam interesses. Solicitam apontando, “cutucando-nos”.

O trabalho nas creches vem de uma história que estabelecia momentos específicos em determinadas horas do dia: hora para chegar, para mamar, comer, tomar banho, usar os penicos, trocar as fraldas, dormir. Tudo era extremamente controlado e o corpo deveria adaptar-se a esses momentos “crecheiros”. Nosso trabalho já mudou muitos desses hábitos, porém nem todos. O horário de entrada é ainda muito rígido. A alimentação tem certa flexibilidade, como já relatei. O horário dos penicos não existe mais. O sono é bem-vindo quando chega, embora tenhamos uma organização para um tempo de brincadeiras na área externa da sala. Depois disso, um momento de sono é quase sempre desfrutado, mas não é encarado por nós como obrigatório, assim como é tranquilo aceitar quem deseja dormir em outro momento. Nos banhos, temos procurado encontrar caminhos que possibilitem prazer na relação com a água. Embora, na minha avaliação, ainda seja pouco desfrutado, já não realizamos uma linha de produção, como era de costume. Temos alguns

limites quanto ao próprio espaço físico que deveria ter tido um outro olhar quando foi projetado, pois não favorece um banho coletivo entre as crianças, por exemplo. Temos uma única cuba, que é na altura dos adultos, sem uma escada de acesso para as crianças, o que dificulta o trabalho tanto para nós, adultas, como para as crianças, que poderiam ter mais autonomia nesse momento. Contudo, provocamos brincadeiras com água e terra no parque, brincadeiras com mangueira no quintal e até um pouquinho de chuva!

Essas mudanças fazem parte do processo que temos desencadeado a partir do trabalho que desenvolvemos quando planejamos semanalmente, discutindo não somente se uma criança comeu bem, por exemplo. Sem dúvida, isso é importante, mas o nosso olhar de docentes de creche deve permitir-nos pensar também **como** será o almoço da turma, ou seja, quem costuma sentir fome primeiro? De que tipo de alimentos gostam mais? Como as crianças irão para o refeitório? Andando? Engatinhando? Levados pelo nosso “carrão”? Teremos músicas lá? Que histórias contaremos durante a refeição? O refeitório precisa de uma nova organização das cadeiras e das mesas? O que vamos pendurar no próximo período nas janelas e/ou no teto? Teremos espelhos? Mensageiro dos ventos? Que culinária faremos com eles? Um bolo? Um suco? Que experiências provocaremos? Enfim, esses são exemplos de discussões que permeiam o nosso planejamento a partir de observações e do que iremos propor às crianças. Essas organizações, à primeira vista, podem parecer superficiais e pequenas, mas não são. Isto é a Pedagogia da Educação Infantil e vem à tona porque temos a certeza de que o espaço precisa ser organizado para as crianças permanecerem ali e também porque temos uma concepção de infância que nos direciona para o *quê* e o *como*, a fim de tornar um espaço um ambiente⁶ de prazer, de aconchego, rico em experiências para os pequenininhos/as, assim como para nós, docentes, que produzimos constantemente conhecimentos sobre as infâncias.

Essas organizações também ocorrem em relação a outros momentos, como as nossas idas ao parque, aos banhos; como retirar as fraldas das crianças e como elas vão dormir. Desse modo, tem que haver muito diálogo sobre minúcias que, para nós, docentes de creche, pode até não ser percebido como um ato de planejar. Já pude constatar isto em meu mestrado (Bufalo, 1997), em que ficou evidente que as monitoras pensavam e organizavam seu cotidiano, mas que

⁶ Como já discuti no meu mestrado (Bufalo, 1997), em interlocução com a saudosa arquiteta Mayumi de Souza Lima (1989).

esse exercício não era reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação, e nem por elas próprias, como um planejamento.

Em nosso exercício de docente de creche, temos que conhecer a turma e cada criança, para podermos organizar o tempo e o espaço de toda a creche, a fim de que os meninos e as meninas possam ser crianças e nós possamos trabalhar com uma criança inteira, que brinca, que chora, que sente calor e frio, que sente tristezas e alegrias, dores, medos, que imagina um mundo diferente do que imagina o adulto.

Nesse sentido, temos percebido o quanto necessitamos conhecer a criança fora da creche. Para isso, temos organizado conversas com as famílias, além das reuniões previstas em calendário oficial, para saber um pouco mais das histórias de cada criança. Sentimos que, após as entrevistas, as famílias ficam mais próximas de nós, contam-nos mais coisas de seus filhos e de suas filhas, perguntam-nos mais sobre a creche, sobre suas crianças e também sobre as outras. Temos o cuidado permanente de não invadir a privacidade das famílias, mas de deixar as relações mais confiantes e tranquilas.

Em geral, as crianças não ficam todas juntas, assim, temos aproximações individuais ou em pequenos grupos. Quando contamos uma história, ou quando toco violão, há uma aglutinação “natural”, ou seja, não damos nenhum comando de que todos e todas devam sentar e ouvir. Por vezes, sentam-se e querem ficar tão próximas, que se sentam em nossos colos, pernas, até precisarmos organizá-las, mas sem impedir que a aproximação cesse. Também, do mesmo modo que se aproximam, afastam-se quando não há mais interesses.

Há, ainda, uma ação do dia-a-dia que buscamos realizar, que é o registro do trabalho. Acredito que temos construído alguns mecanismos de como fazê-lo e de como organizá-lo através de textos escritos, fotos e vídeos. Temos também um mural na porta das salas, em que anexamos poemas, artigos curtos sobre exposições, reflexões sobre a infância, fotos das crianças.

Temos uma biblioteca na creche e nela ainda temos poucos livros para as nossas crianças pequenininhas, precisamos investigar mais e adquirir um acervo maior para o público que ainda não fala, não escreve e não lê palavras.

Dois artigos e a palestra de Danilo Russo⁷ foram inspiradores para eu escrever esta declaração sobre a arte de tornar-me docente de creche. Embora ele fale sobre a escola da

⁷ Palestra proferida na Faculdade de Educação da Unicamp em 02/08/2008.

infância de 3 a 5 anos na Itália, e eu traga os de 0 a 2 anos no Brasil, acredito que estejamos falando de especificidades que encontram similitudes ao que diz respeito a “como ser professor sem dar aulas na escola da infância⁸”.

Há também um destaque nessa trajetória do tornar-me professora de creche que compõe a minha história e de tantas outras docentes. Na defesa da educação pública e de qualidade, muitas lutas já ocorreram e, particularmente na cidade de Campinas, em busca de melhores condições de trabalho, já enfrentei com outras companheiras e companheiros muitas greves, e foi a partir de um desses momentos que essa pesquisa de doutorado se definiu, originando o tema das resistências culturais. O que me leva a considerar que a minha formação de professora de creche tem se dado na universidade, nas creches e nas pré-escolas, nos cursos de formação como docente e discente, nos dois partidos políticos que fazem parte da minha caminhada⁹ e, especialmente, nas formas de luta em defesa de um projeto de educação e de mundo que esteja pautado em uma sociedade mais igualitária, respeitando as diferenças de gênero, idades e etnias, inseridas nas lutas de classes.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana L. G. de e MELLO, Suely A.(Org.). **Territórios da infância**: linguagens tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007, p. 57-83.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II). In: FARIA, Ana L. G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. As/ao Paulo: Cortez, 2007a, p. 67-93.

⁸ Título dos artigos de Russo 2007, 2007b.

⁹ Estive filiada ao Partido dos Trabalhadores de 1992 a 2005 e estou filiada no Partido Socialismo e Liberdade desde 2005.

Introdução

1. Apresentação da pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo a análise do modo como a profissão docente de creche está sendo construída nos movimentos de resistências culturais, tendo sido eleito para o desenvolvimento desta o “Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas” (STMC).

A ideia de docência aqui apresentada vai além do trabalho na creche com as crianças pequenininhas¹⁰, incluindo, assim, a complexa formação política e cultural das docentes, com focalização na organização sindical. Nessa perspectiva, trabalhei com as categorias: docência de creche e movimentos de resistências culturais, examinando os documentos do STMC no período de 1988 a 2001. A definição desse período ocorreu devido à data de fundação da própria entidade e aos documentos que encontrei durante as pesquisas no acervo do STMC.

Para o desenvolvimento das análises destas categorias pauto-me, principalmente, em Edward Palmer Thompson (1981, 1998), pois ele abre caminhos, a partir do marxismo, para a percepção das culturas como dimensão fundamental de luta e tensão. Além do que, o conceito de classe social, nesse autor, está entre suas principais contribuições teóricas.

Pautado em concepções marxistas, e nessa perspectiva de luta e tensão, nas classes sociais, ele concebe as pessoas como sujeitos da história. Assim, a classe não pode ser isoladamente definida pelo local que as pessoas ocupam nas relações de produção sob o ponto de vista econômico¹¹, mas deve ser também compreendida a partir da produção das experiências pelos sujeitos.

A categoria experiência em Thompson (op.cit.) revela-se como central. Para ele, é somente através da experiência que o indivíduo se desenvolve e produz saberes. Esses saberes não podem ser compreendidos apenas como uma imposição, mas também como criação e subjetivação. Thompson (op.cit.) parte do pressuposto de que o ser humano é sujeito da história,

¹⁰ Nesta tese utilizarei o termo “crianças pequenininhas”, o qual corresponde às crianças de 0 a 3 anos, referindo-me à tradução de *piccolissimi* realizada inicialmente por Prado (1998).

¹¹ Thompson (1998), nesse texto, aborda o tema dos trabalhadores (das indústrias de tecido), sobretudo na Inglaterra, na passagem do Antigo Regime ao Capitalismo.

cuja práxis o leva a agir e reagir no movimento dialético dos processos hegemônicos e contra-hegemônicos, numa postura de resistência, produtora de novas culturas.

A partir de um enfoque de produção cultural que admite os processos de resistência à hegemonia da cultura dominante, o estudo das manifestações sindicais das docentes de creche possibilita verificar como uma parte da realidade social e dos saberes que a compõem podem favorecer ou não a construção da profissão de docentes de creche.

Apoio-me numa concepção de resistência que é crítica e cultural, expressão da luta concreta do ser humano, e fruto da práxis social. No exercício cotidiano, a hegemonia não realiza apenas a dominação e a imposição. Ela é continuamente recriada, modificada, e é a partir daí que se afirma, com todo o vigor, o sentido da contra-hegemonia, que contém elementos reais e persistentes da prática, fruto das oposições e das lutas travadas no cotidiano dos atores sociais, no caso, as docentes de creche. A partir de Thompson (1981, 1998), analiso os conteúdos dos documentos do STMC, dialogando com outras referências bibliográficas apontadas ao longo do texto, compreendendo como as docentes de creche articulam suas demandas cotidianas para construir uma prática política, expressando seus conhecimentos, suas experiências. São nesses movimentos de produção de cultura, em que ora resistem, ora se submetem à ordem, que constroem a profissão de docência de creche.

O sentido dessas reivindicações, ao serem analisadas, revela quais são os interesses comuns e específicos da categoria de docentes de creche. Os movimentos de resistências culturais elencados na pesquisa podem ser vistos como resultados desse processo, pois não os entendo como meramente reativos, movidos apenas pelas necessidades mais imediatas apontadas no trabalho cotidiano nas creches. São resultados de avaliação e de interpretação das condições de trabalho, das situações político-sociais das mulheres adultas e da condição infantil das meninas e dos meninos¹² pequeninhos/as em cada creche, junto com outras configurações sócio-político-econômico-culturais, como é o caso das discussões sobre a educação infantil presentes em outros municípios, tanto no Brasil como fora dele. Essas discussões sobre a educação infantil são apontadas quando analiso os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC); do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), os caderninhos Creche Urgente e a primeira Proposta de Política Pública da educação das crianças de 0-6 anos ao governo do Estado de São

¹² Como, em geral, na literatura brasileira as palavras meninos e meninas referem-se a crianças maiores de 3 anos, sempre que utilizá-las empregarei o termo pequeninhos/as, ou, de 0 a 3 anos. Utilizando o termo pequeninhos/as, também estarei fazendo referência às relações de gênero.

Paulo, em 1982, na primeira eleição para governador depois do golpe de 1964¹³. Isto porque, das muitas reivindicações que aparecem nas pautas do STMC, o direito à formação das profissionais é uma discussão que se faz presente em todos esses documentos citados. Inclusive neste documento de proposta ao governo de São Paulo em 1982, já se mostrava a importância da formação, tanto nos chamados cursos de Magistério como também nos de Pedagogia. Nesse sentido, Thompson (1998) trabalha com a ideia de que a própria experiência de luta mantém-se como a principal forma de definição de interesse de classe.

Essa dinâmica de construção coletiva das experiências vividas (Benjamin, 1994, 1995) nos interesses aglutinadores da categoria favorece o sentimento de pertencimento das docentes de creche. Ou seja, quando defendem, nos movimentos de resistências culturais, o que é ser docente de creche através das reivindicações, que são expressões dessa categoria, afirmam uma construção coletiva dessa profissão. Esse movimento, além de criar significados para que as docentes estejam nas lutas, também tenciona e problematiza o que é ser docente de creche no contexto de construção da categoria. Como ocorreu em uma reunião de representantes da categoria quando, ao ser discutida uma temática e esta passou a ser uma das propostas reivindicativas das docentes, criou-se uma tensão, uma problematização sobre uma condição do ser docente.

Pensando metodologicamente no processo de construção desta pesquisa, ao analisar os documentos do STMC, nesse encontro que é do campo da história, da educação, da política e da cultura, exige-se, como Thompson (1998) estimula, uma relação que não é de aceitação ou de saudosismo, mas de desconstrução e crítica. Pode-se perceber tal possibilidade em cada linha e nas entrelinhas dos documentos que dizem e silenciam, valorizam e omitem. Sob essa perspectiva, esta pesquisa tem uma dimensão coletiva, pois é o meu olhar de professora de creche, de pesquisadora e militante da área, que se compõe a análise **na** relação com o outro; no caso, este outro são os documentos do STMC.

Dessa forma, leio os documentos entre presente-passado entrecruzados, vendo a história como narrativa, o que, no sentido que aborda Benjamin (1994, 1995), significa apreender o tempo histórico a que se referem as experiências vividas, procurando-o em termos de intensidade e não de cronologia.

¹³ Este documento é intitulado: “Proposta para discussão da operacionalização das diretrizes” do grupo: atendimento integral da criança de 0 a 6 anos e encontra-se na íntegra no anexo 6.

Na perspectiva de Julia (2001) e Goodson (1995), a “cultura escolar”, ou seja, os saberes produzidos pelas docentes, compõe as culturas sindicais, e posso afirmar que existem diferenças entre elas, mas também proximidades, no sentido de que são as mesmas pessoas que integram os diferentes espaços. Não em sua totalidade, pois a entidade sindical é feita, em muitos momentos, por representações. É no sindicato que a cultura da creche está, por assim dizer, representada, quando conversa com as questões pontuais de cada local de trabalho e as transporta, de alguma forma, para as pautas de reivindicações da categoria.

Há uma rede de narrativas que se tece nos conflitos e nas conquistas realizadas pelas docentes de creche, deixando suas marcas no percurso da construção da profissão docente de creche. Para Benjamin (1995), a educação é a que envolve reciprocidade, abrangendo culturas diferentes. Nesse sentido, os movimentos de resistências culturais podem redirecionar para uma construção da “história dos vencidos”.

Assim, se o movimento causa uma problematização no dia-a-dia das creches, pode provocar rupturas. Ou seja, a “cultura escolar” (Julia, op. cit.; Goodson, op. cit.) traz continuidades e persistências, pois ela compreende um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais que pode vir a ser modificado, ou, como diz Benjamin (op. cit.), fazer com que a história possa ser vista a “contrapelo”, e isso não é tarefa fácil e nem tampouco não conflituosa, pois, para construir um conhecimento coletivo, é fundamental o encontro com o outro. Confrontos podem gerar encontros e conflitos, aproximações e contradições, presentes nos sujeitos.

A ideia de docente de creche que apresento traz especificidades, tais como:

- Trata-se de uma pedagogia que envolve três atores: criança, família e docente, como apontam as pesquisas: Spaggiari (1998); Bondioli e Mantovani (1998); Bonomi (1998); Ongari e Molina (2003); Barbosa (2007).

- Trata-se de uma profissão de gênero feminino, conforme já apontado pelas pesquisas de Rosemberg (1996a); Cerisara (1996); Saporoli (1998); Silva (2002); Ávila (2002); Ongari e Molina (op. cit.); Mir (2005) e Silva (2006).

- Caracteriza-se pelo atributo de cuidar e educar, com elementos que contemplam plenamente as meninas e os meninos pequenininhos/as, entre os quais muitos ainda não falam, não andam; no entanto, movimentam-se e, mesmo sem palavras, comunicam-se e expressam-se em diferentes intensidades (Bufalo, 1997; Ávila, op. cit.; Mir, op. cit.), ou seja, tem

características diversas do que se veicula chamar de “dar aulas”, é um exercício que se estabelece com intenções educativas e, fundamentalmente, nas relações entre as próprias crianças e destas com os adultos, como afirma Russo (2007a, 2007b, 2008).

- Caracteriza-se por outro atributo muito especial, que é o brincar, como um dos principais elementos pedagógicos na relação de educar e cuidar (Finco, 2003; Dias, 2005). Por ser uma profissão recente, que está sendo inventada, é um campo em construção que ainda não tem formação universitária que contemple a sua especificidade, embora os cursos de pedagogia estejam ampliando suas discussões para abarcar essa formação de docente que não dá aula, por isso reorganizam seus currículos. A educação infantil não é desvinculada de uma práxis constante que se constroi nas relações com as pesquisas, nas relações entre as docentes, entre as docentes e as crianças, entre as docentes e as famílias, entre as crianças, e nos movimentos de resistências culturais.

É importante registrar, embora não seja objeto de discussão nesta tese, os cursos de pedagogia. A precariedade da formação inicial das docentes, já diagnosticada e sistematizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1998¹⁴, é avaliada no âmbito das políticas públicas da seguinte maneira:

Além do problema orçamentário, a dificultar as políticas públicas para a Educação Infantil, há ainda o descaso e despreparo dos cursos de Formação de professores em nível médio, os chamados Cursos Normais, bem como os de Pedagogia em nível superior, na definição da qualificação específica de profissionais para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos (CNE/CED 99, p. 5).

Esta resolução tinha como parâmetro a crítica ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil¹⁵ que, embora sem um caráter mandatário, como está enfatizado na própria resolução, tinha recomendações para sua utilização. “O indispensável, no entanto, é que, ao elaborar suas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais” (p. 2).

Quase dez anos depois é aprovada, em 2006, uma resolução pelo Conselho Nacional de Educação¹⁶, instituindo “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”, o qual define “princípios, condições de ensino e de aprendizagem” (p.

¹⁴ Resolução CNE/CED de 23/03/1999.

¹⁵ Sobre os RCNEIS, Godoi (2002), Faria e Palhares (2007).

¹⁶ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

1), que se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil. Para esta formação, ficam estabelecidos que os cursos de Pedagogia devam formar “por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica”, propiciando:

- I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (CNE/CP 1/2006, p. 1).

Freitas (2007), ao abordar qual seria o sentido da forma da educação infantil, demonstra claramente que existe uma especificidade que está sendo reiterada através de constantes resistências, uma delas se dá no campo político através de “recentes conquistas”¹⁷. Além dessa dimensão, existe também a tênue barreira entre a educação infantil em creche e pré-escola e a instituição escola do ensino fundamental que, segundo esse mesmo autor, encontra-se sempre às voltas no sentido de a forma escolar imperar sobre a forma da educação infantil. Há uma forma própria de se fazer a educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e que não diz respeito a um praticismo, como se a prática pudesse vigorar sem nenhuma teoria e que

nunca é demais lembrar que foi o lento, mas contínuo e vigoroso processo de consolidação da sociedade salarial que temos que separou as mãos do cérebro. Falsa essa separação, ela subsiste, todavia, nas práticas quotidianas que não cessam de reforçar a imagem de que tudo o que não tem a forma escolar é menor porque adstrito ao condomínio da prática. Ora, as mãos só estão separadas do cérebro na ossatura dessa sociedade da morte que é a sociedade salarial. É uma separação inconsistente e irreal. Mas podemos, pelo menos, evocar Dewey e reafirmar que o cérebro está, antes de tudo, na ponta dos dedos (p. 11).

Faria (2007), ao trabalhar em seu artigo sobre Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas e pequenininhas, reitera a postura desse autor sobre “a necessidade da criança de sentir-se inteira. Portanto, trata-se de uma educação que privilegia a co-presença de todas as

¹⁷ A isso o autor se refere à aprovação do FUNDEB (Lei 11.494/2007 aprovada em 20/07/2007) com inclusão de verbas para as creches, pois a princípio o fundo (a lei) abarcaria somente as crianças da pré-escola. Foi um movimento de muita resistência com os parlamentares em âmbito federal para se conseguir esta inclusão. O MIEIB organizou o movimento denominado “fraldas pintadas”, em que foram gravados vários choros de bebês e expostos durante dias em frente à Esplanada dos Ministérios, como forma de protesto e resistência de militantes da área, além de mães e docentes das creches de Brasília que fizeram passeatas com os bebês no colo e nos carrinhos.

linguagens” (p. 281). A autora continua: “essa criança inteira precisa de uma professora de criança, e não de uma professora de disciplina, de matéria escolar” (p. 282).

Pensando nesses pontos de vista sobre a educação infantil, vejo que uma cultura da infância está sendo construída nas creches; e analisando como os aspectos da cultura da creche (Silva, 2006; Barbosa, 2007) se fariam presentes na cultura sindical, faço as seguintes questões: As docentes de creche estariam também imprimindo marcas específicas nos movimentos de resistências culturais no STMC? As pautas apontam para uma linguagem diferenciada de outras categorias no mesmo sindicato? Há marcas das docentes de creche no modo de fazer política sindical no STMC? Que aspectos saltam aos olhos quando se leem as documentações no sentido de construção da profissão de docente de creche?

Buscando encontrar caminhos de análises para tais questões, organizei os capítulos desta tese da maneira que exponho a seguir. Com a ideia de enriquecer as tessituras das análises, trouxe para o conjunto da tese, além da carta inicial, na qual escrevi sobre a minha experiência como docente de creche, outras vozes de docentes de creche, isto é, as monitoras, procurando, assim, contemplar diferentes olhares em diferentes contextos. Dessa forma, encontra-se na abertura de cada capítulo uma ata de reunião de representantes sindicais de monitoras de creche¹⁸, que foram digitalizadas das originais. Ainda compondo o início dos capítulos, trago uma poesia escrita por trabalhadoras do serviço público municipal de Campinas. Poesias estas premiadas no segundo concurso do gênero pelo STMC. A partir de então, desenvolvo os três capítulos da tese.

No primeiro capítulo, trago o cenário político sindical brasileiro como campo de resistências de trabalhadores e trabalhadoras no contexto de luta de classes. Estabeleço um debate sobre a docência de creche como categoria profissional, trazendo alguns enfoques teóricos, como Boito (2007), Saes (2005) e Trópia (1994, 2007) para uma análise da profissão de docente de creche a ser debatida no seio da classe média. Termino esse ponto, iniciando outro, que é o pertencimento de classe da docente de creche, para contribuir com essa discussão no sentido da resistência para a emancipação. Entendendo, assim, a emancipação:

A resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador... Resistência deve ter uma função reveladora, que contenha a crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social (Giroux, 1986, p.137).

¹⁸ As atas continham os nomes reais dos CEMEIS, os quais eu nomeie de forma fictícia.

Ao estudar as questões de organização sindical, focalizei os seguintes autores: Antunes (1986, 1995, 1998, 1999, 2005 e 2008), Bernardo (1987), e Hobsbawm (1987), os quais envolvem a análise de categorias que não as de educação, até porque não encontrei nenhuma pesquisa a respeito de docência de creche em sindicatos. Desta forma, trabalho com análises da educação e sindicato em: Vianna (1999), Souza (1996), Candido (2003) e Tragtenberg (1982), buscando analisar o sindicato como espaço de formação das classes trabalhadoras.

No capítulo dois, realizo um debate estabelecendo, a partir de pesquisas documentais e de definições conceituais, quem são as docentes de meninas e meninos de 0 a 3 anos e de como tornar-se docente. Dessa forma, ao entender o sindicato também como instância formadora, procuro ver esse aspecto nas documentações, na construção da profissão de docente de creche.

Ao definir, a partir das fontes bibliográficas, (Bufalo, op. cit; Faria, 2005 e 1999; Russo, 2007a, 2007b e 2008; Dias, op. cit; Ongari e Molina, op. cit; Mantovani e Perani, 1999), quem são as docentes de creche e como vem sendo construída essa profissão tendo como eixo para essa formulação as resistências culturais, busco compreender quem são essas mulheres em seu tempo, e o lugar onde estão.

No capítulo três, através dos materiais do STMC, contextualizo o sindicato em sua história, destacando as pautas da categoria, tendo como foco de análise as relações de gênero e a educação infantil. Para tanto, estabeleço um diálogo com uma bibliografia sobre docência e gênero na educação infantil, como Cerisara (op. cit.); Gobbi (1997); Finco (op. cit.); Ávila (2003); Rosemberg (1996a, 1996b) e Sayão (2003). E sobre pesquisas abordando relações de gênero e sindicatos na área da educação, trouxe Vianna (op. cit.) e ainda sobre sindicatos de outras categorias e as relações de gênero estabeleço um diálogo com Ferreira (2005) e Toledo (2008). Concluo, então, a partir das descobertas nesta pesquisa, que na trajetória das reivindicações desta categoria, além das lutas por melhores salários registradas nos documentos, também teve presença marcante a exigência por formação docente, o que me levou a ver que nem só de salário vivem as docentes da educação infantil.

Uma tese é essencialmente um texto escrito que se pode ler em seu conteúdo e na sua forma; nesse sentido, utilizo, no desenvolvimento das ideias apresentadas e discutidas, as palavras **trabalhadores e trabalhadoras**, e pelos possíveis desconfortos que isso possa trazer na leitura do texto, inspiro-me nas palavras de Russo (2007a):

Peço desculpas [...] é que uma vez adquirido este correto hábito lingüístico, é necessário um motivo para abandoná-lo. E o desconforto não é motivo suficiente para mim (p. 82).

Quero concordar com Russo e também dizer que a “boniteza” das palavras, como costumava dizer Paulo Freire, depende de como as olhamos, e precisamos estar atentos, pois

em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível, aprendizado (Freire, 1987, p. 21).

Procedimentos metodológicos

Ao escolher a temática da construção da profissão de docente de creche para desenvolver a tese, surgiram alguns desafios. Quando realizei o levantamento bibliográfico, observei que em relação às pesquisas que envolviam sindicatos de funcionários públicos e relações de gênero; e sindicato de professoras e professores e docentes de creche, não havia referências. Então, investigo um tema que é inovador e que ocupa um lugar metodológico de estudos exploratórios de assuntos ainda pouco ou nada estudados dentro do contexto abordado. Nesse sentido, também a ausência de bibliografia sobre classe média, docente de creche e sindicato de funcionário público torna o meu doutorado um estudo exploratório deste caso, em Campinas.

Ao perseguir o objeto da pesquisa, a metodologia vai se compondo. Inicialmente realizei uma entrevista sobre o MIEIB com Rita Coelho¹⁹, que é integrante desse movimento, e que por meio dessa entrevista teceu considerações acerca deste e suas articulações sobre a sua história e a sua situação atual, contextualizando o movimento e a política federal para a educação infantil.

Assim, fui definindo mais sobre o que focar na temática das resistências culturais no âmbito da docência com crianças de 0 a 3 anos e procurei o STMC em junho de 2007 para saber das possibilidades do meu acesso à documentação no acervo desse sindicato.

¹⁹ O roteiro da entrevista encontra-se em anexo 3.

Nesse período havia sido empossada uma nova diretoria²⁰ por decisão da justiça, devido às supostas irregularidades no processo eleitoral. O sindicato passou nesse momento por uma auditoria em toda sua documentação devido a uma série de denúncias sobre a sua antiga direção, a qual supostamente teria “desviado”²¹ documentos do STMC.

Nesse contexto, apesar de conturbado, a atual direção mostrou-se disposta a colaborar com a pesquisa, prontificando-se a fornecer todos os materiais necessários, mediante aprovação da coordenação geral composta por três diretores: um diretor do quadro administrativo, outro do quadro operacional e uma diretora da educação, a qual ficou responsável pela liberação da documentação solicitada. Porém, antes de qualquer liberação, foi necessário localizar os documentos que, a priori, elenquei como sendo fundamentais para as análises. De início, solicitei as pautas de reivindicações de cada ano, pois nelas estariam sistematizadas as discussões realizadas com a categoria em plenárias, em que os CEMEIs têm direito a representações. Esses materiais seriam as pautas de reivindicações da educação e da categoria em geral dos trabalhadores e trabalhadoras do serviço público municipal de Campinas.

Não foi possível ser efetivada essa solicitação, pois os documentos não estavam organizados, ou melhor, a direção do sindicato não sabia ainda onde e quais documentos seriam encontrados para a análise. Foi então que uma monitora de creche (agora diretora sindical) colocou-se à minha disposição e todas as vezes me conduziu para realizar garimpagens em pastas e arquivos. Num primeiro momento optei por buscar as pautas de reivindicações como principais fontes documentais, estando atenta para outros documentos que pudessem fornecer dados para a análise desta pesquisa, dados esses que revelassem de que forma foi sendo desenvolvida e como se expressava a organização das docentes em suas reivindicações. Esperava, também, encontrar fontes que me trouxessem elementos de análise para o meu objeto. Thompson (1998), em sua análise sobre a situação dos trabalhadores na Inglaterra, atribui valor documental às várias fontes²², conseguindo ver através delas a concepção de tempo que vai sendo alterada nos operários. Esse mesmo autor afirma, através de suas fontes, que havia uma concepção por parte

²⁰ Gestão 2007-2009.

²¹ Segundo depoimentos de membros da atual diretoria do STMC.

²² Trechos do diário de um tecelão (p. 281); poema satírico (p.281); canção (p. 282-3); documento do Velho oleiro (p.283); normatização (p. 289-290); recomendação do pastor às escolas (p.292-3); cartaz grevista (p. 294); guia cristão de Baster (p. 295) e guia da juventude (p. 295). Thompson também estuda como documento o relógio, do qual ele faz uma análise, inserindo-o no interior das diferentes percepções culturais, atribuindo-o ao imaginário coletivo.

desses sujeitos, no final do século XIX, de que tempo era vida. No entanto, isso vai sendo alterado em vários documentos apontados por ele, como mostra esta citação:

O rev. William Turner recomendava às escolas de Raikes ‘um espetáculo de ordem e regularidade’, e citava um fabricante de cânhamo e linho de Gloucester que teria afirmado que as escolas haviam produzido uma mudança extraordinária: ‘eles se tornaram [...] mais tratáveis e obedientes, e menos briguentos e vingativos’. Exortações à pontualidade e à regularidade estão inscritas nos regulamentos de todas as pré-escolas: ‘Toda estudante deve estar na sala de aula aos domingos, às nove horas da manhã e a uma e meia da tarde, senão ela perderá o seu lugar no domingo seguinte e ficará no fim da fila’. Uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado (op.cit. p. 292-3).

Thompson (op. cit.) consegue trazer os elementos socioeconômicos para o texto e para as condições de análise através dos documentos, revelando como as concepções de tempo vão se dando, os sentimentos, as visões de mundo, as experiências mais inteiras dos sujeitos, como é o caso de um cartaz grevista (op. cit., p. 294), o qual, em seu conteúdo, também expressa as resistências dos trabalhadores das indústrias têxteis.

A investida vinda de várias direções, contra os antigos hábitos de trabalho do povo não ficou certamente sem contestações. Na primeira etapa, encontramos a simples resistência. Mas, na etapa seguinte, quando é imposta a nova disciplina de trabalho, os trabalhadores começam a lutar, não contra o tempo, mas sobre ele. As evidências nesse ponto não são completamente claras. Mas nos ofícios artesanais mais bem organizados, especialmente em Londres, não há dúvidas de que as horas eram progressivamente reduzidas à medida que avançavam as associações. (idem, p. 293).

É nesse sentido que trago à análise alguns tipos diferentes de documentos, procurando amplificar as várias vozes dos trabalhadores e trabalhadoras, criando, assim, condições para uma análise que contemple diferentes enfoques em diferentes contextos. Dessa forma, analisei atas de assembleias de toda a categoria, pautas de reivindicações gerais e específicas da educação, memorandos, ofícios, atas de reuniões da comissão de relações do trabalho, atas de creches e atas de reuniões da direção sindical. Além das revistas da educação e do caderno de poesias.

Iniciada a garimpagem, localizei já de início cinco atas de assembleias gerais da categoria, sendo uma delas a ata de fundação deste sindicato, fato bastante significativo para mim, pois

primeiramente eu não esperava encontrar a ata mais antiga do sindicato, que fora redigida por uma professora, companheira de muitas lutas.

Durante a minha pesquisa, o sindicato passou por uma mudança de sede e então, só no ano seguinte, foi possível continuar a coleta de dados. Nesse momento, as pastas haviam sido previamente organizadas e foi possível localizar outros documentos. No entanto, localizei somente até o ano 2001, portanto, sobre as duas últimas gestões nenhum documento foi encontrado na área da educação. Em um processo de pesquisa há que se considerar que não há nenhuma neutralidade, desde a escolha do objeto a ser pesquisado até as buscas de suas fontes. Por isso, tenho clareza de que esta garimpagem também têm marcas da pesquisadora e de todos os envolvidos. Assim afirma Glénisson (1977) sobre os documentos:

Os documentos não surgem aqui ou lá, como resultado de não se sabe qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tal fundo de arquivo, em tal biblioteca, em tal solo, prendem-se a causas humanas que de maneira alguma escapam à análise os problemas derivados de sua transmissão (p. 136).

Todavia, agora também estavam à minha disposição os seguintes documentos: quatro pautas de reivindicações gerais, três da educação e uma de questões econômicas, três pautas de reuniões de diretoria, três atas de reuniões de representantes de CEMEIs e três atas de relações do trabalho do sindicato com a prefeitura, quatro ofícios e dois memorandos.

Por um lado, foi bastante proveitoso encontrar as pastas organizadas, mas também fica a dúvida: que outros documentos estariam presentes, caso as pastas não tivessem sido organizadas previamente? De qualquer forma, encontrei vários materiais com diferentes vieses de tempo e contextos políticos da cidade, o que resultou num total de 27 itens do STMC²³.

Além das três revistas da educação²⁴ e do caderno de poesias²⁵, que são do meu acervo pessoal, essas fontes documentais destacam-se devido a um formato diferencial de documentos na história desse sindicato. Quanto às revistas da educação, elas foram organizadas somente no período de 1994 a 1996 e o caderno de poesias foi publicado em 1993. Acredito que essa organização pontual para com esses materiais seja de imensa relevância para a análise que se

²³ Em anexo 4.

²⁴ Eu integrava o conselho editorial dessas revistas.

²⁵ Este caderno de poesias intitulado “Páginas Poéticas” refere-se ao segundo concurso de poesias do STMC. Quanto ao primeiro concurso, nada encontrei, assim como também a atual direção não tinha informações a esse respeito.

desencadeia nesse estudo que tem como foco a questão da entidade sindical também como espaço formador das docentes de creche. Nesse sentido, trago novamente Thompson (1998), o qual se utilizou também de análise de poema (p. 273-4) como fonte documental, trazendo elementos importantes em forma de arte para analisar a mudança de concepção de tempo da sociedade em questão.

2. A pesquisa em seu contexto: o município de Campinas

Campinas, com uma população de 1 milhão de habitantes, localiza-se a 100 km da cidade de São Paulo e é sede da Região Metropolitana, abarcando um total de 19 municípios. “Apresenta uma herança sócio-territorial marcada por altos graus de exclusão social, apesar de ser conhecida como um dos centros industriais e tecnológicos mais conceituados do país” (Campinas, 2003). Possui um dos principais polos de fomento de pesquisa tecnológica e científica do país, abrigando importantes universidades e centros de pesquisa, convivendo com bairros marcados pela pobreza, precariedade territorial e vulnerabilidades sociais.

Em seu doutorado, Antonio da Costa Santos (2002)²⁶ registra a fundação desse município em 14 de julho de 1774, no marco de uma disputa política entre frações da classe dominante portuguesa. O território, que já era considerado um importante pouso bandeirante, passa a ser peça estratégica de articulação do oeste paulista com o conjunto do território sul do Brasil, para em seguida ser também parte importante do quadrilátero paulista do açúcar e ocupar espaço privilegiado no desenvolvimento da economia mercantil cafeeira. É nesse momento da história nacional que, segundo o autor, “as operações de reforma e melhoramentos das cidades no âmbito do café marcariam os esforços de constituição das condições gerais para uma cidade capitalista” (p.162) e, em Campinas, as operações de reforma e melhoramentos estiveram prioritariamente determinadas pelos interesses fundiários das elites locais.

Ainda segundo Santos (op.cit), de acordo com a forma inicial de apropriação, produção e consumo do espaço urbano campineiro, no momento em que o território brasileiro observava o avanço de seu processo de urbanização e de transição para uma sociedade de base urbano-

²⁶ Prefeito eleito pelo PT para a gestão 2001 a 2004, mas governou a cidade no período de: 01 de janeiro de 2001 a 10 de setembro de 2001, dia em que foi assassinado. Aproveito para registrar minha homenagem ao companheiro Toninho. Saudades!

industrial, a intervenção urbanística dos anos 1930, com a implantação do Plano de Melhoramentos Urbanos, marcaria o desenvolvimento desigual e contraditório da cidade. Representando uma estrutura urbana idealizada como suporte das condições gerais para a realização do conceito de uma grande cidade capitalista no Brasil, a viabilização do Plano de Melhoramentos deu-se através da composição dos capitais público e privado, em que coube “ao primeiro remodelar o centro e ao último ampliar a cidade, loteando as fazendas mais próximas” (p. 288).

Na década de 1990, com a implantação do modelo neoliberal e a crise das políticas públicas, a cidade percebe uma inversão no seu padrão de urbanização, ou seja, há um adensamento da ocupação de áreas de urbanização já abertas anteriormente, assim como a implantação dos chamados loteamentos e condomínios fechados voltados fundamentalmente para atender as demandas das classes média-alta e alta, os quais estão localizados nas regiões norte e leste do município. A cidade de Campinas chega ao século XXI com uma área territorial de 797,6 km²; o perímetro urbano ocupa aproximadamente 388,9 km² e sua população reside 98% na área urbana.

À medida que a circulação dos produtos, das mercadorias e das pessoas ganha expressão no processo de globalização nesse ambiente de transformações capitalistas e consequentes formas de apropriação dos espaços, ganha relevância o papel das cidades, pois “quanto mais os territórios são cortados por estradas, tanto mais a produção e os homens se concentram em poucos lugares” (Santos, Milton. 2002, p. 118). Esses lugares se transformaram em meios de produções “material e imaterial, lugar de consumo, nó de comunicação” (ibidem), com isso, “a urbanização passou a ser um dado fundamental na compreensão da economia” (op.cit., p.117); portanto, “o entendimento do processo global de produção não se contenta com a mera economia política, nem se basta com a Economia Política da Urbanização, exigindo uma Economia Política de Cidade” (op.cit, p. 228).

A Economia Política da Cidade, para esse autor, seria “a forma como a cidade, ela própria, se organiza em face da sua produção e como os diversos atores da vida urbana encontram seu lugar, em cada momento, dentro da cidade” (p.118). Ainda segundo o autor, a vida urbana exige a criação de meios coletivos – ou “capitais comuns” – à disposição do processo produtivo, e sua disposição implica áreas diferentemente ocupadas e valorizadas, desde as realizações mais recentes até o que restou do passado mais remoto.

Campinas apresenta uma realidade típica que marca grandes cidades brasileiras onde se concentram grandes demandas por melhores condições habitacionais, empregos, serviços e equipamentos básicos de educação e saúde, dentre outras. Sem dúvida, as periferias metropolitanas brasileiras trazem o lado mais terrível da atual realidade do país caracterizada por traços profundos de desigualdades sócio-territoriais, com padrões injustos de apropriação das riquezas sociais produzidas coletivamente. (Campinas, 2003, p. 5).

Assim, pode-se notar que o desenvolvimento urbano de Campinas apresenta períodos distintos que correspondem a diferentes momentos sócio-político-culturais que se manifestam na estrutura da cidade. Esses momentos revelam fatores que condicionam a sua urbanização. Portanto, historicamente, o uso diferenciado da cidade demonstra que esse espaço tem sido construído e reproduzido de forma desigual e contraditória.

3. Localizando o campo empírico

Devido ao acúmulo de discussões e sínteses existentes em diversos momentos da história, e para que eu pudesse analisar os documentos do STMC a partir do contexto nacional, trabalhei com alguns documentos brasileiros que datam desde 1982. Por tratar-se de um período rico em produções na área da educação infantil, utilizei-me de textos já citados anteriormente: “A proposta de discussão da operacionalização das diretrizes”, do grupo: Atendimento integral da criança de 0 a 6 anos. Documento este inédito.

Trabalhei também com documentos do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e do Conselho Estadual da Condição Feminina, “os caderninhos do CNDM – Creche Urgente”, cujas edições datam do período entre 1987 e 1988. Essas publicações são anteriores à promulgação da Constituição, referem-se às sistematizações das ideias sobre creche, como o direito à educação das crianças pequenininhas, que estavam ocorrendo naquele período de grandes mobilizações dos movimentos populares. Muitas dessas ideias foram expressas, posteriormente, na redação da Constituição de 1988.

Elenquei também os documentos do MEC de políticas públicas para a educação em creches e pré-escolas, elaborados desde 1994 até 1998, pois, devido a sua riqueza de sistematizações, são marcos na história da educação infantil no Brasil. Eles contêm, inclusive, um

vídeo (1995), produzido com imagens fotográficas de crianças de diferentes regiões do país. Documentos esses também com o objetivo de formação de docentes de creches e pré-escolas. Ainda trouxe para a análise as últimas publicações do MEC, que datam de 2005 e 2006²⁷.

Realizada esta coleta e sua organização, fiz um estudo aprofundado do material, orientada pelas minhas hipóteses de que a docência de creche estava sendo construída também via sistematizações nesses documentos publicados no Brasil desde 1982. Mas qual seria o caráter formativo dessa profissão presentes nesses documentos? Haveria uma diferenciação, ou melhor, uma hierarquização entre as docentes da pré-escola e da creche? E entre as monitoras e as professoras de creche? Quais seriam as relevâncias para a formação dessa profissional? A categoria luta de classes estaria presente nos documentos? A organização coletiva em sindicatos seria entendida também como uma forma de atuação docente?

Para desenvolver a pesquisa a partir das leituras e análises desses documentos, destaquei as nomenclaturas pelas quais as docentes eram denominadas e quais os aspectos eram considerados como relevantes para serem consideradas docentes. Dessa forma, elenquei, a partir dos próprios textos, as seguintes categorias de análise: Docente; Sindicato; Professora; Classe Social; Direitos Trabalhistas; Monitora/Pajem; Profissionais (designando docentes) e Educadores/as.

No entanto, a partir de algumas leituras realizadas, outras palavras se fizeram necessárias para analisar como as docentes estavam sendo vistas nos documentos, e se eram entendidas como apenas executoras de propostas prontas ou se seriam vistas como pessoas capazes de pensar e fazer, ou seja, construtoras das culturas das infâncias. Então, além dessas palavras, também escolhi o termo “autoria docente”, o qual não estava presente nos textos, mas poderia expressar as culturas das infâncias elaboradas pelas docentes. Tomei o cuidado de não fazer minhas as palavras dos autores e das autoras, mas apropriei-me das palavras e ao mesmo tempo movimentei-as, problematizando-as no contexto da pesquisa.

Como se trata de uma pesquisa sobre as resistências culturais que aborda a entidade sindical como espaço de formação das docentes, incluí uma entrevista²⁸ com um membro do sindicato das professoras e dos professores de crianças pequenas da Dinamarca - “BULP”²⁹,

²⁷ Podem ser encontrados no quadro, em anexo 5.

²⁸ Esta entrevista foi realizada via internet (Skype) em 23/07/2008. O roteiro da entrevista encontra-se no anexo 2.

²⁹ Sindicato dos pedagogos da Dinamarca.

Claus Jensen³⁰. Este sindicato tem uma experiência de 20 anos, atuando diretamente na formação das docentes de educação infantil. A formação tem sido realizada, principalmente, por uma revista semanal publicada pelo sindicato nacional e outra no âmbito municipal, com edição de 5 revistas por ano, todas distribuídas às docentes. Cerca de 92% das docentes são sindicalizadas, segundo Jensen, o que revela que há uma relação entre a categoria de docentes e a instância sindical. Segundo ele, as próprias docentes são autoras dos artigos que compõem as revistas. Quando foi questionado se estas revistas teriam um caráter político, ele primeiramente silenciou e depois afirmou que bem que gostaria que assim fosse, dizendo que é um espaço de trocas entre as docentes, das pedagogias que desenvolvem com as crianças. No entanto, logo em seguida, ele diz que isso também não está separado de uma ideologia, mas que falta às docentes um maior aprofundamento nas questões sociais e que, inclusive, isso é tema de discussões internas no sindicato, em que alguns membros defendem a efetivação desses debates amplos, e outros dizem que as docentes não estão interessadas nessa discussão.

Lund³¹, também integrante da direção do mesmo sindicato, tem um artigo publicado na revista *Bambini Europa* (2007), na qual traz ao debate concepções de infância, de Estado e de docente de creche. Desse modo, ao falar do campo sindical, aborda o campo da pedagogia, ou seja, a temática sindical também é do campo da pedagogia. Ele traz aspectos sobre a especificidade da docência em creche, que reforça o debate na busca de uma profundidade nestas discussões. Ainda o autor ressalta que esta categoria é considerada menor, ou seja, isto fica evidenciado quando as docentes são menos valorizadas do que as demais, de outros níveis da educação. Essa desvalorização refere-se tanto ao nível de formação como também a questões salariais. Lund afirma que

a oportunidade de carreira para as professoras em geral, e para as professoras da primeira infância em particular, são inaceitavelmente limitadas. Trata-se de um prejuízo não só para as professoras, mas, em última instância, também para as crianças³² (Lund, 2007, p. 20).

³⁰ Claus Jensen, BULP- Dinamarca.

³¹ Stig Lund também é sindicalista no BULP.

³² Tradução livre realizada por Joseane Bufalo e Ana Lúcia G. de Faria.

Para romper com esse elo de desvalorização e buscar a emancipação profissional das docentes de creche, o BULP defende, em consonância com a Education International³³, que

permanece ainda a importante tarefa de continuar a facilitar a troca de informações sobre estas questões entre seus filiados, com o objetivo de promover uma consciência profissional das questões da educação da primeira infância e dos efeitos benéficos disso mesmo sobre as crianças, e pensar e agir em termos e condições de trabalhos adequados para os educadores das crianças menores. Entre outros objetivos, emerge a necessidade de facilitar a troca de ideias e experiências entre os professores, além de oferecer a eles oportunidades de formação e progresso profissionais, instituindo pesquisas de doutorados e seminários formativos sobre educação da primeira infância³⁴ (Lund, 2007, p. 20).

Foi realizada também uma entrevista semi-estruturada³⁵ com a professora Irene Balaguer na Espanha, por um grupo de pesquisadoras do Brasil. Tal entrevista trouxe grandes contribuições para a análise desta pesquisa³⁶. Balaguer é diretora da associação de formação docente “Rosa Sensat”, de Barcelona. Em sua entrevista ela destaca a importância do papel sindical na atuação por melhorias das condições de trabalho, assim como na formação das docentes, pois isto “possibilitaria pensarem (as docentes) melhor em seus papéis” (Balaguer, 2008, destaque meu). Ela reconhece esse papel, embora o “Rosa Sensat” não seja um sindicato, e afirma que essa associação:

atua como um movimento de profissionais que trabalha para melhorar as relações com as crianças, com as educadoras e famílias e sociedade. Absolutamente pedagógico – compromisso social para que a educação seja crítica. Neste sentido nosso trabalho se parece muito com os sindicatos.

Além disso, Balaguer destaca que enquanto os sindicatos lutarem por questões apenas locais, sem conseguir trabalhar com a conscientização das trabalhadoras e dos trabalhadores,

³³ “É o maior sindicato internacional do mundo, no qual estão representados 30 milhões de professores e outros profissionais de cada setor educativo. Das creches às universidades – representa 384 organizações de 169 países de todo o mundo”. O objetivo da Education International é proteger os direitos de cada professor e de todos os profissionais do campo educativo. Assim como de todos os estudantes e crianças educados pelos profissionais em questão (Lund, 2007, p.16).

³⁴ Tradução livre realizada por Joseane Bufalo.

³⁵ Roteiro encontra-se no Anexo 1.

³⁶ Para a entrevista, elaborei algumas questões e as demais pesquisadoras também contribuíram com outras questões que se complementaram.

vinculando as questões trabalhistas às questões da cidade como um todo, não haverá avanços, no sentido de que a luta pela educação das crianças pequenas é ampla.

Há necessidade dos países trabalharem em rede em defesa do direito da criança.

[...]

O sindicato na Dinamarca – BULP — realiza uma luta social para a defesa das crianças (20 anos faz). Este é o papel do sindicato moderno, é o mais avançado na Europa (entrevista, 2008).

Continuando a busca de subsídios para a análise, realizei o levantamento bibliográfico. Para isso, elenquei como tema a profissão docente em creche e suas relações sindicais em fontes como universidades públicas brasileiras, no Centro de pesquisa de gênero PAGU da Unicamp e na Fundação Carlos Chagas (Biblioteca Ana Maria Poppovic), elegendo os seguintes descritores: Professora de creche; Questões trabalhistas/professoras de creche; Sindicalismo no setor público municipal em Campinas; Sindicalismo docente; Educação Infantil/sindicato; Gênero/docência/sindicato; Sindicato/docência; Creche e Educação Infantil.

Isso resultou em um total de 47 itens que mais se aproximaram do tema da pesquisa, contemplando o período entre 1980 e 2007. Esses itens estão divididos em: 15 pesquisas (dissertações e teses), 20 artigos, 5 livros e 7 publicações de organizações e instituições (MIEIB, ANPED e estados) com os descritores, títulos, autores (as), ano e local de publicação. Desse total, 7 trabalhos dizem respeito à educação infantil, mas nenhum tem a temática sobre docência nas creches e a participação sindical.

Além dessa bibliografia pesquisada, também trago dois filmes (documentários) que me instigaram para essa discussão das resistências culturais e a formação; um deles é *Granito de arena*, produção mexicana, realizada pela diretora de cinema norte-americana Jill Freidberg (2005). Primeiramente, esse filme é incorporado à pesquisa por ter sido exibido justamente na greve dos trabalhadores e das trabalhadoras do serviço público de Campinas em 2007. Nessa greve, a partir da exibição do documentário, foram realizados debates entre docentes da educação infantil e do ensino fundamental, estabelecendo algumas interlocuções com a mobilização³⁷ e o contexto social mundial³⁸. Esse filme trata da luta dos trabalhadores e das trabalhadoras da

³⁷ Nesse movimento eu integrava o comando da greve.

³⁸ Esse filme tem sido exibido em vários lugares do Brasil, especialmente em setores que eu denomino como “espaços e ou movimentos de resistências”, tais como: No Sinpro no Rio de Janeiro em 2005; na USP, durante a ocupação pelos estudantes da reitoria em junho de 2005; no festival latino americano da Classe Obreira (FELCO) em

educação, no México, contra as políticas neoliberais, e destaca a formação dos professores e das professoras na perspectiva de “líderes sociais”, enfatizando a importância da participação desses atores em movimentos sociais.

Um outro filme que compõe o meu olhar para a produção desta pesquisa é *Milton Santos por uma outra globalização*, do diretor Tandler (2006). Poderia trazer esse filme por várias perspectivas: a questão racial, na figura do próprio Milton Santos; os debates sobre os usos e as apropriações das tecnologias; os pensamentos pós-colonialistas. Há um fio condutor em todo o documentário que é explicitado por imagens e pelas palavras de Milton Santos sobre a história construída pelos “de baixo”, o que me permite dialogar com as concepções de Thompson (1998) e Hobsbawn (op. cit.). Assim diz Milton Santos no filme:

os atores que vão mudar a história são os atores de baixo. Os pobres em cada país. Os países pobres nos diversos continentes. Os continentes pobres face aos continentes ricos. De tal forma nós não vamos ter uma ignição de forma sincronizada como essa do processo de globalização. Haverá explosões aqui e ali em momentos diferentes, mas impossível de conter as mudanças.

[...]

A mudança tem uma base histórica muito forte e ela está ganhando suas formas de ação, são inovadoras, são surpreensivas, são eficazes e alguns de nós decidimos ³⁹apoiá-los (Tandler, 2006).

Milton Santos fala, a todo o momento, que a necessidade vem “de baixo” e por isso a mudança será realizada por esses mesmos. Isso me remete às lutas e mobilizações do STMC travadas em cada espaço que se ocupa nas manifestações em favor de outras possíveis histórias da educação e, mais especificamente, a infantil, no sentido da emancipação humana. E sobre os “efeitos surpreensivos” apontados nesse filme, eles podem aparecer na dialética do processo histórico, pois a história não está dada, ela é construída por mulheres e homens.

Considero, a partir das análises realizadas, que a categoria docente de creche está deixando suas marcas na trajetória da construção de uma profissão a partir do movimento

Belo Horizonte em 2005 e na Bahia (FELCO) em 2006; no Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) no Rio de Janeiro em outubro de 2007, em comemoração ao dia dos professores; em Santa Catarina houve a exibição do filme como atividade organizada pelo comando de greve dos professores da UFSC em 2005; no II Seminário de Educação Infantil, realizado pelo mandato do vereador Paulo Bufalo (PSOL) em 2007, em Campinas. Em outros lugares fora do Brasil encontrei: uma apresentação na Universidade Bolivariana da Venezuela, 2006 e no Fórum Social Mundial em Caracas, 2006.

sindical, mesmo tendo em vista, segundo análises de estudiosos da área sindical, que o momento atual é de esvaziamento dos movimentos sociais e de descenso do movimento sindical.

Segundo Pochmann (2008), a situação da organização sindical no Brasil está difícil “devido às transformações mais abrangentes” (p. 14), mas, mesmo assim, ele considera que é possível ter avanços na prática sindical. Sobre os desafios atuais das entidades sindicais, Antunes (2008) faz a seguinte consideração:

Compreender e fazer frente à nova morfologia do trabalho é o principal desafio das lideranças sindicais da atualidade. O neoliberalismo precisa destroçar o estado social, destroçar o estado público e fortalecer o estado privatizado, e é contra isso que o movimento sindical precisa fazer frente (p. 11).

Fazer frente ao neoliberalismo, segundo Antunes (2005), “é soldar os laços de classe existentes entre os diversos segmentos que compõem o mundo do trabalho” (p. 72).

A construção da profissão de docente de creche analisada no interior do movimento sindical me permitiu ver que ainda há vida, há pulsação dentro da entidade sindical. Portanto, avalio que discutir esse movimento traga contribuições para a área da educação infantil em creches, seja pelo ineditismo da temática, já apontada nesta Introdução, seja também como uma forma de interlocução das experiências acadêmicas e o mundo do trabalho.

Com as palavras de Sartre, finalizo esta Introdução, assim como o diretor Tendler (op. cit.), do filme/documentário *Milton Santos para uma outra globalização*, inicia-o:

É preciso explicar por que o mundo de hoje, que é horrível, é apenas UM momento do longo desenvolvimento histórico e que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições e eu ainda sinto a esperança como minha concepção de futuro (Sartre, 1963, prefácio de Os condenados da terra, de Franz Fanon; abertura do documentário, Tendler, op. cit.).

Com esse olhar esperançoso, analiso a trajetória do STMC, focalizando a construção da profissão docente de creche, como afirma Mészáros (2005):

A dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha manutenção e/ou mudança (p. 5).

Portanto, analisar os movimentos de resistências culturais a partir das lutas do STMC, olhando para a construção da profissão de docente de creche ocorreu no contexto de entender o sindicato como um espaço de reivindicação e de troca de experiências. Esse espaço fortalece a organização porque toma a forma coletiva de organização como uma categoria e nesse sentido, como diz Antunes (2005), “solda os laços de classe”.

O sindicato representa a ideologia do coletivo e a história pode ser construída nas experiências vividas, segundo Benjamin (1994, 1995), de modo coletivo. O neoliberalismo tenta anular os trabalhadores e as trabalhadoras como pessoas, como sujeitos da história. É justamente contra isso que os movimentos de resistências culturais se deparam, pois os trabalhadores e as trabalhadoras vivem, pensam, são pessoas inteiras e isso é inverter a lógica capitalista. E para tanto, como foram verificadas nesta pesquisa, as lutas de classes e as relações de gênero são aspectos fundantes na construção da docência de creche.

Capítulo 1

O sindicato como espaço de resistências culturais: a especificidade de Campinas, na relação com o país

1.1 O protagonismo docente no contexto da luta: Ata “CEMEI Sol”

Campinas, 22 julho 1999.

Reivindicação dos funcionários

- 01 Redução da jornada do monitor, 51 redução de salário
02. Fazer uma lei comparando os monitores, onde ele passa ter, Planos de carreira dentro da sua função, sendo revalorizado a nível de escolaridade, avaliação no desempenho do trabalho. sendo que o Professor tem valorização no salário através de pontuação:
Exemplo: Professor I - II - III etc. Conforme a graduação de escolaridade e cursos.
- 03 Que o monitor tenha também esta graduação através de escolaridade, cursos e Avaliação de desempenho do trabalho. Que a Prefeitura de condições através de cursos e subsídio para o monitor -
- 04 Direito ao subsídio da Unimed.
- 05 Direito ao auxílio transporte
- 06 Incorporação do Abono 62.50 ao salário
- 07 Auxílio, alimentação
- 08 Demissão dos comissionados
- 09 Demissão dos aposentados que tem cargos de chefia sem recontração posterior.
- 10 Cortes dos contratos de terceirização, inclusive da merenda escolar.
- 11 garantia de todos os direitos foi adquiridos a todos os servidores sem limite de teto de salário.

1.2 A poesia do movimento e o movimento na poesia...

*Camaleão*⁴⁰

*Aqui na solidão dos meus pensamentos
Sinto o labirinto a minha volta
Mas o que pesa no peito
São as emoções
Intrigantes
Transformando-me em camaleão
Alegria/saudades/lágrimas/risos
Hora me convence
Hora me vence
Na espreita
O poder da palavra
Soberana
Aguardando solução
Pois existe o medo
Da resposta inesperada
Que pode anular
O explodir
Da emoção
Desejada...*

Marinete de Lima/ diretora de creche

Leio nessas palavras do movimento o movimento das palavras em seus contextos. Seus sentidos remetem ao significado da luta travada ao longo do período abordado e permitem-me analisar o conteúdo das reivindicações das trabalhadoras e dos trabalhadores de creche, partindo de um momento histórico específico, para entender o significado de um contexto maior, seja da cidade, seja de âmbito nacional na produção de conhecimentos sobre a educação infantil.

A riqueza desses documentos está, como se pode ver, tanto no seu conteúdo como também na forma dada a eles — de ata e poesia —, pois, como afirma Morin:

A vida humana está tecida de prosa e poesia. A poesia não é só um gênero literário, é também um modo de viver a participação, o amor, o fervor, a comunhão, a exaltação, o rito, a festa, a embriaguez, a dança, o canto, que transfiguram definitivamente a vida prosaica feita de tarefas práticas, utilitárias e técnicas (2003, p. 10).

⁴⁰ Poesia premiada no II Concurso do gênero, promovido pelo STMC em 1993.

A maior riqueza desses escritos é a voz das próprias “reivindicantes” na ata, o que lhes confere o protagonismo no movimento e nesta pesquisa. Essa autoria docente, entendida na perspectiva benjaminiana, que acontece na relação com o outro, expressa as culturas produzidas nos movimentos, afirmando as docentes como sujeitos (Thompson, 1998).

Outro destaque para os textos e documentos é o conceito de que a reivindicação vem “dos de baixo” e de que a luta é feita por essas mesmas pessoas, como afirmam Hobsbawm (1987) e Milton Santos (Tendler, 2006). Dessa forma, não poderia deixar de lado as vozes das monitoras nesta pesquisa, pois através dos documentos, seus conhecimentos a respeito da educação infantil fazem-se presentes no que se refere ao que seria importante para o desempenho da função docente com os meninos e as meninas. Como disse Ianni sobre leitura e classe trabalhadora em palestra proferida no Congresso de Leitura (COLE):

Cabe, pois, reconhecer qual é o patrimônio cultural da classe operária. Há um universo de linguagens, representações, imagens, ideias, noções, explicações, que obviamente constitui um acervo fundamental. Desde o futebol ao candomblé, desde a estória de Pedro Malazarte ao assassinato de Santo Dias pela polícia da ditadura militar, é muita a história que está em questão: desafio, abc, circo, mutirão, moda, cantiga, lobisomem, festa, procissão, Lampião, Padre Cícero, Antonio Conselheiro, João Maria, Trombas do Formoso, secas no Nordeste, migrações para a Amazônia, migrações para São Paulo, ligas camponesas, tocaias, romarias, feiras, festas, assembleias, greves, derrotas, vitórias. Toda essa história é parte importante da história social e cultural do operário do campo e cidade. Tece o passado e o presente, o campo e a cidade, a região e a nação, o camponês e o operário. Contém sofrência e sabedoria, riso e conformidade, feiura e beleza, resignação e protesto (Ianni, 13º Cole, 2001, p. 11)⁴¹.

Nesse sentido, realizo a pesquisa analisando a construção do tornar-se docente de creche na complexidade que o tema apresenta. Ao ler os documentos sindicais, analiso como tais docentes se representam na creche e no sindicato, como elas veem o seu trabalho, como pensam que devem ser reconhecidas pelo poder público e pelo sindicato.

Todas essas nuances são de grande complexidade. Seus elementos caracterizadores foram abordados em minha pesquisa pelo fato de o conceito docente ser aplicado aqui para as duas profissionais, professoras e monitoras. Mas geralmente isso não ocorre; principalmente por estar

⁴¹ Esta publicação trouxe alguns trechos de debate do 3º COLE realizado em 1981.

a profissão docente de creche em construção. Na cidade de Campinas, as monitoras não têm esta designação na carreira e nos documentos que legislam sobre elas⁴².

Trabalho o tema com a complexidade e no sentido de que trata Morin (1996), como trama que une os fios entrelaçando-os, formando um tecido. Ou seja, Morin (idem) lembra da etimologia da palavra *complexus*, que significa aquilo que é “tecido” junto (p. 25). Ao partir dessa trama para entender a realidade, não há possibilidade de analisá-la decompondo os elementos que a constituem, mas, sim, buscando percebê-la em suas múltiplas composições e relações. Ou ainda, como aborda Benjamin (1995) elaborando “mônadas”, ou seja, fragmentos da história — mas que não são entendidas como compartimentos.

Tomo emprestado de Benjamin (idem) o termo “mônada” para definir as atas, as poesias e os demais documentos do STMC como fragmentos entendidos como particularidades dessa realidade, e assim estabeleço um diálogo com as palavras dos textos, as quais têm materialidade, ou seja, revelam sentidos, experiências e contradições. Isso traz à tona o conceito de classes sociais e o de pertencimento das docentes de creche a uma categoria.

Nesse sentido, no fragmento da poesia que abriu este capítulo, onde se lê: *O poder da palavra soberana*, a autora expressa tanto a importância da própria poesia como também a força da palavra para *anular o explodir da emoção desejada*. De quem seria essa palavra com tanto poder? Do movimento organizado das trabalhadoras e dos trabalhadores? Da administração municipal? Analiso, segundo Benjamin (idem), que, embora a poesia seja de uma autora, ela traz

⁴² Em Campinas, dois nomes são atribuídos às profissionais que atuam diretamente com as crianças: professoras e monitoras. Professoras devem necessariamente portar diplomas do curso de magistério e/ou pedagogia. Monitoras devem ter cursado o primeiro grau ou, quem ingressou na carreira no concurso público realizado em 2002, ter o ensino médio. Para o concurso público de 2008, as monitoras, que são agora denominadas de “agentes de educação infantil (tratarei disso mais adiante), novamente não foi exigido como condição o ensino médio em modalidade normal ou Pedagogia. O que está previsto no edital do concurso nº 003/2008 (Diário Oficial de 31/10/2008) é uma pontuação diferenciada para as/os candidatas aprovadas nas provas psicológicas e de conhecimentos gerais e específicos, com a seguinte pontuação: curso concluído em nível médio, na modalidade normal com habilitação em pré-escola: 02 pontos e curso de graduação superior em licenciatura plena em pedagogia com habilitação em pré-escola/educação infantil ou curso de graduação no normal superior com habilitação em pré-escola/educação infantil: 04 pontos. Nesta pesquisa, não analiso as docentes contratadas como monitoras, pois estas não estão ou estiveram ligadas a nenhum sindicato. Esse tipo de contratação ocorreu nos períodos de 1995-1997 e 2007-2008. Muito embora o Plano Nacional de Educação (2001) esteja afirmando que: “a partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior” (p. 17). A prefeitura municipal de Campinas realizou, em 2007, um concurso seletivo para a contratação de temporários no cargo de monitora com a formação mínima em ensino médio, **sem** a exigência da modalidade normal. O concurso público de 2008 para efetivação no cargo de agente de educação infantil também não tem essa exigência.

o universo do coletivo, mesmo quando diz que é na *solidão* que ela aguarda a solução através de uma resposta.

Desse modo, ao focar as ideias que são construídas pelas docentes de creche também emerge a complexidade do tema — como desafios a serem analisados em seus significados contextualizados nos processos vividos. Assim, trago o sindicato como esse espaço de luta e como instrumento da classe trabalhadora dentro da sociedade capitalista, que é fundamental para o desenvolvimento das discussões que aqui se apresentam.

Procurei analisar, através dos documentos colhidos na entidade, as origens de determinadas situações que envolvem as docentes de creche. Por que fazem determinadas reivindicações e não outras? Por que existe uma enorme desigualdade social, política e econômica dessa categoria em relação a outras e entre elas próprias? Há um movimento em consonância em diferentes lugares do país? De onde vem e como é que ele se sustenta, ou não?

Portanto, trata-se de atentar para quais são as pautas gerais dos sujeitos da pesquisa, (re)afirmando o espaço de conquistas e de lutas para todos os trabalhadores e trabalhadoras, mas destacando o específico no que tange às docentes de creche de Campinas.

1.3 Sindicalismo: contextualizando o tema

A história da humanidade é marcada pelas lutas entre explorados e exploradores, por formas de organização e estratégias de sobrevivência desses segmentos sociais. Os sindicatos são organizações que surgiram e se desenvolveram no contexto das lutas de classes, no modo de produção capitalista.

As primeiras formas de organização sindical, no início do desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra do século XVIII, foram fundadas pelos operários para resistirem à superexploração e conterem a extração de trabalho excedente.

As entidades sindicais, no capitalismo, sem prejuízo da função essencial de defesa dos interesses dos trabalhadores; da sua dimensão de corretoras do valor da força de trabalho; do seu caráter aberto, apartidário e de massas, são organismos inegavelmente políticos (Lênin, 1979; Lênin, 1988). São, em geral, na sua essência, espaços de unidade das classes trabalhadoras e instrumentos de defesa e de lutas pelos interesses dos assalariados — que vendem sua força de trabalho — contra os interesses dos capitalistas, donos dos meios de produção. Constituem ainda,

em grande parte, espaços de educação coletiva das classes trabalhadoras, seja na ação cotidiana do sindicato, nas formas de mobilização da categoria, seja nas greves ou nas elaborações, como os documentos que trazem as “vozes” dos trabalhadores e das trabalhadoras.

O desenvolvimento contínuo do capitalismo na produção de mercadorias, com a introdução de novas tecnologias e métodos de gestão, visando ampliar a mais-valia e o lucro dos donos dos meios de produção, traz mudanças profundas no mundo do trabalho e na “forma de ser da classe trabalhadora”. Segundo Antunes (1998), a classe trabalhadora torna-se mais “heterogênea, fragmentada e complexificada” (p.54). Essas mudanças afetam também a organização sindical, de forma a que se adaptem a essas transformações, seja para enfrentá-las segundo os interesses da classe trabalhadora ou para difundi-las segundo os interesses do capital.

Antunes (1995) ainda aponta, como consequências das transformações no quadro sindical mundial, a diminuição das taxas de sindicalização nas últimas décadas do século passado, principalmente nos EUA, no Japão, na Itália, na Alemanha, na Suíça e no Reino Unido. Isso ocorre com intensidade na década de 1980 nos países avançados e, no Brasil, desde o início da década de 1990, fragilizando a organização das classes trabalhadoras.

Segundo Nogueira (2005), o movimento sindical até meados do século XX é sustentado apenas pelos operários; desde então, passa a ter a participação crescente dos assalariados de classe média, do setor de serviços, tanto na esfera pública como na esfera privada.

Essas mudanças também atingem os meios de reivindicações das classes trabalhadoras, ou seja, as greves e mobilizações sociais como um todo. Segundo Antunes (1995), pode-se constatar uma diminuição dos movimentos grevistas nos países capitalistas, “o que dificulta ainda mais as possibilidades do desenvolvimento e consolidação de uma consciência de classe dos trabalhadores, fundada em um sentimento de pertencimento de classe” (p. 64).

Uma das complexificações atribuídas por esse autor é a presença feminina no mundo do trabalho, que não é contemporânea, mas, pelo caráter opressivo da relação homem/mulher, coloca-se na centralidade da luta pela emancipação da “classe-que-vive-do-trabalho”. É importante destacar que Antunes (1999) se utiliza da expressão “classe-que-vive-do-trabalho” para conferir validade contemporânea ao conceito marxiano de “classe trabalhadora”. O que, segundo o autor, não somente dá contemporaneidade às classes sociais, como também dá amplitude ao ser social que trabalha.

A presença feminina no mundo do trabalho permite-nos acrescentar que, se a consciência de classe é uma articulação complexa, comportando identidades e heterogeneidades, entre singularidades que vivem uma situação particular no processo produtivo e na vida social, na esfera da materialidade e da subjetividade, tanto a contradição entre o indivíduo e sua classe, quanto àquela que advém da relação entre classe e gênero, tornaram-se ainda mais agudas na era contemporânea. A classe-que-vive-do-trabalho é tanto masculina quanto feminina. É, portanto, também por isso, mais diversa, heterogênea e complexificada. Desse modo, uma crítica do capital, como relação social, deve necessariamente apreender a dimensão de exploração presente nas relações capital/trabalho e também aquelas opressivas presentes na relação homem/mulher, de modo que a luta pela constituição do gênero-para-si-mesmo possibilite também a emancipação do gênero mulher. (Antunes, 1995, p. 46).

No caso das docentes de creche, são trabalhadoras no serviço público com estabilidade no emprego e, por muitas vezes, são provedoras do sustento de suas casas. Conforme apontam os dados trazidos por Bruschini e Lombardi (2007), no período de 1992 a 2002 “aumentou a proporção de domicílios chefiados por mulheres: se em 1993 eles correspondiam a 22,3% do total dos domicílios do país, em 2002 eles representavam mais de um quarto do total” (p. 53).

Essa condição revela, ainda, outras dimensões nas relações de gênero. A mulher assume novas funções sociais em parte como protagonista de sua história, tida socialmente como a única responsável pela casa, pelos filhos e pela família. Dessa forma, a “classe trabalhadora” (Antunes, 1995), ao ser transformada pelas condições do mundo do trabalho, além da esfera econômica e da valorização da força de trabalho e dos direitos trabalhistas, é desafiada a enfrentar questões sociais até então subsumidas às questões trabalhistas, como é o caso das relações de gênero.

Lojkin (2007) realiza um debate sobre as mudanças no mundo do trabalho, referindo-se ao novo operariado que está sendo definido não mais sobre os patamares da primeira Revolução Industrial, que ocorreu a partir do século XVIII com a introdução da maquinaria na produção de mercadorias, mas, sim, a partir da “revolução informacional” (p. 31), assim definida segundo esse mesmo autor:

caracterizada pela objetivação de certas funções do cérebro no que concerne ao tratamento padronizado da informação. Ela se aplica não somente ao domínio profissional, mas também a todos os setores da economia e, mais amplamente, a todos os setores profissionais da sociedade (p.31).

Em relação às questões de gênero, Lojkin (idem) refere-se à chegada maciça das mulheres, cada vez mais diplomadas, “apesar das persistentes desigualdades” (p. 39) no mercado

de trabalho, e ao profundo deslocamento da divisão sexual do trabalho doméstico; condições estas que estão transformando as “divisões institucionais e implícitas entre os espaços-tempo profissionais e os espaços-tempo ‘privados’, entre o tempo alienado e o tempo para si” (idem).

Uma condição indispensável para que a “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 1999) se afirme como protagonista é que ela deixe de ser a “classe em si”, para ser a “classe para si”⁴³, ou seja, é imprescindível ter consciência de classe. Em um outro momento histórico⁴⁴, no início do século XX, e com uma visão precisa da necessidade da consciência de classe, Lênin (1979)⁴⁵ sistematiza seus conhecimentos a respeito da luta de classes da seguinte forma:

[...] a compreensão de que o único meio de melhorar sua situação (a situação da classe dos operários) e de conseguir sua emancipação consiste na luta contra a classe dos capitalistas [...] Além disso, a consciência de classe dos operários implica na compreensão de que os interesses de todos os operários de um país são idênticos, solidários, que todos eles formam uma mesma classe, diferente de todas as demais classes da sociedade. Por último, a consciência de classe dos operários significa que eles compreendam que para atingir seus objetivos necessitam conquistar influência nos assuntos públicos [...] (idem, p. 25).

Lênin afirma, nesses escritos, “que os interesses de todos os operários de um país são idênticos, solidários...” (p. 25); no entanto, ao ter como fundamento desta pesquisa as idéias de Thompson (1981, 1998), de que as classes sociais não formam blocos monolíticos, faço esse recorte teórico em Lênin, pois compreendo que a reivindicação de uma determinada categoria de trabalhadores e trabalhadoras, se estiver isolada, pode estar fadada a uma estagnação da luta; e não cumpre, portanto, papel de resistência, no sentido de uma transformação social mais ampla. (Lênin, 1979).

Dessa maneira, as idéias de Lênin são pertinentes para a discussão que aqui se apresenta, pois entendo que seu sentido é de que há um interesse de classe, uma consciência de classe a ser apoderada a partir de uma condição social e intelectual, porém, e fundamentalmente, não homogênea.

Talvez seja este um dos grandes desafios para o movimento sindical: identificar o que une uma determinada categoria de trabalhadores, sem, no entanto, fazê-los perder as suas

⁴³ Termos utilizados por Marx em várias de suas obras e trazidos por Antunes (1998, 1995).

⁴⁴ Lênin sistematizou essas idéias quando estava na prisão em 1895/1896.

⁴⁵ Essa data se refere à edição brasileira, no entanto, trata-se de uma obra escrita entre 1901-1902.

diferenças nas especificidades de cada campo de atuação e, ao mesmo tempo, provocar unidade entre eles como classe trabalhadora, buscando sempre uma visão macrossocial.

Como se pode verificar em documentos do STMC (1991), no discurso do novo presidente ao tomar posse: *Compromisso com a defesa dos direitos de todos os trabalhadores e trabalhadoras e dos servidores municipais de Campinas, em especial*. Este era e é, ainda, um grande desafio desse sindicato, pois enfrenta a diversidade de categorias dentro de uma mesma instituição e tem que congrega todas.

Na ata de 1993, que trata das propostas do III Congresso da categoria, observa-se o seguinte registro: *promover a integração de todos os setores da categoria, encaminhando e agilizando as reivindicações individuais e coletivas dos trabalhadores*. No ano seguinte, na posse da nova diretoria, consolidando a gestão colegiada da entidade (que nesse momento passa a ter três coordenadores gerais e não mais um presidente), também se encontra o discurso da luta geral associada à especificidade dos trabalhadores no serviço público municipal: *reafirmamos a todos os servidores o compromisso da nova diretoria com a defesa dos direitos de todos os trabalhadores e dos servidores municipais de Campinas, em especial*.

Nesse sentido, tem o movimento sindical do STMC conseguido provocar nos trabalhadores e nas trabalhadoras o sentimento de pertencimento a uma categoria profissional, num contexto de tanta “complexidade, fragmentação e diferenças”? (Antunes, 1995).

Como escreveu Hobsbawm (op. cit.), a consciência de classe pode render-se a outras consciências, como: religiosas, raciais e nacionais. Historicamente, no século XX, quando isso ocorreu, essas saíram-se vitoriosas em relação à classe. Dessa forma, ele chama a atenção para o fato de que a consciência da classe operária não existe por si só, mas coexiste com outras “formas de identificação coletiva, e sem eliminá-las ou substituí-las” (p. 91). Em outro momento, Hobsbawm (op. cit.) concorda com Lênin (1979) quando este afirma que essas “outras” (idem) consciências podem gerar práticas sindicais e organizações, ou outros movimentos para pressão conjunta.

Partindo dessas concepções expostas aqui, e concordando com as palavras de Lênin de que “emancipação da classe operária só pode ser obra da própria classe operária” (1979, p. 130), entendo que a importância da entidade sindical como organização de trabalhadores e trabalhadoras em todos os setores é “sempre necessária sob o capitalismo e obrigatório em todos os momentos” (idem, p.166). Desde que a luta sindical seja uma resistência permanente dos

trabalhadores e das trabalhadoras contra a exploração da sua força de trabalho. Como o próprio Lênin (1979) afirmava, à época da Revolução Russa, à medida que a organização revolucionária vai ampliando o papel dos sindicatos, estes deixam de constituir-se com um caráter apenas economicista, para ter também um papel político.

A luta econômica pode levar a uma substancial melhora da situação das massas operárias e a um reforçamento de sua verdadeira organização de classe, unicamente sob a condição de combinar com acerto a luta econômica e a luta política do proletariado (idem, p.190).

Nesse sentido, a organização sindical pode ampliar as ideias sobre a emancipação dos trabalhadores e das trabalhadoras, pois estes, além de conquistas econômicas vindas através de suas lutas, geram uma outra condição para ir além das conquistas financeiras. (Lênin, 1979). A classe trabalhadora poderá também caminhar para uma compreensão política, no sentido de emancipação, de rupturas com o sistema sócio-político-econômico vigente.

No entanto, essa ruptura só poderá ocorrer se a classe trabalhadora atingir, além de consciência de classe, também a consciência coletiva de conhecimentos acumulados pelas ações, pelas lutas sindicais, pelas organizações que geram diversos movimentos dentro e fora do lugar de trabalho. Muito embora a consciência de classe já seja fruto de conhecimentos do ser trabalhador, ao tomar essa consciência nas mãos, homens e mulheres podem gerar formas de resistências. Isto se verifica através das inúmeras greves, nas organizações de publicações e informativos gerais e especializados como as revistas da educação, na organização de um concurso de poesias com publicação das vencedoras, nas reivindicações expostas nas atas e nas pautas.

Estou denominando essas práticas de resistências culturais, tendo Thompson (1981, 1998) como referência teórica. Nessa perspectiva, tratar da dimensão sociocultural de um movimento social, ou de movimentos sociais, significa ter atenção específica ao processo de formação dos seus sujeitos, compreendendo até que ponto ou de que forma as “experiências” e a participação em lutas e organizações sociais implicam determinadas escolhas políticas, científicas e culturais (idem). Mesmo que essas escolhas sejam determinadas por condições objetivas, elas são capazes de traduzir-se no modo de ser da coletividade expressas nas ações sindicais.

A redução da jornada de trabalho das monitoras de creche era uma reivindicação — sempre presente nas pautas de negociações com o poder público municipal — que unificava as

monitoras que lutavam por ela, discutindo com argumentos as implicações pedagógicas que esta redução proporcionaria e as condições precárias de trabalho, as quais não estão separadas umas das outras. A entidade sindical sempre defendeu e representou a coletividade na defesa da redução, chegando, em 2003, a conquistá-la. Porém, não sem contradições, conforme discutirei adiante.

A categoria de análise “experiências” (Thompson, 1981, 1998) traz à tona o conhecimento produzido pela luta social, que não é fruto apenas de um momento. Tem raízes que podem ser da memória histórica de um povo ou, no sentido de continuidade histórica, podem ir além dos próprios sujeitos envolvidos. O conhecimento é uma relação (idem); e dessa forma pode-se entender que o conhecimento é coletivo. Nesse sentido, as resistências culturais produzidas por uma categoria de trabalhadores e trabalhadoras podem ser entendidas como um instrumento de luta, que se revela nas mais diferentes formas e contextos.

Numa visão marxista, a política não está separada da cultura, da educação, da economia. Não é possível pensar em teoria política marxista com esses elementos separados; portanto, quando me refiro às classes sociais, estou reportando-me a todas as dimensões da vida das pessoas, em suas diferentes classes.

Na análise do surgimento dos sindicatos, Pedroza (1996) afirma que:

O espírito generoso que inspirou a ação sindical desde sua origem tem sido o lutar pelo respeito à dignidade da pessoa que trabalha, por sua segurança social e por uma sociedade que assegure a todos o desenvolvimento pleno de sua personalidade (p. 9).

Esse mesmo autor, ao realizar uma análise conjuntural das classes trabalhadoras, também afirma que são trabalhadores e trabalhadoras, os desempregados, os jovens que estão à procura de empregos, os inativos, aqueles que trabalham sem contratos de trabalho e os que realizam trabalhos terceirizados.

Embora o tema da terceirização e da precarização do trabalho não seja objeto deste estudo, é importante destacar que esses processos nos serviços públicos têm se intensificado cada vez mais. Conforme foi apontado na ata de abertura deste capítulo, bem como em outros documentos do STMC⁴⁶, que desde 1993 registram a ocorrência das primeiras formas de terceirização de serviços públicos no município de Campinas, mesmo a categoria estando

⁴⁶ Informações contidas no sitio do STMC www.stmc.org.br Acessado em 10/09/2007.

organizada e realizando movimentos de resistência, não conseguiu impedir que isso ocorresse. Na área da educação, isso vem ocorrendo de forma mais profunda nos serviços de apoio, como segurança, limpeza e preparação da merenda e também na própria docência das meninas e dos meninos.

Em particular, dois instrumentos adotados pela atual gestão na cidade de Campinas incidem sobre a docência de creche no sentido da terceirização e da precarização do trabalho. A prefeitura vem frequentemente ampliando o número de contratações de monitoras por tempo determinado e sem formação específica para suprir as necessidades das unidades públicas. Além disso, a rede pública municipal vem sendo ampliada através da transferência da gestão e da oferta da educação infantil para entidades públicas de direito privado. Em 1995, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, denominou esse método de “publicização” na apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora, o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências, que daí resultaram, deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí, a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização”. (Câmara da Reforma do Estado, 1995, p.12, grifo meu).

Em Campinas, em 2008, começaram a funcionar cinco novos “Centros de Educação Infantil”, com capacidade de 500 crianças por unidade, com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses,

denominadas “Naves Mães”⁴⁷. Esses centros, construídos com recursos públicos, foram transferidos para gestão de entidades de direito privado, escolhidas em processo seletivo e que firmaram convênio com a Secretaria Municipal de Educação.

A contratação das profissionais para atuar com as crianças não exigiu formação específica e as condições de trabalho dessas funcionárias são ainda mais precárias do que aquelas trabalhadoras do serviço público municipal. Uma monitora na “Nave Mãe” tem praticamente o dobro da jornada de trabalho e recebe a metade do salário. Essas trabalhadoras, de forma geral, não estão organizadas no STMC⁴⁸.

1.4 Trabalhadoras e trabalhadores no Brasil: questões a serem consideradas

Abordo aqui a organização da classe trabalhadora nos marcos dos movimentos do final do século XIX e início do século XX. As lutas sociais dos trabalhadores e das trabalhadoras no Brasil, porém, tiveram início antes mesmo da abolição da escravidão (1888), seja pela liberdade dos trabalhadores escravos, seja pela melhoria das condições de trabalho e de vida dos forros e dos migrantes sujeitos à superexploração, principalmente no campo.

O sindicalismo no Brasil eclode tardiamente em relação ao sindicalismo europeu, que já tinha um século de história, mesmo não estando separado de ações e movimentos internacionais. No movimento brasileiro, existem especificidades a serem consideradas⁴⁹, como as experiências e as culturas políticas e organizativas das trabalhadoras e dos trabalhadores; a diversidade das experiências; a característica de certa inorganicidade que marca a nossa sociedade e, especialmente, os setores populares; a complexificação e a dispersão que tendem a afetar os

⁴⁷ As “Naves Mães”, mediante o processo seletivo e o convênio, serão geridas pelas entidades de direito privado que receberão da Prefeitura Municipal os recursos proporcionais ao número de crianças matriculadas em período integral e parcial. O valor a ser destinado por cada criança será definido pela Secretaria Municipal de Educação, conforme determina a Lei Municipal 12.884/2007. Nesses mesmos locais são oferecidos cursos profissionalizantes para as mães das crianças matriculadas, remetendo à antiga concepção de que a criança é “problema” da mãe trabalhadora e não a creche um direito da criança e da família.

⁴⁸ Discutindo os desafios atuais do movimento sindical, Antunes (2005, p. 83) aponta duas questões em relação à organização dos sindicatos: “Serão capazes de romper com a enorme barreira social que separa os trabalhadores “estáveis” daqueles trabalhadores em tempo parcial, precarizados, “terceirizados”, subempregados, vinculados à economia informal, em significativa expansão no processo produtivo contemporâneo? Serão capazes de *organizar sindicalmente os desorganizados*, e com isso reverter as taxas des-sindicalização, presentes nos principais países capitalistas?” (destaques do autor).

⁴⁹ Segundo dados sistematizados pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e região em 1907, 62% dos operários estavam concentrados entre São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. A jornada de trabalho desses operários era de até 16 horas por dia. 50% dos operários têxteis da época eram mulheres e crianças que recebiam salários até 50% menores (1997).

trabalhadores e o próprio ritmo desigual do desenvolvimento capitalista no Brasil, em seus respectivos lugares e tempos.

É nesse contexto que o movimento das trabalhadoras e dos trabalhadores se aglutina e assim começam a surgir ligas, sindicatos e outras organizações do proletariado⁵⁰, que passam a ser duramente reprimidas pela força policial.

Nas greves de 1917, em São Paulo, a repressão fecha organizações sindicais e proíbe a realização de assembleias pelas categorias em greve. Para coordenar suas reivindicações e mobilizações, os trabalhadores criam o “Comitê de Defesa Proletária”, formado com lideranças das diversas categorias. As negociações levadas adiante pelo Comitê garantiram, entre outras conquistas: em relação aos industriais, a

concordância em elevar os salários em 20 por cento; dispuseram-se a respeitar o direito dos operários de formar associações, a não dispensar nenhum empregado por tomar parte da greve, e a melhorar as condições morais, materiais e econômicas da força de trabalho de São Paulo. (Dulles, 1977, p.54-55).

e, em relação ao governo estadual, a concordância “em libertar os operários presos por motivos relacionados com a greve e reconheceu o direito de reunião”. (idem).

Mais de 100 greves eclodem de 1918 a 1920. Esse é um período bastante fértil para o movimento das trabalhadoras e dos trabalhadores não só no Brasil, como em vários países.

Na década seguinte, as lutas de caráter reivindicatório ganham novos contornos e as pautas políticas de ampliação de direitos sociais são incluídas no processo. A intensidade dessas lutas permanece viva, como no período anterior, e a resposta dos governos a isso é o aprimoramento no aparato legal, suficiente para apaziguar as tensões sociais do período.

[...] essa fase (1919-1930) conhecerá a mesma intensidade do período anterior na ação reivindicativa do movimento operário e sindical, agora incidindo também no nível da política e da ampliação de direitos de cidadania da classe operária (como exemplo a fundação do Partido Comunista em 1922). (Vianna, 1978, p. 38, destaques do autor).

Até 1930, a organização sindical brasileira é autônoma e organizada, principalmente por movimentos anarquistas e por socialistas minoritários no processo. Após 1931, com um decreto

⁵⁰ Os primeiros sindicatos fundados no Brasil foram: o dos gráficos, o dos chapeleiros e o da construção civil. (Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e região, 1997).

do presidente Vargas, o Estado subordina os organismos sindicais autônomos aos ditames do Ministério do Trabalho; as organizações sindicais ganham contornos do chamado sindicalismo de Estado⁵¹. Esse é o meio encontrado para controlar a política sindical após o movimento de 1930, chamado de “Revolução de 30”, pois a organização social busca reaglutinar-se depois do golpe sofrido. “Opera-se outra ruptura institucional legal em 1930, [...]. Legislando no sentido de controlar os sindicatos, o Estado pretende assumir o monopólio da intervenção sobre o mercado, relegando-os à posição de órgãos colaboradores de classes.” (Vianna, 1978, p. 36).

Assim, na tentativa de retrain o movimento social, o governo federal, por decreto, estabelece o que está expresso nas palavras do então Ministro do Trabalho, Lindolfo Collor: “Os sindicatos ou associações de classe serão os pára-choques destas tendências antagônicas. Os salários mínimos, os regimes e as horas de trabalho serão assuntos de sua prerrogativa imediata, sob as vistas cautelosas do Estado.” (Antunes, 1986, p. 65).

No entanto, mesmo com a tentativa do governo de coibir as mobilizações sociais, vários acontecimentos marcam a história de luta das classes trabalhadoras brasileiras nesse período, no que diz respeito aos direitos trabalhistas. Em meados da década de 1930, muitas greves ocorrem no país; em especial, uma greve geral em São Paulo, no ano de 1932, mobiliza milhares de trabalhadores e trabalhadoras e ocasiona a conquista da jornada de 8 horas diárias, a regulamentação do trabalho das crianças e das mulheres, a definição do salário mínimo e as leis de férias.

Em 1934, o governo Vargas busca regulamentar por decreto a autonomia dos sindicatos; porém, como analisa Vianna (1978), a partir de 1933 começa a haver uma concorrência entre o sindicalismo independente e o Ministério do Trabalho na organização da vida associativa operária.

A vitalidade do movimento sindical autônomo daquele período, garantida, inclusive, no reconhecimento da Constituição de 1934, faz o governo adotar a repressão contra os sindicatos e suas lideranças, já dentro da doutrina do Estado Novo, que nasce oficialmente em 1937.

Mas é em 1943, com a criação da Consolidação de Leis Trabalhistas – CLT (Decreto Lei nº 5.452/1943), que o governo Vargas sedimenta sua postura de atrelamento da estrutura sindical ao Estado, visando mantê-lo sob suas “vistas cautelosas”. A nova legislação determina a

⁵¹ Vincula o reconhecimento de sindicatos à aprovação de seus estatutos pelo Ministério do Trabalho, que tem também o seu controle financeiro.

existência dos sindicatos apenas mediante registro oficial e atribui-lhes tarefas de colaboração com a estrutura estatal, nem sempre vinculadas ao mundo do trabalho ou à categoria que representam.

Art. 511. É lícita a associação para fins de estudo, defesa e coordenação dos seus interesses econômicos ou profissionais de todos os que, como empregadores, empregados, agentes ou trabalhadores autônomos ou profissionais liberais exerçam, respectivamente, a mesma atividade ou profissão ou atividades ou profissões similares ou conexas.

[...]

Art. 513. São prerrogativas dos sindicatos:

- a) representar, perante as autoridades administrativas e judiciárias os interesses gerais da respectiva categoria ou profissão liberal ou interesses individuais dos associados relativos à atividade ou profissão exercida;
- b) celebrar contratos coletivos de trabalho;
- c) eleger ou designar os representantes da respectiva categoria ou profissão liberal;
- d) colaborar com o Estado, como órgãos técnicos e consultivos, no estudo e solução dos problemas que se relacionam com a respectiva categoria ou profissão liberal;
- e) impor contribuições a todos aqueles que participam das categorias econômicas ou profissionais ou das profissões liberais representadas.

Parágrafo Único. Os sindicatos de empregados terão, outrossim, a prerrogativa de fundar e manter agências de colocação.

Art. 514. São deveres dos sindicatos:

- a) colaborar com os poderes públicos no desenvolvimento da solidariedade social;
- b) manter serviços de assistência judiciária para os associados;
- c) promover a conciliação nos dissídios de trabalho.
- d) sempre que possível, e de acordo com as suas possibilidades, manter no seu quadro de pessoal, em convênio com entidades assistenciais ou por conta própria, um assistente social com as atribuições específicas de promover a cooperação operacional na empresa e a integração profissional na Classe. (Incluída pela Lei nº 6.200, de 16.4.1975).

Parágrafo único. Os sindicatos de empregados terão, outrossim, o dever de:

- a) promover a fundação de cooperativas de consumo e de crédito;
- b) fundar e manter escolas de alfabetização e prevocacionais.

(1943, CLT, título V, Da organização sindical, arts. 511 a 610⁵², grifos meus).

Os parâmetros estabelecidos na CLT em relação à organização sindical, que vigoram até hoje no Brasil, atravessam décadas e muitas lutas sociais, sem que sejam alterados em sua essência. Exceção feita às alterações presentes no Decreto Lei nº 8.740/1946, que mudam a

⁵² Sítio: www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CLT/TITULOV.html Acessado em 14/07/2008.

redação de muitos desses parâmetros da CLT, mas que, no mesmo ano, através do Decreto Lei nº 8987-A são revogadas, restabelecendo-se a redação original da CLT.

Com a agitação do processo de redemocratização do país, em pleno regime de ditadura militar no final dos anos 1970, o sindicalismo de Estado passa a ser substituído pelo chamado “novo sindicalismo”, que emerge de forma espontânea das mobilizações dos trabalhadores e das trabalhadoras. Essa mudança expressa-se na Constituição de 1988 que elimina, ao menos na letra da lei, o poder da intervenção do Estado sobre os sindicatos⁵³.

Artigo 8º - É livre a associação profissional ou sindical, observado o seguinte:
I – a lei não poderá exigir autorização do Estado para a fundação de sindicato, ressalvado o registro no órgão competente, vedadas ao poder público a interferência e a intervenção na organização sindical;
[...] (grifo meu).

O “novo sindicalismo” tem origem no movimento operário e sindical desse período, principalmente na região do ABC, em São Paulo, e caracteriza-se pela organização de base de fábricas, pela oposição à legislação sindical e pela defesa da negociação coletiva de trabalho. Os termos “novo sindicalismo” ou “sindicalismo combativo” expressam também a luta dos sindicatos contra o regime militar e as políticas econômicas recessivas e de arrocho salarial (Antunes, 1998).

1.5 A organização dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação no sindicalismo contemporâneo

É importante registrar que, mesmo com o crescimento da organização da categoria dos docentes nos moldes do novo sindicalismo, como aponta a pesquisa realizada por Vianna (1999) no município de São Paulo, é necessário perceber outras formas de organização dessa categoria

⁵³ A reforma sindical que vem sendo construída desde a criação do Fórum Nacional do Trabalho, em maio de 2003, com composição tripartite (governo, empresários e trabalhadores), altera esse dispositivo constitucional, dando margem à criação de legislações que poderão comprometer efetivamente a liberdade e a autonomia sindical em relação ao Estado, apesar da retórica presente na exposição de motivos da “Proposta de Emenda à Constituição” encaminhada à Presidência da República em fevereiro de 2005. A redação proposta para o “novo” Artigo 8º é a seguinte: “É assegurada a liberdade sindical, observado o seguinte: I-A – o Estado não poderá exigir autorização para fundação de entidade sindical, ressalvado o registro no órgão competente, vedadas ao Poder Público a interferência e a intervenção nas entidades sindicais; I-B – o Estado atribuirá personalidade sindical às entidades que, na forma da lei, atenderem requisitos de representatividade, de agregação que assegurem a compatibilidade de representação em todos os níveis e âmbitos da negociação coletiva e de participação democrática dos representados.”

fora desse modelo mais visível, pois parte das lideranças do professorado defende formas diferentes de atuação, como em associações⁵⁴.

Muitas lideranças são acusadas de utilizar seus postos à frente dessas organizações para ter acesso a cargos políticos eletivos ou comissionados, ignorando as necessidades do próprio movimento. Essa prática é bastante recorrente, segundo Vianna (*idem*), no Estado de São Paulo até final dos anos 1980; e mais escassa no governo Franco Montoro do PMDB (de 1983 a 1987). No entanto, posteriormente a essa gestão do governo Montoro, sucedido por Orestes Quécia também do PMDB, a antiga postura é retomada, gerando crises no movimento sindical dos docentes paulistas. (Vianna, *idem*).

No início do governo Montoro, segundo Souza (1996), cuja pesquisa de doutorado trata da organização das(os) professoras(es) de uma escola pública estadual no município de São Paulo, essa gestão movimenta-se, ora assumindo compromissos à esquerda com o movimento social, ora atendendo à política de clientela e aos acordos eleitorais. Desse modo, o governo estabelece, em relação ao movimento sindical dos professores e professoras do Estado de São Paulo (Apeoesp), canais de interlocução e respeito à entidade. Porém, não melhoraram suas condições de trabalho. (Souza, *idem*).

Apesar da posição predominantemente ambígua, apontada por Souza (*idem*), na relação e na garantia de direitos trabalhistas dos próprios servidores públicos, é possível também identificar, nesse governo, alguns avanços abordados por Borges (2002) no que se refere à luta das trabalhadoras e dos trabalhadores. Esse autor analisa em seu doutorado a educação no Estado de São Paulo a partir dos documentos partidários do PMDB, confrontando-os com as ações dos respectivos governos no período de 1983 a 1994.

Ao abordar a gestão do governador Montoro, ressalta que esse foi o primeiro governo eleito pela maioria da população após o período da ditadura militar no Brasil e, como medidas de avanços, Borges (*idem*) elenca:

O restabelecimento do direito das entidades receberem as mensalidades de seus associados mediante desconto em folha de pagamento, (cortado no Governo Maluf, para a APEOESP), e outra permitindo o afastamento, com vencimentos, dos dirigentes das associações de classe (p. 61).

⁵⁴ Em antagonismo à idéia de sindicalismo combativo tem-se o “associativismo”, que é caracterizado, no Brasil, como “sindicalismo tradicional”, com um caráter assistencialista e corporativo.

Fica, pois, evidente nesse momento, no Estado de São Paulo, um movimento no sentido de fortalecimento da entidade de classe de docentes, sendo esta, inclusive, protegida por legislações⁵⁵. Já em relação à valorização das docentes, mais especificamente quanto às condições salariais, somente em maio de 1984 é que é atendida uma reivindicação nesse item. Isso se dá após uma greve que ocorre no período de 04/04 a 17/05/1984, com manifestações com cerca de cem mil professores e professoras de todo o Estado de São Paulo, o que provoca, inclusive, a demissão do então Secretário Estadual de Educação, Sr. Paulo de Tarso (Borges, *idem*).

Para a disputa eleitoral de Montoro ao governo do Estado de São Paulo em 1982 é elaborado, pela primeira vez no país, um documento com caráter de proposta para creche, denominado: “Proposta para discussão da operacionalização das diretrizes”⁵⁶, no qual se encontra a seguinte afirmação: “O atendimento às crianças de 0 a 6 anos constitui-se em uma proposta inédita e inovadora dentro do governo Montoro, uma vez que inexistia até hoje qualquer planejamento ou organização que tenha se ocupado do problema como um todo (Instituto de Estudos Políticos e Sociais Pedroso Horta, p.3,1982).

Esse documento, além de já revelar um acúmulo de discussão, quanto ao assunto creche, a respeito das particularidades da educação de crianças pequenas em espaços públicos e coletivos, também mostra uma articulação entre as necessidades de melhorias trabalhistas, em especial para as mulheres e para as organizações populares, que querem ver concretizadas suas reivindicações nos serviços públicos. Assim está no documento:

Baseando-se [...] no tripé que sustenta a candidatura Montoro: participação popular, descentralização e criação de empregos, chegou-se a algumas diretrizes que devem fundamentar uma política de atendimento à população infantil dessa faixa etária.

1. O atendimento das crianças de 0 a 6 anos é um direito da população, assegurado pela Constituição, a qual garante a educação de todos os cidadãos pelo poder público (Art. 166 e 167).

A população, por sua vez, através de várias mobilizações, já vem reivindicando creches e pré-escolas, para atender as necessidades das crianças e das mães que trabalham. (Instituto de Estudos Políticos e Sociais Pedroso Horta, p. 15, 1982).

⁵⁵ Lei nº 3.917, de 14/11/1983, e Lei Complementar 343, de 06/01/1984, respectivamente (Borges, *op. cit.* p. 61).

⁵⁶ Instituto de Estudos Políticos e Sociais Pedroso Horta. Grupo: Atendimento Integral da Criança de 0 a 6 anos. Dezembro, 1982.

Em várias passagens, esse documento revela a necessidade de respeito aos direitos trabalhistas. Proposta de governo, como essa, expressa como o movimento social está interferindo também nas plataformas políticas para o governo do Estado de São Paulo. Antunes (1995) avalia que o movimento sindical no Brasil vive, na década de 1980, um momento muito positivo, mesmo que, por vezes, no fluxo e por outras no contrafluxo das tendências mundiais do mercado de trabalho:

Houve um enorme movimento grevista; ocorreu uma expressiva expansão do sindicalismo dos assalariados médios e do setor de serviços; deu-se continuidade ao avanço do sindicalismo rural, em ascenso desde os anos 70; houve o nascimento das centrais sindicais, como a CUT; procurou-se, ainda que de maneira muito insuficiente, avançar nas tentativas de organização nos locais de trabalho, debilidade crônica do nosso movimento sindical; efetivou-se um avanço na luta pela autonomia e liberdade dos sindicatos em relação ao Estado; verificou-se um aumento do número de sindicatos onde sobressai a presença organizacional dos *funcionários públicos*; houve aumento nos níveis de sindicalização, configurando-se um quadro nitidamente favorável para o novo sindicalismo ao longo da última década. (Antunes, 1995, p.37-8, destaque meu).

Como afirma Silva (2006):

se a greve operária de maio de 1978 marca a emergência do novo sindicalismo no Brasil, a greve dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, movimento realizado à revelia da legislação autoritária, registra a emergência do novo sindicalismo no setor público brasileiro (p.129).

Sobre a organização da categoria docente em associações, pode-se verificar no período de 1980 a 1990 a criação de várias entidades representativas dos movimentos de docentes em forma de associações, mesmo porque os sindicatos estão proibidos no setor público até 1988. Em se tratando do caso específico dos funcionários públicos, segundo Nogueira (2005), as primeiras associações começam a ser criadas como sociedades civis e assistenciais. Mesmo que, muitas vezes, essas associações atuem como sindicatos na organização de greves e de reivindicações trabalhistas, não há reconhecimento por parte do Estado nesse sentido.

Há críticas sobre as formas de organização das trabalhadoras e dos trabalhadores em associações, pois estas, muitas vezes, representam organizações menos combativas em favor da

“classe trabalhadora” (Vianna, 1999). Já Candido (2003)⁵⁷, justamente durante o período de 1980, tece algumas considerações favoráveis em relação às associações docentes no que diz respeito à importância do papel formativo que essas instituições têm para com a categoria de docentes:

A filosofia e a ética da profissão terão de ser refeitas de fora para dentro da escola, forjando-se nas associações livremente constituídas, para se tornarem fermento em cada um.

[...]

Há nelas (associações) um aspecto propriamente sindical da maior importância, que não deve, todavia, ser exclusivo, porque pode acabar incrementando a mentalidade burocrática, ao concentrar o interesse apenas nos direitos e salários. Elas devem comportar uma dimensão política em sentido largo, de projeto cultural e luta pelos interesses do ensino e da investigação, bem como pelas formas de relacionamento com a sociedade global (Candido, op. cit. p. 216).

Mesmo que, de forma geral, como revela Vianna (1999), as associações tenham uma visão mais corporativista, há que se considerar, segundo Arelaro (2007)⁵⁸, que há uma forte incidência na formação de associações nos anos 1980, como forma de expressão coletiva de movimentos organizados das categorias de docentes.

Contrastando com o avanço de organizações e centrais sindicais⁵⁹ comprometidas com as lutas e construídas pelos próprios trabalhadores, naquele período emergem também outras organizações respaldadas pela legislação e com amplo apoio dos patrões, para fragmentar as classes trabalhadoras. Diferente das primeiras, ao menos a princípio, estas últimas organizações são comprometidas com o “sindicalismo de resultados” e incumbidas pelos patrões e pelo governo de travar a luta direta contra o sindicalismo combativo; de difundir os valores dos capitalistas como sendo valores das classes trabalhadoras; e de patrocinar os interesses do capital como se fossem interesses comuns a todas as classes sociais. Essa foi a base de criação da Força Sindical, a qual articulava os “sindicatos mais moderados e atrelados à estrutura sindical corporativista” (Nogueira, op. cit, p.109).

⁵⁷ Este ano é o de publicação na revista Pro-posições, mas trata-se de um artigo já publicado em GALVÃO, Walnice N. e PRADO Jr, Bento (coord.). **Almanaque**, 11, Brasiliense, 1980, p. 83-87.

⁵⁸ Palestra proferida na Faculdade de Educação/Unicamp em 17/10/07.

⁵⁹ Apesar da importância social e política das centrais sindicais para a organização e intervenção do movimento sindical, até hoje elas não são reconhecidas oficialmente na estrutura sindical.

Assim, pode-se notar que a vigência da proibição da formação de sindicatos na esfera da administração pública não intimida os movimentos de diversos setores dos serviços públicos a organizar greves “econômicas e políticas como nunca visto antes” (Nogueira, *idem*, p. 100).

A própria organização da categoria dos trabalhadores e das trabalhadoras do serviço público municipal de Campinas, que vive uma intensa greve no momento da fundação do sindicato contra o governo do então prefeito Magalhães Teixeira – PSDB (1983-1988), mostra isso. Ou seja, antes da aprovação da Constituição de 1988, que garante o direito aos servidores públicos de sindicalizar-se. Esse movimento vem revelar uma forte organização por parte dos trabalhadores e das trabalhadoras do serviço público municipal campineiro. Reforça ainda a posição em relação à greve como um dos principais mecanismos de luta e de reivindicação, além de importante indicador de organização dos trabalhadores e das trabalhadoras docentes⁶⁰.

1.6 A docente de creche como categoria profissional: tecendo os fios dessa complexidade

Há, a respeito da inserção da categoria das docentes, discussões que necessitam ser enfrentadas (Fontana e Tumolo, 2006), pois essa categoria tem uma complexidade que compõe a natureza do trabalho docente, classificado por muitos autores como um trabalho não manual, ou seja, intelectual (Trópia, 2007).

Em particular, o tema que envolve as docentes da educação infantil de 0 a 3 anos ainda é pouco explorado, sobretudo no âmbito sindical (conforme já relatado), o que contribui para dificultar a análise das categorias sindicais e das classes sociais. A complexidade é ainda maior em situações concretas do exercício docente com as crianças pequenininhas, numa relação direta

⁶⁰ O direito de greve dos trabalhadores e das trabalhadoras no serviço público vem sendo questionado publicamente por membros do governo federal, que afirmam que a falta de regulamentação deste direito constitucional permite abusos por parte de servidores públicos. No “Anteprojeto de Lei de Relações Sindicais” que compõe o pacote da reforma sindical elaborado pelo Fórum Nacional do Trabalho (2005), o Artigo 2º remete os servidores públicos para uma lei específica a ser construída. Sobre o direito de greve afirma que “continua pendente de regulamentação do exercício”, assunto entre os quais “estão sendo apreciados pelo Fórum por meio da Câmara Setorial do Serviço Público”. Os aspectos presentes no Anteprojeto, em relação ao setor privado são reveladores das concepções sobre o tema, em particular do governo federal que assumiu a tarefa de “impulsionar unilateralmente o processo legislativo” devido a divergências presentes no Fórum.

Neste sentido, há aspectos subjetivos e contraditórios no texto. Apesar de reafirmar a greve como direito fundamental, estabelece, por exemplo, que “são assegurados aos grevistas o emprego de meios pacíficos tendentes a persuadir os trabalhadores a aderirem à greve” desde que não violem “os direitos e garantias fundamentais” dos indivíduos e não causem “dano à pessoa nem à propriedade”, ou seja, desde que não aconteçam de fato. Além disso, a proposta amplia o conceito de “serviços e atividades essenciais à comunidade”, que em caso de greve devem ser mantidas em funcionamento, chegando até ao serviço de “compensação bancária”, para alegria dos banqueiros (Fórum Nacional do Trabalho, 2005).

entre ações manuais, corporais, gestuais e, pode-se dizer, repetitivas. São, muitas vezes, situações em que não é exigida uma formação mínima para desempenhar a função docente com as meninas e os meninos de 0 a 3 anos. Além do mais, conforme pude constatar, veicula-se a ideia de que esse trabalho docente não requer planejamento, bastando ser pensado por outras pessoas e exercido pelas docentes (Bufalo, 1997). Isso na prática cotidiana não ocorre. Pelo contrário, há observações, análises das situações vividas com as crianças e entre elas, que revelam que havia planejamento sobre o que era realizado, apesar dos discursos das monitoras da creche de não ser necessário planejar. No entanto, a todo momento elas, as monitoras, também diziam que não repetiam situações que não tivessem sido positivas com as crianças. Procuravam seguir um relógio⁶¹, que demarcava lugares e tempos para estar com a criança, ou seja, planejamento, e isso era reforçado como muito positivo em seus trabalhos. Concluí o seguinte:

Às monitoras cabe seguir o que outros lhes dizem para fazer. O que vem revelar mais uma vez a divisão entre trabalho manual e intelectual presentes nas sociedades capitalistas e que em nível de micro-estruturas, confirma-se na estrutura hierárquica e discriminatória no CEMEI (Bufalo, 1997, p.90).

Também Haddad (1991) faz uma análise similar em seu mestrado: “Hierarquicamente, a expectativa que se tem do profissional que cuida da criança é o da ação, do fazer. Pensar e planejar são expectativas que se tem da equipe de coordenação: o corpo de direção da creche e os técnicos (p. 196).”

O trabalho é considerado intelectual mesmo que ele seja repetitivo, sem necessariamente ser intelectual, ou seja, como simbolismo de trabalhos não-manuais.

Talvez, como aponta Trópia (2007), em sua análise no debate com a bibliografia marxista⁶² sobre a classe média:

A análise da situação de trabalho seria a chave para a compreensão do comportamento da classe média. Seria, portanto, a análise das situações de trabalho concretas dos assalariados não-manuais (forma de remuneração, carreira, ethos da profissão, relação direta ou não com a produção, contato com

⁶¹ Relógio: uma espécie de cronograma contendo os lugares comuns a todos que freqüentam o CEMEI. Os espaços previstos no “relógio” eram: (áreas externas): areia, cantinho da formiguinha, trezinho, parque, cantinho Sol Nascente e cantinho pedras; (áreas internas): sala de estar (TV/vídeo), cantinho folia (Bufalo, 1997, p.52).

⁶² POULANTZAS, Nicos. **Les classes sociales dans le capitalisme aujourd’hui**. Paris: Editions du Seuil, 1974.

_____. **Pouvoir politique et classes sociales**. Paris: François Maspero, 1968.

SAES, Décio. **Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

o público, maior ou menor exigência de qualificação formal, experiência profissional, dons e méritos) decisiva para compreendermos suas manifestações políticas e, no limite, apelo ou não à ideologia meritocrática. (p. 14).

A idéia de meritocracia é fundante, nas construções teóricas de Saes (2005), para o desenvolvimento dos conceitos do sindicalismo de classe média.

A categoria de docentes, para muitos autores, é conceituada no sindicalismo como de classe média, ou “trabalhador de escritório” (Boito, 2007, p. 224). Essa diferença de classe entre trabalhador manual e não manual não se traduz para “as classes fundamentais e antagônicas do modo de produção capitalista – a burguesia e a classe operária”. (idem, p.225).

Esse autor também trabalha com o conceito de meritocracia para definir a classe média, assim como Saes (op. cit.), que sustenta a ideia de que os trabalhadores assalariados não manuais se distinguem tanto da classe operária quanto da pequena burguesia, pois existe uma “consciência meritocrática” (como o próprio autor denomina). O meritocratismo presente entre os trabalhadores de classe média significa basear seus desempenhos, suas conquistas profissionais, em méritos pessoais.

Boito (op. cit.) afirma também possuir na definição da meritocracia uma estigmatização do trabalho manual como de segunda categoria, “que é apresentado como uma atividade degradada e degradante”. (idem, p. 231), enaltecendo o trabalho não manual.

Segundo esse mesmo autor, o do setor público é o local em que se concentra mais fortemente o sindicalismo de classe média nos períodos de 1980 e 1990, momentos de grandes ofensivas neoliberais e de declínio em muitas organizações sindicais como, por exemplo, dos trabalhadores metalúrgicos.

Para Nogueira (op. cit.), cabe aos trabalhadores do setor público brasileiro, especialmente aos professores e funcionários das universidades federais e também dos estados de São Paulo e do Paraná, um papel de destaque nos movimentos grevistas e sindicais no início deste século. Esse autor avalia que o sindicalismo nos serviços públicos tem desempenhado um papel relevante na manutenção e na redefinição do movimento sindical no Brasil.

Há também uma outra consideração, analisada por Nogueira (op. cit.), bastante reveladora do papel das mobilizações sindicais dos setores públicos no Brasil: o sindicalismo nesse setor lidera, durante alguns anos, o movimento grevista em jornadas não trabalhadas e em número de grevistas, o que expressa combatividade na defesa dos seus interesses específicos. Não obstante,

esse movimento também revela pouca articulação entre os seus interesses e os dos demais segmentos sociais do trabalho. Isso demonstra, segundo Nogueira (2005), lutas pouco amplas quanto ao campo político.

Há algumas polêmicas instaladas no debate teórico a respeito de que se deve mais aos setores de classe média a forte ascensão do movimento sindical no período de 1978-1988 do que aos setores operários; quanto a isso Nogueira (idem) afirma que não há consenso no campo teórico, mas há consenso de que houve, de fato, uma inserção

crescente dos assalariados de classe média no movimento associativo e sindical, com destaque para os professores, profissionais da saúde, funcionários públicos, entre outras categorias. Podemos considerar os anos de 1980 como de ascenso mobilizatório e organizatório dos trabalhadores no Brasil. (p.110).

Esses elementos são essenciais para analisar a organização sindical sob a perspectiva das resistências culturais, uma vez que abordo as docentes de creche em suas “experiências” (Thompson, 1998) como mulheres reais, que estão construindo as suas histórias e, ao mesmo tempo, elaborando e executando pedagogias das infâncias.

Dessa forma, a temática das resistências culturais através dos movimentos das docentes de creche no STMC e o entendimento de que é na trajetória, com as diferentes vozes dos sujeitos, que se constroem os movimentos, revelam-se na ata do “CEMEI Sol” os acúmulos de reivindicações que a categoria tem até aquele momento. Tais reivindicações, ora são de caráter econômico para a categoria como um todo, ora referem-se somente às monitoras. Também há aquelas de caráter amplo, como é o caso do combate às terceirizações no serviço público.

Conforme aponta Nogueira (op. cit.), pode-se considerar que a categoria estabelece um diálogo como expressão da combatividade do STMC, como uma necessidade importante para a articulação de uma luta específica e também como uma articulação mais ampla no campo político.

Com o intuito de entender e ter mais elementos de análise no que diz respeito a um papel mais amplo da instância sindical, incluindo aí também o aspecto de formação da categoria, trago a experiência do “Sindicato dinamarquês dos professores/as da escola da infância”, o BULP. Muito embora tenha um contexto bastante diferenciado e particular, em relação ao Brasil, tem uma trajetória de 20 anos de atuação com os e as docentes de creche naquele país, com uma atuação que merece ser conhecida para tornar-se mais uma fonte de análise para esta pesquisa.

O BULP é avaliado por outros estudiosos do tema, como Balaguer (2008)⁶³ do Instituto Rosa Sensat na Espanha, como tendo um importantíssimo papel na organização dos docentes. Ela afirma o seguinte: “O BULP, o sindicato na Dinamarca, realiza uma luta social para a defesa das crianças. Este é o papel do sindicato moderno, é o mais avançado na Europa”. Um dos membros da diretoria do BULP afirma, através de uma entrevista, à revista *Infância*:

O sindicato é um lugar para os educadores, um espaço onde se pode desenvolver debates mais gerais e confrontá-los ao mesmo tempo a temáticas mais concretas [...]. Sabemos todos quanto é necessário uma organização para debater as questões pedagógicas e de caráter político mais geral (Jensen, 2005 p. 30)⁶⁴.

E continua:

As ações de um sindicato devem orientar-se sempre sem esquecer, logicamente, a questão do seu setor, as pequenas coisas que cotidianamente provocam conflitos nos centros educativos e que devem ser resolvidos. Mas considero que seja muito importante uma discussão aprofundada sobre o modelo da sociedade e sobre como podemos melhorá-la (idem, p. 32).

Na entrevista realizada com Jensen durante a elaboração desta pesquisa, ele traz a experiência do BULP e afirma o seguinte, ao abordar os papéis da instância sindical:

o papel que o sindicato tem vai além da questão de defender o direito e o interesse dos trabalhadores [...], e quando esses sindicatos também têm um papel acadêmico, organizando as pessoas a discutir coisas em que têm interesse sobre a sua profissão particularmente, eles proporcionam um tipo de estágio em educação, estendendo a educação aos seus membros (2008).

Referindo-se à questão da organização sindical, que historicamente se preocupou com os salários e com melhores condições de trabalho, Jensen atribui o que chama de papel acadêmico ao BULP, pois este atua também nas discussões de questões pedagógicas através das revistas semanais publicadas e distribuídas por ele a todos os seus membros. O percentual de entrega de periódicos à categoria chega aos 90% atualmente. Também proporciona encontros formativos

⁶³ Entrevista cujo roteiro encontra-se no anexo 1.

⁶⁴ Esta é uma republicação desta entrevista. A primeira publicação está na revista “Infância” n. 79, mai/jun 2003, p. 32-35.

oferecidos pelo próprio sindicato. No entanto, Jensen avalia que, apesar do forte papel do sindicato com as docentes, tem-se a seguinte situação atual na Dinamarca:

Acontece que, especialmente os políticos de direita, eleitos recentemente, querem controlar o que está acontecendo nos centros, muito mais do que eles fizeram. Não querem deixar na mão do sindicato o que acontece lá. Então eles querem tirar a influência dos sindicatos e determinar como o trabalho deve ser feito. Certamente, e é realmente uma luta no momento, porque eles querem com sua política de gestão instruir essas novas formas de gestão (Jensen, 2008).

Esses depoimentos reforçam minha análise em relação à construção da categoria de docentes de creche nos movimentos cotidianos da instituição e nas mobilizações das docentes, através das reivindicações presentes nos documentos do STMC.

Em minha análise, através do caderno de poesias de trabalhadores e trabalhadoras da prefeitura de Campinas, produzido pelo STMC em 1993; através da publicação e distribuição pelo STMC, entre 1994 e 1996, de revistas da educação com artigos escritos também por trabalhadores e trabalhadoras do serviço público municipal; e, ainda, através da própria elaboração do “Currículo em Construção” da educação infantil, realizada por um conjunto de profissionais da educação infantil campineira, constituíram-se movimentos e ações que permitiram discutir condições e aspirações de mudanças para a educação infantil nas suas dimensões político-sociais.

Esse movimento, essa construção do que é ser docente de creche, está expresso nos conteúdos das atas dos CEMEIs Sol, Lua e Estrela⁶⁵, em que as monitoras dizem, em todos eles, que querem uma carreira, ou seja, querem ser de algum lugar, querem pertencer, mesmo que ora à carreira de monitoras, ora à carreira do magistério.

1.7 O pertencimento sociocultural das docentes de creche

Contreras (2003) discute a autonomia na categoria de docentes, tendo como questão a proletarização dessa mesma categoria. Ele atribui a proletarização às docentes como coletividade, pois elas vêm sofrendo, ao longo dos anos, uma transformação nas características de suas

⁶⁵ As atas dos CEMEIs Lua e Estrela serão objetos de análise nos capítulos seguintes.

condições de trabalho e nas tarefas que realizam. Ainda, segundo o autor, essas transformações aproximam cada vez mais as docentes das condições e dos interesses da classe operária.

O que Contreras (idem) defende é que há uma racionalização do trabalho docente, ou seja, impera a lógica em detrimento da dialética. Ele atribui três principais razões para isso: a) separação entre concepção e execução; b) desqualificação, no sentido de perda de conhecimentos para planejar o seu próprio trabalho e c) perda de controle sobre o seu próprio trabalho. Essa racionalização, segundo esse mesmo autor, provoca a “não resistência” por parte dos professores, no sentido de rompimento com essa lógica instalada de racionalização.

Por outro lado, esse autor também analisa que não há um controle total em relação às docências, o que, contraditoriamente, pode dar lugar para a resistência contra a imposição racionalizadora. “Esta lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa, como esfera privada, e da produção, enquanto processo de acumulação de capital, para invadir a esfera do Estado” (idem, p.18), significando “políticas de reprodução” (Contreras, 2003).

Contreras (idem) tem, como fundamento teórico para essa defesa, a análise marxista das condições de trabalho do modo de produção capitalista.

A intensificação faz com que as pessoas ‘tomem atalhos’, economizem esforços, de maneira a apenas terminarem aquilo que é verdadeiramente essencial para a tarefa imediata que têm entre mãos; obriga as pessoas a apoiarem-se cada vez mais nos ‘peritos’, a esperar que eles digam o que fazer, e, desta forma, as pessoas começam a desconfiar da experiência e das atitudes que desenvolveram ao longo dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em favor da quantidade. O ‘trabalho feito’ converte-se no verdadeiro substituto do ‘trabalho bem feito’. (Contreras, 2003, p. 20, destaques do autor).

Então, partindo dessa análise, pode-se entender que é possível haver brechas e assim gerar formas de resistências em função dos interesses e das necessidades coletivas e individuais. O que também faz com que, numa dinâmica contínua, as docentes criem novos mecanismos de controle e novas formas de resistências.

O autor chama a atenção para a especificidade da educação, em qualquer nível, que se realiza através das relações humanas. Estas, por sua vez, são variáveis, tornando “impossível separar totalmente a concepção da execução” (idem, p. 25). Essas relações favorecem o contato com diversas culturas e pensamentos ideológicos sobre a vida como um todo, o que torna o trabalho docente um privilégio em relação ao dos operários.

Há que se considerar o trabalho intelectual da docência. Segundo as idéias de Florestan Fernandes, que tem como fundamento teórico-prático a sociologia crítica e militante, a concepção do professor como cientista social tem papéis e tarefas sociais específicas (Jiron, 2001).

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores (Fernandes, 1986, p. 24)⁶⁶.

Ele continua: “mudança requer luta e luta social entre classes. Um professor deve aprender em termos de lutas de classes, mesmo que não seja marxista” (p. 26). Fernandes (idem) entende que o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Dessa forma, “se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manifestação, seja ela democrática ou totalitária” (idem, p. 21-2).

Com base no conhecimento da realidade nacional, o professor precisaria dispor de meios intelectuais para saber o que significam para si, para a escola, para os educandos e para a comunidade, as opções subjacentes ao modo de encarar e de pôr em prática suas atividades profissionais (Catani, 1986, p. 108).

Essa questão da proletarização da classe docente também está em Fernandes. Logo após uma longa greve⁶⁷ dos professores do Estado de São Paulo, ele a discute, entre outros textos, em um artigo de jornal, no qual ele afirma:

Os professores se identificam, como categoria profissional, segundo o conceito de “trabalhador profissional”. Trata-se de uma ruptura com a situação estamental, de que gozavam ainda na década de 60, e de uma revolução moral: aceitam representar-se como assalariados e como parte ativa do movimento operário. No entanto, ainda não se socializaram para o desempenho dos papéis sociais correspondentes (Fernandes, 1989, p. 48, destaques do autor).

A categoria docente vem se tornando mais numerosa desde a década de 1950. Foi a partir dessa época que se pôde verificar um lento e contínuo processo de ampliação da quantidade de vagas nas escolas do ensino básico e, nos anos 1970, das vagas em pré-escolas. (Ghanem, 1992).

⁶⁶ Trata-se de uma palestra proferida por Florestan Fernandes em 1985, na USP.

⁶⁷ 1989: ocorreu uma greve dos professores da rede estadual de São Paulo, cuja duração foi de 80 dias.

Souza (1996), ao comparar o trabalho docente com o do operário, afirma que os professores não perderam o controle sobre sua prática, como os trabalhadores da produção material. Tomando como princípio para essa discussão que o trabalho é uma condição humana, a categoria de docente é composta por sujeitos que constroem sua história. Isso é trabalhado em Souza (idem) como noção de experiência, dialogando com Thompson (1998), que afirma:

As pessoas se encontram em uma sociedade estruturada, de modo estruturado, experimentam a exploração, identificam pontos de interesse antagônico, lutam e no processo de luta se descobrem como classe e chegam a uma consciência (Thompson, idem, p. 37).

Por mais que o sistema capitalista imponha uma forte divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, contraditoriamente, as trabalhadoras e os trabalhadores, de forma geral, apropriam-se de conhecimentos para lidar com as demandas dos trabalhos cotidianos de várias maneiras e por muitos meios. Reconhecer as classes trabalhadoras em todas as suas dimensões é fundamento essencial para estabelecer em qual direção o movimento sindical irá desenvolver-se, pois, além de se reconhecer como sujeito de uma determinada classe social, a classe tem outras dimensões: de gênero, de etnias e de idades. Esses atributos compõem partes que são intrínsecas à condição de classe de cada trabalhador e trabalhadora, o que dá concretude às classes.

Ao analisar a ata do “CEMEI Sol”, a primeira reivindicação é a redução da jornada de trabalho das monitoras sem a redução de salário; e também é preciso dizer que essa mesma reivindicação aparece 11 vezes nos 31 documentos analisados do STMC, ou seja, é uma situação bastante recorrente nessa categoria há muito tempo. Além disso, é também uma bandeira de luta das classes trabalhadoras em geral. Quando me refiro às monitoras de creche, quero lembrar que a luta pela redução da jornada de trabalho vem, ao longo dos tempos, compondo a história dessas profissionais em Campinas, nos aspectos de suas reivindicações e conquistas.

Em 1989, quando as creches passaram da Secretaria da Promoção Social para a Secretaria de Educação⁶⁸, houve uma redução da jornada de 44 horas para 40 horas semanais. O STMC havia sido fundado no ano anterior. Posteriormente, no ano 2000, após várias greves na mesma gestão do então prefeito Francisco Amaral – PP (1996-2000), a administração reduziu a jornada

⁶⁸ Conforme Lei Orgânica do Município de Campinas n. 9.904 de 24/08/1989, capítulo II (Educação, Cultura, Esportes, Lazer e Turismo). Seção I, artigo 228: “o atendimento em creche deverá ter uma função educacional de guarda, assistência, alimentação, saúde, higiene, executado por equipes de formação interdisciplinar” (Bufalo, 1997, p. 15).

de todos os trabalhadores e trabalhadoras da prefeitura de 40 para 36 horas semanais⁶⁹; porém, sem qualquer critério oficial de reorganização dos locais de trabalho ou contratação de pessoal.

Mesmo sendo a redução da jornada de trabalho uma bandeira de luta das classes trabalhadoras e tendo em vista a conquista de toda a categoria dos trabalhadores e trabalhadoras do serviço público campineiro, a redução da jornada das monitoras de 36 para 32 horas semanais⁷⁰ foi conquistada somente em janeiro de 2003, depois de continuar mobilizadas e de manter o tema nas pautas, conforme constatado nos documentos analisados.

Sobre a histórica bandeira de luta pela diminuição da jornada de trabalho, o sindicalista Carvalho⁷¹ (3º COLE, 1981), ao tratar da temática sobre leitura para as classes trabalhadoras, enfatiza a importância da luta pela redução da jornada de trabalho sem redução salarial. A justificativa é o significado que o tempo tem para as trabalhadoras e os trabalhadores, pois muitas horas dedicadas ao trabalho significam falta de tempo para outras atividades, inclusive para a organização sindical.

Na perspectiva de Hobsbawm (op. cit.) e Santos (Tendler, op. cit.), os quais defendem que a organização e a luta sejam realizadas pelos próprios sujeitos que sofrem as mazelas das condições de trabalho, em que momentos os trabalhadores e as trabalhadoras trocarão ideias e se organizarão? Como poderão estudar, ler, ir ao cinema, à praça ou a outros locais, viver outras dimensões humanas, com possibilidades de sensibilizar-se para um outro tipo de vida? Como garantir que as pessoas não sejam apenas cooptadas para o tempo do trabalho? Essa discussão remete-nos às ideias de Thompson (1998); o autor analisa a experiência de formação das classes operárias inglesas e verifica a imposição de uma nova disciplina de tempo para os trabalhadores e para as trabalhadoras, que ultrapassa as questões econômicas e tecnológicas das condições de trabalho. Thompson (idem) cita fatores que vão contribuir para a internalização do tempo, como a divisão e o supervisionamento do trabalho, o uso de sinos e relógios nas cidades e fábricas, a criação de incentivos em dinheiro, o uso da pregação religiosa e do ensino escolar. Isso leva alguns anos para ser assimilado pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras. Segundo o autor:

⁶⁹ Os únicos que não foram contemplados nessa redução foram as professoras e os professores, pois têm uma jornada classificada como horistas e não mensalistas como os demais trabalhadores e trabalhadoras da prefeitura. É importante registrar que em 2001, com movimento grevista, conseguiu-se um aumento diferenciado de 10% a mais para as professoras e os professores, procurando então contemplar essa diferença que havia ficado desse período da redução da jornada para 36 horas semanais.

⁷⁰ Essa alteração se deu após um mapeamento de todo o quadro de monitoras e a realização de um novo concurso para monitoras atendendo à demanda necessária.

⁷¹ Diretor do Sindicato dos Metalúrgicos neste período.

A primeira geração de trabalhadores das fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo. A segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pelas jornadas de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional [...] pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceitado as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Haviam aprendido muito bem a lição, a de que tempo é dinheiro (p. 294).

Penso que nestas reivindicações apresentadas na ata do “CEMEI Sol”, bem como em outros documentos analisados nesta pesquisa, encontram-se vários elementos que representam relações de pertencimento da categoria de docentes de creche; seja quando reivindicam a redução da jornada, seja quando fazem referência à necessidade de um plano de carreira para serem valorizadas através de suas escolaridades e do desempenho no trabalho. É bastante recorrente também a reivindicação das docentes para que a prefeitura proporcione condições de estudo.

Também nesse sentido, Thompson (1998), quando fala em formação das classes operárias inglesas, enfatiza o movimento de “autofazer-se” das classes sociais, ao longo da história. Em outras palavras, as atas são aqui analisadas como expressões das experiências acumuladas no “autofazer-se” das docentes de creche, salientando que esse processo se dá nas relações entre os sujeitos e os condicionantes sociais. Desse modo, os documentos do STMC apresentam-se com regularidade de reivindicações, como é o caso da redução da jornada, mas também apresentam contradições inseridas na própria discussão de como se deveria compor essa redução do tempo dedicado ao trabalho.

Trago contradições que vivenciei na condição de coordenadora de educação infantil quando o debate sobre a redução da jornada foi incorporado como uma demanda da administração pública municipal, como compromisso de governo. Ela já havia sido apresentada no programa de governo para a gestão 2001-2004, do então prefeito Antonio da Costa Santos (Toninho do PT).

Muitas monitoras afirmavam que a jornada deveria ser de 30 horas semanais com as crianças, sem nenhum acréscimo na carga horária prevista para planejamento e formação. Várias reuniões foram realizadas e não se conseguiu chegar ao consenso, pois não havia concordância na proposta em que a Secretaria apontava para a necessidade de continuar com a jornada de 36 horas semanais, sendo 30 horas com as crianças e 6 horas de formação. Os debates foram realizados até

chegarmos a um consenso de 30 horas com as crianças, mais 2 horas de formação, ou seja, 32 horas semanais; o que foi efetivado, conforme já citei, em 2003. Vejo contradições nessa trajetória, pois, em todas as pautas de reivindicações aqui apresentadas (1993, 1994, 1995, 1998 e 2001) e nas atas (1999), havia também um outro apontamento, que era o de uma melhor qualificação, uma melhor valorização do trabalho das monitoras e a criação de uma carreira; fosse na própria função de monitoras (ata do CEMEI Sol), fosse na incorporação na carreira do magistério (atas dos capítulos seguintes).

Além disso, mas, principalmente, por conceber que a pedagogia da educação infantil não se constitui apenas pela “prática do improviso” (Bufalo, 1999) ou pelo “reino da prática” (Freitas, 2007, p.8), não poderia jamais concordar com uma jornada que não contemplasse um número mínimo de horas para as monitoras se reunirem entre elas, com as professoras, e também com a equipe gestora de cada creche. Isto é um direito que compõe o exercício docente, que é o exercício da formulação, ou seja, planejar a pedagogia a ser realizada com as meninas e os meninos.

Dessa forma, as organizações sindicais têm significados sociais e políticos, e, dependendo do reconhecimento e da mobilização da própria classe trabalhadora, isso é ampliado, reforçado ou aniquilado. Nesse contexto, preservando a referência de classe social cada vez mais evidente e cruzando com outros conceitos inerentes ao debate de classes, é possível abarcar as características atribuídas por Antunes (1998) à classe-que-vive-do-trabalho: “heterogênea, fragmentada e complexificada”. Desse ponto de vista, ao desvelar o objeto desta pesquisa, reforço cada vez mais a ideia de que as classes sociais não são categorias estáticas, como lembra Thompson (1981, 1998), cuja noção de classes é construída por homens e mulheres a partir de suas experiências de lutas.

A partir das leituras dos documentos do MEC, essa discussão sobre o pertencimento sociocultural das docentes de creche em Campinas — e também, de forma geral, no contexto nacional —, revela-se bastante complexa, pois estou denominando docentes todas as profissionais que atuam diretamente com as crianças. No entanto, abordando em específico a cidade de Campinas, isto não ocorre nas terminologias oficiais e na prática, pois existem dois tipos de profissionais que atuam diretamente com as crianças (Bufalo, 1997). Porém, apenas uma é denominada “professora” entendida como docente e tratada como tal na carreira e na política municipal de educação infantil.

Já as monitoras, depois de um longo período de debates e mobilizações visando à efetivação de uma carreira própria no quadro da educação ou sua incorporação na carreira do magistério, foram incluídas na “família” da educação, conforme definia a Lei Municipal nº 12.012/2004, que instituiu um Plano de Cargos, Carreiras e Salários, consolidando um avanço, ainda que tímido, para inclusão dessas profissionais na carreira do magistério.

Em 2007, houve uma nova alteração⁷² nas carreiras dos trabalhadores e das trabalhadoras no serviço público municipal de Campinas, que fragmentou o plano então vigente em cinco outros “Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos” e impôs perdas de direitos aos trabalhadores e trabalhadoras, como a redução do salário base de uma grande parcela da categoria e a extinção de cargos, visando à ampliação das terceirizações.

Os novos Planos foram aprovados rapidamente pela Câmara Municipal, apesar de ter sido realizada uma greve da categoria com duração de 16 dias, que reivindicava a retirada de tramitação e o debate dos projetos. O Executivo, que dispunha do apoio de ampla maioria de vereadores, tratou os trabalhadores e as trabalhadoras com absoluta truculência. Manteve a celeridade na tramitação dos projetos, não debateu de forma consistente e isenta com a categoria, ignorando toda e qualquer sugestão dos aliados do movimento, e aprovou os projetos.

Em particular, a carreira das monitoras passou a ser regulada por uma lei distinta das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação⁷³. Com o novo Plano, as monitoras passaram a ser denominadas “agentes de apoio educacional”, remetendo à nomenclatura que tinham em 1992, e ficaram alocadas no quadro geral dos trabalhadores e das trabalhadoras no serviço público municipal, embora as descrições de suas funções não tivessem sido alteradas.

Além disso, um dispositivo colocado na Lei provocou a redução dos seus salários e elas passaram a receber proporcionalmente à jornada de 32 horas, que foi conquistada em 2003 e consolidada com o Plano de Cargos de 2004, sem que houvesse perda alguma em seus vencimentos. Outro prejuízo dessas alterações para a carreira das monitoras diz respeito à luta

⁷² A justificativa pública dada pelo governo municipal para apresentação de um novo Plano foi que os questionamentos jurídicos à Lei 12.012/2004 impediam que ela continuasse vigorando, porém, declarações oficiais de procuradores da Prefeitura em audiência pública da Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Câmara Municipal de Campinas, deram conta de que os questionamentos jurídicos eram pontuais e não inviabilizavam a legislação em vigor. Ou seja, a motivação para apresentação de um novo Plano de Cargos foi de ordem política e de prioridade financeira.

⁷³ Enquanto as carreiras da educação passaram a ser reguladas pela Lei 12.987/2007 que “dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal” a carreira das monitoras foi incorporada com as carreiras do quadro geral da Prefeitura, reguladas pela Lei 12.985/2007 que “dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas”.

travada em nível nacional, para que tivessem direito aos benefícios previdenciários das profissionais da carreira do magistério, como a aposentadoria especial.

A mudança de nomenclatura da profissão pode até parecer irrelevante, porém simboliza muitas concepções sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos ou sobre a formação das profissionais que atuam com os pequenos/as. Assim, isso constituiu um verdadeiro retrocesso da administração municipal, em relação não só ao movimento que vinha sendo acumulado em Campinas, como aos debates e às conquistas em âmbito nacional sobre a incorporação das monitoras na carreira do magistério e a formação das docentes da educação infantil, como ocorre em outros municípios. No município de São Paulo⁷⁴, desde 2004, depois de muitas lutas, as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) passaram a ser Professoras de Desenvolvimento Infantil e foram inseridas no Quadro dos Profissionais da Educação⁷⁵. Também no município de Santo André (região da Grande São Paulo), desde 2003 as monitoras de creche passaram a ser Professoras de Educação Infantil, desde que tivessem os pré-requisitos de escolaridade exigidos⁷⁶.

Em Campinas, todo esse processo envolveu uma série de questões caras à carreira de docentes de creche que vinham sendo discutidas ou haviam sido conquistadas, mas que, com as novas diretrizes municipais, foram ignoradas. Em especial, a efetivação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos inviabilizou a construção de uma carreira para as monitoras de creche, que, no mínimo, apontasse para inclusão na carreira do magistério, contrariando uma série de avanços que vinham sendo construídos por toda a categoria de docentes de creche.

A incorporação das monitoras na carreira do magistério veio, ao longo dos anos, ganhando espaços no meio das professoras e especialistas, as quais, inicialmente, não concordavam com a ideia, pois argumentavam que para estar no quadro do magistério as monitoras deveriam ter estudos formais na área, o que de fato é necessário e de direito de todas. No entanto, esse argumento não inviabilizava o caminho definido pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁷⁷ que, desde 1997, quando entrou em vigor, determinava aos entes

⁷⁴ Esse movimento em São Paulo também levou à criação, em 15/10/2004, do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação Infantil do Município de São Paulo (SEDIN). Nesta tese não trago nenhuma análise sobre a organização e o mérito dessa entidade.

⁷⁵ Lei nº 13.574/03 de 04/05/2004 (Artigo 23), de autoria da vereadora Claudete Alves (PT).

⁷⁶ Lei nº 8510 de 11 de junho de 2003.

⁷⁷ A Lei 9.394/2006 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que passou a vigorar desde 1997. Em suas Disposições Transitórias, instituiu a “Década da Educação” para atribuir à União, Estados e Municípios um conjunto de

federados, a realização de programas de formação em serviço e a exigência do ensino superior até o final da “Década da Educação” (1997-2007).

As motivações que alimentavam os posicionamentos de professoras e especialistas, contrários à incorporação das monitoras na carreira do magistério, ficaram explícitas no 2º Congresso Municipal de Educação de Campinas⁷⁸, realizado em 2001, com a participação do conjunto de trabalhadores e trabalhadoras públicas municipais de creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental da cidade. Nesse congresso houve manifestações favoráveis e contrárias a essa possibilidade de as monitoras passarem a compor a carreira do magistério. Eu, como professora da rede municipal e ocupando, naquela época, o cargo de coordenadora de educação infantil, pronunciei-me favoravelmente a essa incorporação. Ao final, a deliberação do Congresso deu-se nos seguintes termos:

Na Educação Infantil, há a necessidade de se atender à antiga reivindicação dos monitores, que é a viabilização da construção do estatuto dos monitores, levando-se em conta sua especificidade e o seu reconhecimento como educador (Anais do III Congresso Municipal de Educação de Campinas, p. 6, 2002).

Mas os efeitos dos pronunciamentos favoráveis à incorporação das monitoras na carreira do magistério, passando a figurar no Estatuto do Magistério, continuaram a repercutir na rede municipal. Assim, a pedidos da equipe da secretaria, escrevi um artigo no “Boletim da SME”, número especial sobre o 2º Congresso Municipal de Educação. Esse artigo, intitulado “A construção coletiva de uma Pedagogia para a Educação Infantil”, teve como objetivo “costurar” as diferenças apresentadas no respectivo Congresso. Transcrevo abaixo o seguinte trecho:

É no confronto das diferenças e contradições, bem como na aproximação de pontos de vista, que vamos ampliando a experiência e construindo conhecimentos.

Dessa forma, iniciamos no 2º Congresso Municipal de Educação um debate sobre várias questões:

Como deve ser a carreira do magistério? Deve haver uma carreira específica para monitores ou não? Qual e como deve ser a jornada dos monitores e professores? Qual a formação necessária para que seja possível cuidar e educar

responsabilidades que deveriam ser cumpridas dentro desse período, para viabilizar aquilo que determinava a Lei. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 30/06/2008.

⁷⁸ É interessante notar que, embora os congressos realizados refiram-se ao município de Campinas, tiveram como delegados apenas as e os profissionais da Rede Municipal, não incorporando representações de outras redes, como a estadual e a particular.

crianças de 0 a 6 anos? E, fundamentalmente, qual a educação que queremos para nossas crianças? (Bufalo, 2001, p. 02.).

Dando continuidade à discussão da carreira das monitoras no ano seguinte, no 3º Congresso Municipal de Educação, o texto conclusivo que se refere a essa temática diz:

Garantir a inclusão específica do monitor infanto-juvenil I no Estatuto do Servidor e Plano de Cargos, Carreiras e Salários, efetivando a jornada de 30 horas semanais, sem redução salarial, a partir de janeiro de 2003. (Anais do III Congresso Municipal de Educação de Campinas, 2002, p. 14).

Esse Congresso ocorreu às vésperas do início da redução de jornada das monitoras, que foi implantada em janeiro de 2003. Foi nesse período também que ocorreram reuniões entre trabalhadores e trabalhadores eleitos por seus pares como representantes, para construção do Plano de Cargos, Carreiras e Salários, até então inexistente na prefeitura de Campinas.

Apesar das deliberações do 2º e 3º Congressos sobre a carreira das monitoras, como já abordei, em 2004 houve a incorporação das monitoras no quadro da educação, mas ainda não na carreira do magistério. Embora “a viabilização e a construção de um estatuto dos monitores” (Campinas, 2001) também tenha sido deliberação do 2º Congresso, de acordo com os registros dos documentos pesquisados, nunca houve uma proposta nesse sentido, mesmo anteriormente aos referidos congressos. Nos documentos do STMC há uma busca constante por um Plano de Cargos e Carreiras para as docentes de creche, em que haja valorização salarial, redução de jornada, incentivo à formação tanto inicial como continuada, inclusive em nível de pós-graduação. O que constatei na ata do “CEMEI Sol” é a reivindicação de *Planos de Carreira dentro da sua função*. Nesse sentido, cabem algumas considerações: Qual seria a função a que se referiam? De docentes? Função específica de monitoras? Se sim, quais seriam as diferenças entre as funções das professoras e as das monitoras?

Historicamente, as monitoras vinham construindo uma trajetória de avanços em suas profissões, como se pode constatar desde a incorporação das creches à Secretaria de Educação. Em 1992 foi redigido o documento “Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil”, o qual foi aprovado em 1994. Nesse documento, as monitoras estavam enquadradas no capítulo IV, sob a nomenclatura de “apoio socioeducacional”, assim como voltaram a ser denominadas atualmente. Tinham como atribuições, segundo o artigo 33, a participação em todos os momentos que envolvessem a educação das crianças, ou seja, tanto nos

processos de elaboração do Projeto Pedagógico, como na sua efetivação direta com as meninas e os meninos.

O documento define, ainda, como atribuição das monitoras, a elaboração e a participação em reuniões com as famílias das crianças, assim como a participação no Conselho de Escola e no Conselho Municipal de Educação, quando eleitas para tal fim. Já as professoras, no mesmo documento, foram incorporadas na categoria “corpo docente” e, assim como as monitoras, devem participar na elaboração e execução do Projeto Pedagógico e participar do Conselho de Escola e do Conselho Municipal de Educação, se eleitas.

Fica bastante demarcada uma diferença nas atribuições das duas profissionais, no que diz respeito aos cuidados, seja com corpo da criança, seja com os materiais utilizados para o desenvolvimento do projeto pedagógico. O Regimento atribui essas funções às monitoras, quando afirma:

VI – ser responsável pela segurança, higiene, bem-estar e repouso das crianças, sempre que estiver interagindo com elas, considerando sempre o processo de autonomia das mesmas;

VII – zelar pela conservação e higienização dos materiais de uso da criança, considerando o processo de autonomia e participação da mesma;

VIII – participar dos momentos de refeições das crianças, orientando-as na formação de hábitos saudáveis, enfatizando a importância da degustação de todos os tipos de alimentos (Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais de Educação Infantil, 1994, p.17).

Dessa forma, pode-se perceber que, mesmo dizendo que ambas devem participar das elaborações e execuções do Projeto Pedagógico, o trabalho tido como manual, o cuidado, mesmo que educativo — como a higiene das crianças e dos materiais utilizados —, é reservado às monitoras. Naquele momento, mesmo considerando que as creches haviam sido incorporadas à Secretaria de Educação há apenas três anos, quando da redação do Regimento, verificou-se uma forte divisão das funções entre uma e outra docente, a começar pela não inclusão da monitora como “corpo docente”. No entanto, também não se pode deixar de considerar o processo histórico que estava ocorrendo. No ano de 1994, em um ofício da prefeitura respondendo as reivindicações do STMC, encontra-se: “criação da família ocupacional de apoio à área educacional e social”. Isso revela que, possivelmente, a redação dada ao Regimento Comum das Unidades Socioeducacionais foi fruto de discussões com a categoria.

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas publica o “Currículo em Construção”, elaborado por várias representações de profissionais da educação infantil que se dispuseram a participar, inclusive professoras e monitoras. Esse documento demonstra em seus escritos um avanço de concepção em relação à dicotomia entre cognitivo e biológico:

Se o profissional de educação conceber a criança como um ser construtor, trabalhará de maneira a permitir o desenvolvimento global da mesma, e as atividades que fazem parte do dia a dia como lavar, alimentar, trocar, dormir, descansar serão momentos importantes e oportunizarão aprendizagens significativas e apropriação de objetos da cultura (Campinas, 1998, p. 38).

A própria forma de elaboração coletiva para a confecção do “Currículo em Construção” também foi um processo bastante significativo para a formação da postura das docentes: no sentido de se perceberem profissionais com acúmulos; e de profissionais com necessidades de um aprendizado mais profundo sobre um conjunto de conhecimentos e especificidades do trabalho com as meninas e os meninos de 0 a 5 anos e 11 meses em creches e pré-escolas.

Tendo como princípio que as docentes de creche elaboram, criam e assim produzem cultura a respeito das crianças, e de toda a dinâmica que compõe as relações adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto, entendo que não é possível isolar as capacidades de sentir, pensar e fazer. Dessa forma, dá-se protagonismo às docentes em seus papéis de cuidar e educar a criança pequeninha. Essas atoras e autoras, no processo de docência, podem emergir como tais no momento em que as meninas e os meninos também forem protagonistas das práticas pedagógicas. Nesse momento, poderá haver uma ruptura de paradigmas muito presentes em nossa sociedade ocidental e capitalista, que é o adultocentrismo⁷⁹ (Rosemberg, 1996a).

Esse movimento de construção de saberes específicos sobre a infância em espaços coletivos e públicos, que são as creches, acontece com as pesquisas, no exercício das docências, e com resistências! Resistências, no sentido abordado na Introdução desse trabalho por Giroux (1986): que levem à emancipação.

Ávila (2002), em sua dissertação, ao pesquisar as professoras de creche, também faz uma análise, a partir do Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais, de como a prefeitura de Campinas expressa a sua visão sobre as monitoras e as professoras de creche, dividindo-as em duas categorias. Através de suas observações de campo, essa autora constatou que, no convívio

⁷⁹ O adultocentrismo será melhor discutido no capítulo 2.

das diferenças entre as profissionais — processo este em que estavam construindo conhecimentos sobre a Pedagogia da Educação Infantil —, havia:

Um movimento que revelava que as práticas educativas das monitoras e professoras passavam por transformações, havia por vezes uma intenção de articulação e em outros momentos um distanciamento das ações. [...] isso se explica em parte pelas diferenças existentes entre essas mulheres: classe, raça, idade, posição hierárquica, anos de trabalho no CEMEI, e formação escolar; esses fatores interferiam na organização do trabalho cotidiano, embora não houvesse consciência dessa interferência e dessas diferenças quanto à forma de conceber o trabalho para cada segmento profissional (p.75).

Nesse sentido, Marx e Engels (1983) falam da divisão do trabalho nas indústrias no sistema capitalista: se antes a habilidade de um ofício e seus respectivos conhecimentos faziam parte da pessoa, associando dessa maneira conhecimentos intelectuais e manuais, com o desenvolvimento do sistema capitalista e a introdução da maquinaria, hoje já não se configuram mais esses dois conhecimentos juntos; eles não pertencem mais ao trabalhador. “Dessa forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital” (p. 4).

Assim, esses autores falam na condição para a emancipação social e humana:

A superação da propriedade privada é a *emancipação* plena de todos os sentidos e qualidades humanas; porém, é esta emancipação precisamente porque todos estes sentidos e qualidades tornaram-se *humanos*, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo. O olho tornou-se um olho *humano*, assim como seu *objeto* tornou-se um objeto social, *humano*, criado pelo homem para o homem. Os sentidos se tornaram, assim, imediatamente *teóricos* na sua prática. Relacionam-se com a *coisa* por amor à coisa, porém a própria coisa é uma relação humana *objetiva* para si e para o homem e vice-versa. Necessidade e gozo perderam com isso sua natureza *egoística* e a natureza perdeu sua *utilidade* pura, ao converter-se a utilidade em utilidade *humana*. (p. 34, destaques dos autores).

Ainda Marx e Engels (idem) afirmam que:

no seio da produção material, o trabalho não pode se emancipar a não ser que: 1) seu conteúdo social esteja assegurado. 2) revista-se de um caráter científico e apareça diretamente como tempo de trabalho geral. (p. 42)

Seria possível entender que a categoria docente, em especial a docência com as crianças de 0 a 3 anos, resiste no seio do seu trabalho, fazendo emergir uma emancipação humana e social, tanto nelas próprias, como nas crianças?

Entendo que separar o sentir do pensar e do fazer nessa construção da Pedagogia da Educação Infantil não é possível; e que o brincar é um dos elementos fundantes dessa experiência vivida em ser docente de crianças pequeninhas. Assim, tem-se uma dimensão do ser humano que engloba, além do pensar, do sentir e do fazer, também a dimensão do *homo-ludens*, ou seja, a dimensão lúdica das pessoas, sejam elas adultas ou crianças (Huizinga, 1999).

O que está expresso nos documentos do STMC caracteriza não separar o sentir do pensar e do fazer?

Toda essa trajetória de reivindicações e de conquistas em relação à redução da jornada de trabalho das monitoras de creche sempre se apresentou nos documentos do STMC junto com uma outra reivindicação — a das formações para as docentes de creche. Isso me permite analisar que a redução da jornada de trabalho é também uma questão econômica; que é de direito; e que o lugar legítimo para essa luta é o sindicato. Por ser também muito constante a reivindicação por formações, analiso que, ao reivindicar a redução da jornada, pensa-se em uma outra apropriação do tempo, que não é o tempo do capital: é qualificação do tempo na creche e fora do local de trabalho. Não se fala em redução do tempo de trabalho na creche para possibilitar o trabalho em outro local; fala-se na redução que, atrelada a outra atividade, é sempre formação. Dando continuidade a essas discussões, no próximo capítulo tratarei de outra marca na trajetória da construção das docentes de creche, ou seja, suas reivindicações por formações.

Capítulo 2

A docência na educação infantil: Campinas no contexto brasileiro

2.1 Quando as monitoras de creche dizem: somos docentes, sim senhor! Ata "CEMEI Lua"

Campinas, 22 de julho de 1999

Reunião do Conselho de Representantes Sindicais
Assunto: carreira do monitor Infante-juvenil

- I- Como será de fato a formação profissional do monitor para obter uma carreira?
- II- Qual será a escolaridade mínima exigida? Se em nível superior, quais serão as condições dadas para que isso ocorra e de que maneira se dará isso?
- III- Será dado um curso de especialização ou será um curso regular ministrado em Instituto Superiores de Educação ou Faculdades?
- IV- A jornada de 6 horas diárias será opcional, com 2 horas para estudar completando 8 horas ou não? Haverá redução de salários?
- V- Como vai ser dada essa especialização ou capacitação, será em local de trabalho ou em área externa especificada?
- VI- Qual prazo será dado para os profissionais se adequarem a essas mudanças?
- VII- Como serão aproveitadas as experiências já vivenciadas?
- VIII- Os cursos ministrados pelos grupos de formação serão aproveitados como experiências?
- IX- Existe atualmente alguma lei ou emenda constitucional que dê direito ao monitor de ingressar ou ser incluído no Estatuto do Magistério?
- X- Os profissionais que já possuem o 2º grau completo, poderão cursar somente as matérias específicas?

2.2 Fazendo poesia e a poesia fazendo a luta...

*Agora*⁸⁰

*Queria ser grande
Sou pulga
Um corpo que a alma aluga...*

*Sonho ser forte,
Mas nego
nos atos que me pego*

*Surpresa toda hora.
Aqui, dentro e fora
ânsia sempre.
Sempre e agora...*

*E o dia corre,
corre o tempo.
Nesse momento, sem passado
nem futuro: destino duro*

*meu tempo é agora.
O que eu fui e que eu serei
não há...*

*Sou eu, neste momento:
segredo sem muro,
tesouro sem dono.
Se caio num sono, é duro;
não há
canção de ninar.*

*Estou só,
Não quero dó,
tampouco ficar sozinha,
Essa pulguinha que a alma alugou,
um dia será pó,
sem companhia.*

*Ozeni Dias Lucas Alves
professora da educação de jovens e adultos*

⁸⁰ Poesia premiada no II Concurso do gênero, promovido pelo STMC em 1993.

A ata do “CEMEI Lua” traz palavras de monitoras de creche, reivindicando o direito à formação para o exercício da sua profissão, problematizando as formas como esta deveria ocorrer. Ao mesmo tempo, junto com essas palavras de reivindicações, pode-se ler uma denúncia: a de que, apesar de as creches públicas campineiras terem sido incorporadas à Secretaria de Educação em 1989, sendo pioneiras no país, no momento do registro dessa ata, já haviam decorrido 9 anos e ainda existiam monitoras que sequer tinham concluído o ensino fundamental. Em 2001, o quadro de formação das monitoras da Prefeitura Municipal de Campinas apresentava-se conforme a tabela 1, colocada a seguir.

Tabela 1
Escolaridade das Monitoras de Creche da Prefeitura Municipal de Campinas em 2001

Escolaridade	Número de Monitoras
1º grau completo (primário)	27
1º grau incompleto (primário)	51
1º grau completo (ginásio)	206
1º grau incompleto (ginásio)	190
Magistério	49
2º grau completo	204
2º grau incompleto	50
Nível superior completo	26
Nível superior incompleto	15
Total	818

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

O Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) tem sua atuação em caráter nacional e, em 2001, defende o seguinte:

Estabelecendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a partir da promulgação dessa lei (LDB) criam-se condições para que os profissionais que atuam em creches, pré-escolas e instituições similares venham a deter direitos e deveres equivalentes aos de **docentes** (professores) e não docentes (profissionais da administração, planejamento, inspeção, supervisão, coordenação e orientação educacional) vinculados a outros níveis de ensino, tal como o fundamental (MIEIB, idem, p. 61, grifos meus).

Com a reivindicação pela formação, as monitoras em Campinas estariam fazendo coro com o movimento nacional através do MIEIB? Por um lado, avalio que sim, pois verifica-se que há uma consonância do município com o que ocorria no país, no sentido de reivindicações por

formações para a construção profissional como docentes. No entanto, entre as atas dos CEMEIs Sol e Lua também aparecem alguns confrontos no que diz respeito à constituição de uma carreira. Como já abordei no capítulo anterior, há nos documentos do STMC a discussão de carreira e, analisando especificamente essas duas atas, encontra-se, na primeira, nos itens 2 e 3, as monitoras reivindicando um plano de carreira *dentro da sua função*, e também *a mesma valorização das professoras*. Diante de tais afirmações, ficam algumas dúvidas: elas não queriam ser professoras? Contrapondo-se, inclusive, à LDB? Queriam ter uma carreira própria de monitoras e com reconhecimento materializado como a de professora? Não queriam incorporar a carreira do magistério? Já na ata do “CEMEI Lua”, no item 9, elas questionam: *Existe atualmente alguma lei ou emenda constitucional que dê direito ao monitor de ingressar ou ser incluído no Estatuto do Magistério?*

Parafrazeando o poeta Drummond: “No encontro há o confronto” e, como se pode ver, as atas são reveladoras de trajetórias vividas em um campo profissional em construção, sendo as próprias monitoras as autoras desse processo, que não está definido a priori, e que traz em si uma série de especificidades. No entanto, apesar desses confrontos no entendimento da incorporação à carreira do magistério, vejo que há um reconhecimento, pelas próprias reivindicantes, de que estão se tornando docentes de creche em suas funções, bem como a cada luta, a cada documento que se publica, tanto em Campinas como em nível nacional.

Paulo Freire afirmava que não se “é” docente, que se “está sendo” docente; assim, leio nessas atas a trajetória de um construir-se coletivo em “estar sendo” docentes de creche. Nessa construção em ser docente de creche, analisada a partir também dos outros documentos do STMC, percebo que existe grande incidência de reivindicações por formação para a categoria. As pessoas — adultos e crianças — não são apenas um vir-a-ser; são agora no presente, trazendo seus passados, ou seja, trazendo experiências das docentes imbricadas em diferentes olhares (Thompson, 1998) que as tornam docentes de meninas e meninos. O fazer-se docente é impregnado de constructos sociais, políticos e culturais, e os fios dessa complexidade são tecidos um por um, mão a mão, entendendo que as mãos não fazem sem a cabeça e a cabeça não pensa sem as mãos (Malaguzzi, 1994)⁸¹. Desta forma apresenta-se no poema “Agora” que, em suas palavras, traz o coletivo e o indivíduo na relação com o tempo e com o espaço; nas possibilidades do que se pode ser; e naquilo em que se pode transformar. É preciso tomar o tempo nas mãos da

⁸¹ Poema: “As cem linguagens”, 1994.

coletividade, pois, quando se for só, *será pó*. Nesse sentido, como afirma Bosi (2000), “a poesia que busca dizer a idade de ouro e o paraíso perdido acaba exercendo um papel humanizador das carências primárias do corpo: a comida, o calor, o sono, o amor” (p.179). *Meu tempo é agora. O que eu fui e o que eu serei não há...*

Penso que a luta sindical esteja bem expressa nessas palavras de Bosi (idem) e na poesia “Agora”, uma vez que, como já abordei anteriormente, a luta econômica é fundante na luta sindical, embora ela precise ir além para não se estagnar (Lênin, 1979). Ou, como afirma Balaguer (2008):

os sindicatos devem se envolver com as melhores condições salariais e também devem trabalhar para reivindicar uma boa formação para atender melhor [...]; um sindicato de classe teria que lutar para melhorar a visão de seus trabalhadores para a sociedade, dando-lhes mais consciência,

trabalhando assim com as dimensões humanas. Nesse sentido, o próprio caderno de poesias desempenha um papel de ampliação de diálogo entre os trabalhadores e trabalhadoras da prefeitura de Campinas, aglutinando as dimensões humanas do pensar e do sentir em forma de lutas nas possibilidades brincantes das palavras na poesia.

2.3 Professoras e monitoras de creche: uma questão de classe?

A ata do “CEMEI Lua” traz reivindicações fortíssimas sobre formação das docentes de creche e, no conjunto dos documentos presentes nesta pesquisa, sem exceção, a temática da formação também se faz presente. Desde 1982 (Proposta para o governo do Estado de São Paulo) até o documento mais recente de 2006 (MEC) é enfatizada a grande importância e o diferencial para a composição dos quadros de docentes de meninas e meninos de 0 a 3 anos, que se dá pelas suas formações.

As atas estão compostas com muitas simbologias, pois “as palavras criam sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Larrosa, 2001, p. 20). Assim, o que indicaria essa forte insistência em reivindicação por formações? Na ata do “CEMEI Lua” encontram-se as seguintes palavras referentes à formação: *escolaridade, cursos, formação, nível superior, especialização, institutos superiores de educação, faculdades, estudar, capacitação, grupos de formação, segundo grau, matérias específicas*. A partir desse texto, no

contexto de Campinas, vejo que há uma série de formações sendo reivindicadas, especialmente em relação ao campo da escolaridade. Diante também dos índices de formação desse período das monitoras, verifica-se que havia, de fato, um quadro heterogêneo no que diz respeito aos seus níveis de escolaridade delas. Mas a ata não apresenta somente essas demandas; mas também questiona: *Como serão aproveitadas as experiências já vivenciadas?* Essa questão remete-me ao diálogo com a reivindicação que está na ata do “CEMEI Sol”, em que elas afirmam: *Fazer uma lei amparando o monitor, em que ele possa ter Planos de Carreira dentro da sua função.* Ou seja, elas consideram não só como trabalho o que já vinham desempenhando e demonstram, fundamentalmente, que querem ver reconhecida, no seu desempenho como monitoras, uma função docente. Esse processo me faz pensar que elas afirmam sua identidade profissional de docente ao se remeterem a cursos voltados à área educacional. Mesmo que em nenhum momento elas tragam a palavra Pedagogia, falam por duas vezes no ingresso à carreira do magistério (atas dos CEMEIs Lua e Estrela⁸²). O que seriam essas experiências? Larrosa (op. cit.) define experiência da seguinte maneira: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (p. 21).

Esse texto, por si só, já traria uma grande contribuição para esta tese, mas o que o torna mais significativo é o fato de que se trata de conferência proferida pelo autor, no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, promovido pela Secretaria Municipal de Educação em 2001; momento em que grande parte das docentes de creche esteve presente. Nesse texto, Larrosa dialoga com Benjamin (1994) no sentido de que, na maneira como a sociedade está organizada, em geral não há espaços para as experiências. Ou seja, para as produções de conhecimentos, o que é totalmente diferente de estar informado (Larrosa, op. cit.).

Então, olhando para as experiências de Campinas, observa-se que sua rede municipal de educação tem uma trajetória relativamente recente quanto à carreira do magistério, pois o próprio Estatuto do Magistério foi aprovado em 1991⁸³, após ter sido objeto de discussão no 1º Congresso Municipal de Educação em 1990. Conforme texto dos anais dos congressos:

A criação de um Conselho de Representantes em 1989 e a realização do I Congresso de Educação em 1990 foram passos importantes. Não podemos nos

⁸² Essa ata será abordada no capítulo 3.

⁸³ Lei nº 6894 de 24 de dezembro de 1991.

esquecer de que muitos dos avanços em nossas condições de trabalho foram frutos das mobilizações dos trabalhadores naquele período. Poderíamos citar como frutos destas mobilizações o Estatuto do Magistério (Campinas, 2002, p. 6).

Portanto, pode-se perceber que, mesmo em se tratando de uma carreira das professoras e das especialistas da educação, que é mais consolidada no país do que a das monitoras de creche, tinha uma trajetória de apenas 8 anos em Campinas, na época da realização da ata do “CEMEI Lua”. Esse processo de elaboração do Estatuto do Magistério ocorre paralelamente à inserção das creches na Secretaria de Educação, — lembrando, como já explicitiei no capítulo anterior, que em 1994 foi aprovado o “Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais”. Também, como fruto de mobilizações, as monitoras ganham uma denominação nova na Prefeitura de Campinas com a criação da “família de apoio educacional” e passam a integrar este núcleo: “o administrador de unidade educacional e o monitor de educação infantil” (Campinas, 1994, p.15).

Essas considerações remetem-me ao debate sobre a cultura sindical *versus* a cultura da creche, compreendendo a cultura da creche no mesmo sentido que aborda Julia (2001): um conjunto de práticas que atribuem significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos. Esse autor trabalha com a instituição escolar em vários níveis de ensino e não com a especificidade da educação infantil, ou seja: como essas situações apresentadas pelas docentes de creche se revelam na creche e no sindicato? Como se pode perceber, não há uma unidade materializada em forma de carreira e formação como política pública no município, no que diz respeito às professoras e às monitoras. Na creche, como já aponte na carta de abertura desta tese, há uma hierarquia entre essas profissionais, inculcada de várias formas - pelo salário mais elevado da professora; pela jornada de trabalho menor da professora com as crianças; e pelos dizeres e representações do cotidiano, como: “a sala da professora”, embora nesse local trabalhe, no mínimo, mais uma monitora⁸⁴. Parto do entendimento de que todas desempenham as mesmas funções com as crianças e compreendo que as monitoras se reconhecem na mesma função das professoras. Os documentos do MEC (1994a, 1994b, 1994c, 1995a, 1995b, 1996, 1998, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d) constroem uma trajetória em relação a isso, pois nos primeiros documentos encontram-se termos diferenciados para designar as professoras e as monitoras; já os últimos documentos publicados do MEC 2005 e 2006, 2006a, 2006b e 2006c) tratam por professoras e

⁸⁴ Na turma em que sou professora, conforme a Carta de Abertura, somos sete docentes: uma professora e seis monitoras.

professores todas/os que atuam com os meninos e as meninas de 0 a 3 anos (isso será melhor aprofundado no capítulo seguinte).

Dentro das mobilizações no STMC, monitoras e professoras organizam suas pautas: primeiro, separadamente; e depois, num segundo momento, unificam-nas. Isso revela que se distinguem, mas também que se unificam como área educacional e como trabalhadoras públicas municipais. Mas há uma questão central que distingue as professoras das monitoras de creche: o sentimento de que a formação intelectual, refletida na hierarquia e nos níveis salariais diferenciados, vincula-as a classes sociais diferentes. Tal sentimento desvela-se quando as monitoras resistem a afirmar-se como monitoras, tentando construir uma carreira própria, e as professoras argumentam que só podem compor o quadro do magistério aquelas que têm uma determinada trajetória escolar. Esse sentimento traz as contradições da sociedade brasileira reproduzidas na trajetória dessa luta, conforme a abordagem de Thompson (1981,1998) que, ao falar das resistências culturais, trabalha com a categoria luta de classes como categoria histórica. Ou seja, que se movimenta em tempos e espaços determinados por homens e mulheres. Desse modo, o conceito thompsoniano permite-me compreender a capacidade que os trabalhadores e as trabalhadoras têm de resistir a dadas situações e de conseguir mudá-las em seu favor. Para esse autor, a resistência tem um caráter cultural, pois ele entende a prática social como fundante em seus escritos, com possibilidades de movimentos nas sociedades, sejam eles grandes ou pequenos. As professoras e as monitoras produzem conhecimentos, e é nessa produção, nesse movimento cultural, que a vida acontece. Acontece nas classes sociais e entre elas. Percebe-se, então, que não há um bloco monolítico de pensamento de classe nas ideias de Thompson (idem), pois a luta ocorre também no interior das classes sociais.

Observo que, de modo geral, entre as professoras e as monitoras há relações de poder que perpassam e reafirmam uma cultura existente na creche, pautada na forma de conceber “a sala da professora”, que não considera naquele mesmo espaço, com as mesmas crianças, a existência de outras docentes. Dessa maneira é estabelecida uma hierarquia entre as profissionais, o que fortalece uma luta no interior da classe já existente a priori: em geral, essas duas profissionais alimentam o sentido de pertencimento a classes sociais diferentes, como apontam os números de nível de escolaridade desse período em análise e a grande diferença salarial⁸⁵.

⁸⁵ Em 2008, o salário base inicial correspondia aos respectivos valores: agente de educação infantil (monitora): \$1.252,25 + \$400,00 (vale alimentação). Carga horária semanal: 32 horas. Fonte: Diário Oficial do Município de 31/10/2008. Professora de educação básica com ensino médio, modalidade normal: \$1.820,58 + \$400,00 (vale

De certa forma, pode-se ver a cultura da creche, ou os saberes escolares, como diria Goodson (1995), apontados nas palavras de reivindicação do STMC. Quando, na ata do “CEMEI Sol”, as monitoras querem uma valorização, um reconhecimento igual ao da professora, mas ao mesmo tempo negam que queiram se tornar uma professora, o que, de fato, estariam negando? As práticas das professoras com as crianças? Ou pensar que, não pertencendo a esse grupo, são inferiores e que jamais poderiam ser iguais a elas? Ainda trazem as seguintes dúvidas em suas reivindicações: Por que devem ganhar menos? Por que não têm a mesma formação? Por que não são valorizadas naquilo que desempenham? Ou seja, reconhecem-se na função de docente, mas são diferentes da professora?

Já na ata do “CEMEI Lua”, há um outro olhar para a composição da carreira, que está pautada na formação como professoras, mas sem a perda das suas histórias, traduzidas da seguinte forma: *como serão aproveitadas as experiências já vivenciadas?* Isto revela o entendimento de suas trajetórias como experiências significativas, tanto no que diz respeito às suas funções docentes com as meninas e com os meninos, quanto nos cursos realizados, sejam eles em formato mais escolares, sejam grupos de formação que a própria Secretaria Municipal de Educação promove. Dizem isso da seguinte maneira: *Os cursos ministrados pelos grupos de formação serão aproveitados como experiências?* Assim, ao trazerem a reivindicação por formações e uma carreira vinculada ao Estatuto do Magistério não se distanciam do que já vinham desempenhando em suas experiências como monitoras de creche. Mas, analisando esse contexto, entendo que buscavam encontrar uma valorização, dando visibilidade àquilo que não estava sendo reconhecido pelo poder público municipal: que as monitoras de creche eram docentes, sim, senhor!!

2.4 O protagonismo na docência de meninas e de meninos de 0 a 3 anos

...como toda gente tem que não ter cabimento para crescer.

*Arnaldo Antunes
música Cabimento*

Conforme a análise dos dados apontados nos documentos do STMC e a leitura dos demais documentos elencados nesta tese, reafirmo que a docência em creche é uma profissão que está

alimentação) e com graduação superior – Licenciatura plena: \$2.485,96 + \$400,00 (vale alimentação); carga horária de 32 horas/aula por semana (cada hora/aula é de 50’). Fonte: Diário Oficial do Município de 16/10/2008.

sendo construída através do próprio exercício de ser docente das pequenas e dos pequenos; das pesquisas em universidades; das organizações dos movimentos sociais em defesa das creches públicas de qualidade; das lutas sindicais; das administrações dos poderes executivos e legislativos municipais e federais, por meio de suas publicações e implementações de políticas públicas. Essa construção se faz, portanto, por tudo aquilo que é proposto como também por aquilo que não se realiza e se mantém como omissão.

Tendo em vista que a creche — a primeira etapa da educação básica — é uma instituição reconhecida legalmente desde 1988 na Constituição brasileira como direito das crianças, e que no Brasil há uma grande diversidade de profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos, nota-se uma complexidade na construção dessa profissional que exerce a docência de meninos e de meninas. Dados já apontados por Cerisara (1996) e elencados nesta tese. Somando-se às análises desenvolvidas aqui, trago alguns questionamentos realizados por Cerisara (idem) a respeito da identidade das profissionais:

O que caracteriza esta profissão? Quem deve exercer esta profissão? Quais os fundamentos desta atividade profissional? Quais as competências que esta profissional deve ter? Será educadora, professora, auxiliar de sala, auxiliar do desenvolvimento infantil, pajem, crecheira? Como deve ser formada esta profissional? (idem, p. 7).

Nos caderninhos do CNDM – Creche Urgente (1987, 1988), bem como nas publicações do MEC (1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1996, 1998, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d), a palavra docência é pouco utilizada para designar as profissionais que atuam diretamente com as meninas e os meninos de 0 a 3 anos. De todas essas publicações a respeito da educação infantil no período de 1982 a 2006, apenas em quatro delas esse termo aparece. Primeiramente, nos documentos “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (1994a) e “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (1994b). Nesse segundo documento, o termo aparece referindo-se à escola de ensino fundamental. Também, numa segunda referência nesse mesmo documento, Moraes emprega as palavras “atuação docente” (p. 65) para denominar as práticas dos educadores.

Posteriormente, no documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” (1996) vai aparecer a palavra “docente”. Depois, somente no documento “Política Nacional de

Educação Infantil pelo Direito das Crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil” (2005) é que se tem novamente o termo docente para designar quem atua diretamente com as crianças.

Como já afirmei, a palavra “docente” é empregada nesta tese para as profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches, partindo do pressuposto de que não têm o atributo do exercício do magistério para “dar aulas” (Brasil, 1994c; Mir, 2005). Têm, sim, outras peculiaridades compondo essa docência, as quais partem da concepção de crianças como seres culturais, sociais e políticos; portanto, essas docentes são concebidas como construtoras de culturas infantis (Bufalo, 1997).

Nas produções analisadas do MEC (op. cit.) não é utilizado o termo “dar aula”, a não ser em uma citação de Almy (1988), no documento MEC (1994b), em que “dar aulas” (p. 38) é visto como sendo inadequado para a educação infantil. Numa outra passagem, encontra-se a citação de Rocha (1999) no documento do MEC (2006a), ela também emprega a palavra “aula” (p.17) referindo-se ao ensino fundamental.

Na docência da educação infantil a centralidade não está nas adultas: as crianças é que são o centro. Esse contexto já traz um condicionante para uma pedagogia diferenciada de outras áreas da educação. Como nas palavras de Faria (2007), ao falar sobre as grandes contribuições de Malaguzzi à pedagogia de educação infantil: Malaguzzi “colocou a criança como protagonista em um mundo adultocêntrico” (p. 277).

Para tanto, as docentes organizam espaços e tempos para que as crianças vivam suas infâncias. Poderia definir essas docências como uma pedagogia das relações e/ou das escutas, como muito bem demonstra Russo⁸⁶:

Na relação comigo, os meninos e as meninas podem aprender a usar um dado material, aprender o uso correto de certas palavras, a conectar lembranças e a contá-las, a ter contato com os livros, etc. Mas a relação que têm comigo – como elas a vêem – é, ela própria, alguma coisa que eles aprendem: **o conteúdo desta aprendizagem particular é...uma forma.** (2007a, p. 67, destaques do autor).

A docência na educação infantil não é um praticismo, mesmo que aos olhos dos menos avisados possa parecer; ela é uma práxis, como afirma Freitas:

⁸⁶ Danilo Russo é professor em uma escola da infância na Itália, o que corresponde à pré-escola brasileira.

É na singularidade da construção quotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas que o trabalho com crianças pequenas ganha uma tonalidade própria.

Contudo, é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no “reino da prática”. Ou seja, o peculiar da educação de crianças pequenas não é o mister das mãos, tampouco é o triunfo da prática sobre a teoria. (2007, p. 10-11, destaque do autor).

A atividade docente com as crianças de 0 a 3 anos constitui-se no fazer e no pensar sobre cada momento, como: nas organizações dos diferentes ambientes, nas palavras, nos silêncios, nas músicas, nos gestos, nos toques. Para que essa composição do trabalho docente não seja constituída de ações improvisadas necessita ser planejada (Bufalo, 1999). O que também reforça a ideia da necessidade de formações, como traz a ata do “CEMEI Lua”, em que essas docentes não são meras executoras de tarefas, ou seja, as docentes têm a autoria de seus trabalhos.

Freire (1987) fala em “cultura do silêncio” (p. 59) quando se refere à sociedade opressora que se expressa na educação “nos atos de depositar, transferir valores e conhecimentos aos educandos” (idem). Estabelecendo um diálogo com Freire, trago as *culturas das vozes* ao falar das resistências culturais nas docências de creche. Quando no exercício de ser docente, “se dá voz” aos bebês que ainda não falam, cria-se a acessibilidade aos que ainda não andam e brinca-se respeitando a infância como o tempo de ser criança, não antecipando o mundo adulto. Na sociedade capitalista prevalece o tempo do não brincar; do falar só quando é permitido, e de ter na fala, quando permitida, a única linguagem aceita; do produzir uma cultura ditada pela hegemonia dos dominadores. Desta forma, escrever uma ata de reivindicações é um grande exercício para romper a “cultura do silêncio” (idem), trazendo as experiências (Larrosa, 2001; Benjamin, 1994) que constroem e que materializam a profissão: docente de creche.

Souza (2007), ao discutir a educação emancipatória de crianças pequenas através das pinturas, afirma que “assim como a palavra, a imagem é uma ação, uma proposição. Emancipar significa virar-se, tornar-se melhor humanamente do que éramos” (p.80-1). As atas são como quadros pintados por um coletivo e, quando se lê, nas pautas de reivindicações do STMC, solicitação de maiores aprofundamentos em suas formações docentes, pode-se compreender que as docentes querem saber mais das crianças, pois tanto as meninas e os meninos como também as docentes são pessoas de direitos. Direitos que se entrelaçam no dia-a-dia da pedagogia da infância. Nesse sentido, o reconhecimento pela função docente ganha força, pois quando as

monitoras falam através da ata do “CEMEI Lua”: *Como serão aproveitadas as experiências já vivenciadas?* Vejo, como afirma Larrosa (op. cit):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

Esse exercício de ouvir o outro, seja esse outro a criança ou o adulto, é algo que se aprende tanto na creche como no movimento sindical. Uma ata de representantes é a síntese de um processo coletivo e traz acúmulos de conhecimentos na área, bem como as culturas da creche na relação entre adultos e crianças produzem conhecimentos e são processos formativos de construção da profissão docente.

Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem - certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças (Barbosa, 2007, p. 8).

Nas possíveis hierarquias estabelecidas entre a professora e as monitoras e em outras formas de poder que possam estar presentes na creche, uma dificuldade que existe diz respeito à díade adulto-criança. Sobre isso, Rosemberg (1976) escreve em seu texto “Educação: para quem?”

O exercício do poder adulto sobre a criança é mediatizado pela educação formal e informal, que além de manter a relação de dependência da criança, tende a prolongá-la cada vez mais. É assim que a sociedade, pensada e construída em torno do, e para o adulto, necessita criar soluções parciais para a sua própria sobrevivência, como também a da criança. Ante a impossibilidade de adequar a sociedade-centrada-no-adulto à criança, o adulto passa a educá-la (p. 1466).

Portanto, esse debate não foge às muitas tensões a respeito do adultocentrismo, pois, se a pedagogia da educação infantil é de mão dupla (Bufalo, 1997), é um constante ensinar e aprender; por outro lado, tem-se a histórica trajetória opressiva do adulto sobre a criança. Assim, entender a prática docente como de mão dupla é dar um passo enorme para a ruptura com o adultocentrismo, pois significa entender e fazer-se como um ser em constante processo de formação. Também a criança pequeninha poderá ser compreendida como pessoa no presente, e não só como um vir-a-ser adulto. Como afirma Rosemberg (op. cit): “A idade do organismo, como tantos outros dados biológicos (a cor da pele, o sexo, etc.) é, pois, recriada ou reinterpretada em função das necessidades sociais” (p. 1466).

Dias (2005), em sua pesquisa de mestrado, estudou as relações adulto-criança dentro de uma creche pública e de uma creche privada; buscou desconstruir uma categoria unitária de criança, bem como delineou contextos sócio-educativos diferentes, trazendo ao debate questões sobre as lutas de classes sociais. Nesse sentido, a autora afirma:

Se, além da divisão de classe que conhecemos, podemos pensar numa divisão de ‘classe’ entre adultos e crianças, sendo estas últimas a massa de proletários em relação aos primeiros, numa alienação que lhe separa mente e corpo; uma vez que apenas executam o planejamento dos adultos; é possível também ver no brincar um ponto de superação dessa divisão. Quando brincam juntos, adultos e crianças compartilham do planejamento e da execução, e tais elementos não estão separados nas brincadeiras, mas se sucedem. Além disso, nelas, estabelece-se uma certa igualdade entre os sujeitos envolvidos, posto que estão submetidos às mesmas regras. Importante destacar ainda que o brincar livre pode representar, nas creches, um momento de resistência ao “treinamento” para o modelo capitalista de produção a que as crianças – mesmo as bem pequenas – são submetidas, uma vez que, nas brincadeiras livres, as crianças podem ser donas de seu próprio tempo, escolhendo a forma com que irão usufruí-lo. Nestes momentos, as crianças se apoderam do processo que elas mesmas criam, planejam, organizam e recriam (p.165).

Souza (2007) atribui às docentes, a quem ela denomina de educadores, uma enorme tarefa: serem provocadores de uma educação emancipatória das meninas e dos meninos. Essa autora estabelece um diálogo com as concepções desenvolvidas por Adorno⁸⁷ sobre as condições para a emancipação das crianças, afirmando que

⁸⁷ ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-154.

os adultos, ao se identificarem com as crianças, estarão comprometendo-se com elas, com o seu bem-estar e formação, ao mesmo tempo se estabelece uma demarcação do universo infantil para o adulto, este não é a extensão da primeira infância como instância de igualdade ou de evolução, mas a história de uma pessoa não se faz por etapas justapostas, mas como síntese entre continuidade e ruptura. Dessa maneira, acredito que educar para a emancipação é educar para a sensibilidade, sensibilidade que contempla não somente o olhar perfurador das imagens, mas o pensamento que rasga sem piedade o objeto e com ele se relaciona, [...] (Souza, idem, p.83).

Tragtenberg (1982) considerou a instituição escola como uma “organização complexa”, pois, mesmo sendo de caráter obrigatório, ela exclui do sistema de ensino muitas pessoas. Mas, ao mesmo tempo, os professores e as professoras, de modo geral, atuam com os que permanecem na escola, para a conservação da estrutura de poder e das desigualdades sociais existentes.

Dialogando com a idéia da complexidade trazida por Tragtenberg (idem), é possível ver que a creche tem uma complexidade que é por princípio de outra ordem, pois ela não é obrigatória na legislação para todas as crianças, como é a escola do ensino fundamental. No entanto, é uma obrigação do Estado oferecer as vagas necessárias para atender aos direitos das meninas e dos meninos de 0 até 6 anos, bem como deve ser considerado, como opção das famílias, levar seus filhos e filhas para as creches. Nessa complexidade das creches, ainda se incorpora a tensão dos direitos trabalhistas das mulheres docentes; embora seja uma luta que o “movimento feminista articulou, juntamente com a política do sindicalismo de esquerda” (Faria, 2005, p. 1022), essa visão feminista nem sempre está presente entre as docentes no interior das creches.

A partir de tais análises, percebe-se que há um protagonismo das docentes tanto no movimento sindical como no cotidiano das creches com os meninos e as meninas de 0 a 3 anos. Através de articulações e discussões, os conhecimentos estão sendo produzidos a cada momento, seja na creche, seja nos movimentos, o que me faz concordar com o autor Porto-Gonçalves, que afirma que o pensamento

está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (2005, p. 10-11).

Para que essa brilhante afirmação contemple as diferenças nas questões de gênero e idade, vou além, e incluo a diversidade epistêmica das mulheres, das meninas e dos meninos pequeninhos/as, localizando as docentes e as crianças como protagonistas no universo das creches. Entendo que ser docente de crianças de 0 a 3 anos significa proporcionar que a infância seja vivida como um momento da vida, sem antecipar características do mundo adulto para o ser criança. Pois, como afirma Milton Santos (2002), “são múltiplas as faces da dominação, são múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam” (p.27). Assim, as experiências vividas (Benjamin, 1994) nas docências podem favorecer a condição infantil, na concepção de criança como uma pessoa com direitos de ser criança.

É nesse sentido que também Milton Santos (2002) aponta que é preciso buscar “nos escombros das relações dominantes entre a cultura ocidental e outras culturas, outras possíveis relações mais recíprocas e igualitárias” (p. 18) e a partir dessas relações é possível “reinventar a emancipação social” (idem). Desse modo, o conceito desenvolvido por Thompson (1981, 1998) — que analisa as resistências de um modo amplo, ou seja, tanto como práticas coletivas e situadas no universo do sindicalismo, por exemplo, quanto como práticas cotidianas, quando estas desfazem o que está instituído pelo *status quo* — permite-me explicar essa realidade complexa.

Em meu mestrado (Bufalo, 1997), trago à análise as construções apontadas pelas monitoras de creche de Campinas, no sentido de que a pedagogia da educação infantil está sendo construída. Mesmo as monitoras não sendo reconhecidas pelo poder público municipal como planejadoras de seus trabalhos com as crianças, suas declarações e as relações entre elas e as crianças pequeninhas revelam a elaboração e (re)elaboração constantes desse exercício que compõe a docência. Desse modo, aponto elementos constitutivos do fenômeno da formação das docentes de creche, “em que o convívio das diferenças é ressaltado como um aspecto positivo. No entanto, é necessário estarmos atentos para que essas diferenças não reforcem a desigualdade” (Bufalo, idem, p. 110). Assim, vejo as resistências culturais (Thompson, 1981, 1998) sendo geradas por mulheres e homens, adultos e crianças, compondo os tempos e os espaços nessa trajetória de construção da pedagogia da educação infantil. Também, nesse sentido, a partir da leitura do meu texto de qualificação para o doutorado, Trópia faz a seguinte consideração:

Com o trabalho pedagógico que você descreveu na carta: “a arte de tornar-se docente”, trouxe a questão do planejamento. Com isso está dizendo que o

trabalho da monitora não é mais linha de produção. Nunca foi isso, mas talvez as monitoras estejam querendo romper com essa imagem que se faz delas, que não é só prática. Penso que uma coisa é um conhecimento, uma formação necessária, [...] de conquistas, de lutas, conquista de escola, creche. A produção do conhecimento na área de ir rompendo com práticas, com teorias, então toda uma história social acumulada que levam, que exigem, que impelem o trabalhador de educação infantil a ter uma formação, a ter uma qualificação, a ter uma preparação científica e política muito mais elaborada e elevada do que tinha antigamente (Anotações sobre o texto de qualificação de Bufalo, 2008).

Concordando com Trópia, analiso o protagonismo das docentes de meninas e meninos de 0 a 3 anos como produtoras de culturas ou de conhecimentos acerca do que elaboram no cotidiano das creches, e no movimento de lutas no STMC. Através das fontes de análise apresentadas, entendo que as docentes vêm, a todo momento, através das experiências na arte do encontro e dos confrontos, rompendo com os automatismos das ações (Larrosa, op. cit.) e, muitas vezes, são levadas a prosseguir em razão das condições de trabalho que se criam. No entanto, como se pode constatar no decorrer desse período enfocado na pesquisa, as docentes vão, através de suas experiências, buscando interrupções no sentido de se reafirmarem como trabalhadoras públicas nesse sindicato, com especificidades no campo em que atuam; e reivindicam esse reconhecimento.

2.5 Tornar-se docente: quando o pensar e o fazer não se separam

Tragtenberg (op. cit.), ao analisar a formação docente, faz a seguinte crítica:

No século XIX a introdução da técnica, ampliação da divisão do trabalho com o desenvolvimento do capitalismo, leva à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis (idem, p. 35).

Reforçando essa crítica, Freire (1997) enfatiza a formação docente como ato político em sua essência, pois “A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos (p. 39)”.

Alto a esse pensamento de Freire (op. cit) o de Fernandes (1989); o de Souza (1996); o de Vianna (1999) e o de Contreras (2003) sobre as docências, de modo geral e discuto mais especificamente as docentes que atuam com as crianças de 0 a 3 anos, propondo um diálogo, a partir desses autores, sobre a necessária formação política que gere consciência de classe social. Na perspectiva da formação docente, poder-se-ia afirmar que esse processo não é uma racionalidade técnica, não se trabalha com o absoluto da razão, mas sim com o absoluto dos seres humanos, ou seja, com homens e mulheres imbricados em realidades. (Contreras, idem).

Em nenhum desses autores e autoras se encontra uma discussão mais específica da educação infantil, embora se refiram ao ensino fundamental, o qual compõe a educação básica juntamente com a educação infantil e o ensino médio. Eles trazem elementos essenciais para a discussão do tornar-se docente, principalmente na perspectiva de uma profissão que não separa o fazer do pensar, como fundantes da profissão docente.

Fernandes (1989) apresenta o professor como cientista social que tem papéis e tarefas sociais específicos. Também Giroux (1986), analisando a obra de Freire, afirma:

Para Freire, a pedagogia é vista como uma prática e política cultural que ocorre não apenas em escolas mas em todas as esferas culturais. Neste caso, todo trabalho cultural é pedagógico, e os trabalhadores culturais habitam diversos locais que incluem mas não se restringem às escolas (p.17).

É nessa perspectiva que compreendo que o tornar-se docente de creche implica uma formação em um sentido bastante amplo: a formação inicial, e a continuada, mas não como instâncias únicas. Ambas são imprescindíveis para a constituição dessas profissionais, porém, a formação que analiso através dos documentos do STMC tem um âmbito mais amplo: uma formação político-pedagógica. Isso traz uma outra perspectiva de atuação e de envolvimento com a questão educacional. Gallo (2002), ao abordar a temática educação e política na vida cotidiana das docentes, enfatiza o ato pedagógico como ato político. Seja esse ato na “sala de aula” (p. 38), seja “um ato de professores nas suas relações sindicais; todos esses atos, além de pedagógicos, são também políticos” (idem).

A pedagogia, vista como ação política, também traz uma característica que é de natureza coletiva, não uma ação isolada. Isso é expresso nas pautas de reivindicações do STMC, quando, nos conteúdos e na própria forma de ação político-pedagógica, vê-se a expressão coletiva da categoria de docentes — mesmo que não em sua totalidade, mas representativa de quem participa

das assembleias, das plenárias e das reuniões. Também não ocorrem de forma homogênea as reivindicações, embora algumas sejam bastante recorrentes, como é o caso da luta pela redução da jornada das monitoras, já abordada no capítulo um. Os dados analisados através dessa documentação, no período de 1988 a 2001, revelam formas constantes de resistências para a emancipação das docentes de creche, para terem melhores condições de atuação com as crianças, seja reduzindo a jornada seja ampliando as formações.

Nas pautas de reivindicações, no item que se refere à educação, a educação infantil foi a que mais se destacou. Diante desse quadro, algumas questões permeiam a pesquisa: seria esse diagnóstico de maior destaque para a educação infantil nas pautas do STMC causado pelo maior número de unidades de educação infantil, que, em Campinas, sempre foi superior ao número de escolas do ensino fundamental?⁸⁸. Ou teria o setor da educação infantil uma maior organização?

Além desse quadro de forte presença nas reivindicações da educação infantil, também se pode verificar, através das atas de assembleias (1988, 1991, 1994)⁸⁹, que os cargos das representações em diretorias tinham um número elevado de diretoras sindicais ligadas à docência de creche, tanto monitoras como também professoras, especialmente as primeiras.

Em contraposição a esses dados, Guadagnini (1997), ao aplicar um questionário com 70 professoras da educação infantil da rede municipal de Campinas, indagando sobre as atividades de que as docentes participam fora do trabalho, ela obteve os seguintes resultados: 37,1% atividades de caráter artístico e cultural, 31,4% religiosas, 11,4% esportivas e 12,9% não participam de nada; 4,3 ocupam-se com atividades domésticas e 2,9 não responderam. A autora destaca que:

É importante notar que dentre as opções do questionário, a única que não foi apontada por nenhuma das 70 professoras foi de caráter político-partidária, indicando a inexistência de ligação efetiva dessas profissionais a movimentos sindicais ou a filiações partidárias (p.56-57).

Nos dados da documentação sindical, na composição das diretorias havia maior número de monitoras do que de professoras; esse pode ser o diferencial encontrado por Guadagnini

⁸⁸ Atualmente, o quadro de unidades educacionais em Campinas apresenta-se da seguinte forma: 58 CEMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) trabalham com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses ou de 0 a 3 anos. 91 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) trabalham com crianças de 3 a 5 anos e 11 meses. 42 EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental). Totalizando 191 unidades do município na educação básica. Dados coletados no site da prefeitura municipal de Campinas. www.campinas.sp.gov.br. Acessado em 23/06/2008.

⁸⁹ Isto será melhor abordado no capítulo 3.

(idem) e os dados apresentados nestes documentos que analiso, pois ela entrevistou apenas professoras.

Como então explicar a forte incidência nas pautas reivindicatórias da educação infantil? É uma situação pontual de Campinas? Ou se pode notar uma relação com o que ocorria no país?

A partir das leituras dos documentos do MEC (op. cit.), destaco que não percebi diferenciação hierárquica entre professoras de crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos. No entanto, há uma diferenciação sempre presente quando se referem às demais docentes que atuam com as crianças, usando termos como educadores/as, monitoras, pajens e não professoras e/ou docentes, mesmo nos documentos pós-LDB (1996)⁹⁰, em que se previa a formação e a denominação de professoras às profissionais que atuassem em função docente. Segundo a LDB, no prazo de 10 anos, todas as docentes deveriam ter diploma de nível superior:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (art. 62).

A ata do “CEMEI Lua” foi realizada em uma plenária sindical após três anos de aprovação da LDB e, conforme se pode notar, ela traz as possibilidades de formação, apontadas na lei, também em suas reivindicações.

Há também um destaque sobre o documento MEC (Brasil, 1996) sobre o item “onde estão as propostas de creche?”, pois nas análises das propostas curriculares dos diferentes municípios de várias regiões do país, num total de 45 conjuntos de documentos, “39 referem-se à pré-escola, destinando-se ao trabalho com as crianças de 4 a 6 anos, prioritariamente, aquelas de 6 anos; 5 referem-se creches e um à faixa etária de 0 a 6 anos” (p. 32).

Dos documentos encaminhados, poucos se referem ao trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade, não se podendo concluir, a partir daí, pela sua inexistência. No momento da avaliação da implementação das propostas, pôde-se confirmar uma hipótese levantada anteriormente, de que existem propostas pedagógicas sistematizadas relativas ao trabalho de creche. De fato, estas propostas são elaboradas, em geral, pelas secretarias ligadas à área de desenvolvimento e promoção social. Sua ausência neste Projeto pode ser explicada pelo fato de as secretarias de educação, a quem foi feita a solicitação de encaminhamento das

⁹⁰ Disponível em: <http://www.mec.gov.br> . Acessado em 30/06/2008.

propostas, não terem, ainda, assumido a responsabilidade pelas redes de creches. Neste sentido, raros são os casos em que as creches são incorporadas aos sistemas de educação. No entanto, pôde-se constatar que algumas secretarias de educação apresentaram, nas suas propostas, diretrizes pedagógicas bem gerais para esse atendimento. Outras estão iniciando uma articulação com aqueles setores que, historicamente, têm assumido as creches (p.32-33).

Seria essa uma explicação para as docentes de creche não serem reconhecidas como tais?

Nesse período, em Campinas, já se haviam acumulado algumas lutas e conquistas, pois, além de o município ter assumido as creches desde 1989, também elaborava o “Currículo em Construção” (op. cit.) desde 1997. Nesse sentido, a cidade ia ao encontro do que o próprio MEC preconizava. Mesmo avaliando a existência de poucas implementações de propostas no âmbito das secretarias municipais de educação no país, há um destaque nas próprias publicações do MEC, inclusive a edição de um vídeo “Nossa creche respeita criança” (1995), no qual se podem ver avanços muito significativos para a área. Este vídeo é composto por várias fotos de creches do Brasil, que expressam a pedagogia que se estava realizando e elaborando na ocasião. Os documentos do MEC, principalmente os da década de 1990, indicam a necessidade de uma formação específica para as docentes; uma jornada que envolvesse planejamento, como direito das profissionais.

Freire (1987), Fernandes (1989), Souza (1996), Vianna (1999) e Contreras (op. cit.)⁹¹ destacam a necessidade da formação política como essência dessa profissão para uma emancipação social das próprias docentes, assim como também dos meninos e das meninas de 0 a 3 anos. Estes, embora se construam nas diferenças de suas idades, de suas etnias, de suas classes sociais e de seus gêneros, vivem os seus protagonismos, respeitando as condições que lhes permitem expressar suas culturas no coletivo, em seus tempos e espaços.

Nesse sentido, quais seriam as diretrizes expressas nos documentos trazidos para análise nesta tese?

Ao realizar as leituras desses documentos, elegi algumas categorias de análises. Uma delas foi classes sociais, que encontrei apenas na publicação “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (1994b), em um texto de Kramer. Estaria a categoria classes sociais expressa em outras palavras, mesmo não explicitadas dessa maneira nos documentos?

⁹¹ Todos esses autores não falam de docência com as crianças pequenininhas, embora as pesquisas de Souza e de Vianna tratem das docentes no ensino fundamental que, assim como a creche e a pré-escola, faz parte da educação básica.

Realizei uma leitura a contrapelo (Benjamin, 1995), buscando encontrar possíveis rupturas, e elegi outras categorias de análise, ou seja, tensionei, movimenteiei o texto, para poder procurar nos documentos do MEC (op. cit.), Creche Urgente (op. cit.), e também na proposta de programa ao governo do Estado de São Paulo (1982). Numa análise que é pontual e é relacional, encontrei, por muitas vezes, as discussões sobre formação tanto inicial como continuada, sempre entendidas no âmbito escolar: no ensino médio e/ou no universitário. No entanto, ao eleger a categoria sindicato, localizei-a em 9 dos 16 documentos, sendo que no documento MEC (1994a) há um destaque para a necessidade de formação específica das docentes, especialmente as de creche.

A implementação de uma proposta pautada nessas diretrizes exige que o educador tenha uma intenção educativa, organizando o ambiente, planejando, por iniciativa própria e com as crianças, as experiências de aprendizagem, sugerindo e coordenando as atividades e dando encaminhamento às propostas das crianças [...] o educador deve assegurar a realização de aprendizagens em que os novos conteúdos se relacionem com o que a criança já sabe e que propiciem o interesse pela utilização prévia efetiva das mesmas (Brasil, 1994, p. 18).

Esse parágrafo é revelador de várias questões caras à educação infantil. Primeiramente, atribui papel de autoria à docente e às crianças quando afirma que a intenção educativa é organizar “o ambiente, planejando por iniciativa própria e com as crianças” (idem). Também fala em experiências. Por outro lado, utiliza o termo aprendizagem, e não educação e cuidado; muito embora, logo em seguida, quando aborde as diretrizes para uma política de recursos humanos, fale nas funções de educar e cuidar.

Ainda nesses aspectos das diretrizes para uma política de recursos humanos, trata a seguridade que as profissionais devem ter: condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada e diretrizes para a formação.

Ao analisar o documento (Brasil, 1994a), é necessário levar em consideração que esse foi o primeiro documento após a Constituição de 1988, embora ele dê uma ênfase escolar e enfatize que a aprendizagem é de conteúdos utilitaristas, quando diz que estes devem ter “utilização prévia efetiva”. Além de escolar, revela também uma postura tecnicista da educação. Por outro lado, percebe-se que nele se expressa uma discussão de muitos pontos que compõem a educação infantil, em toda a sua complexidade, mas, sobretudo, a questão da tensão dos direitos das

docentes na construção de uma profissão, indissociáveis do trabalho realizado com as meninas e os meninos nas creches. Não que com a emancipação do adulto venha junto a da criança. Mas os registros nos documentos do MEC (1994a) caminham nesse sentido, ou seja, a política de oferecer condições adequadas de formações para trabalhar com as especificidades que a profissão docente exige contemplaria também as necessidades das crianças pequenininhas. Dessa forma, pode-se observar uma consonância do contexto nacional com o município de Campinas, expressa nas pautas reivindicatórias do STMC, trazendo para o sindicato a sinalização constante da necessidade de formação específica para atuação como docentes, como se observa na ata do “CEMEI Lua”: *Será dado um curso de especialização ou será um curso regular ministrado em Institutos Superiores de Educação ou Faculdades? Ou ainda, Como vai ser dada essa especialização ou capacitação, será em local de trabalho ou em área externa especificada? e Os profissionais que já possuem o segundo grau completo, poderão cursar somente as matérias específicas?*

Ongari e Molina (2003) também apontam para esse caminho de formação como direito das docentes e, por consequência, também o direito das crianças de terem docentes melhor preparadas para o trabalho com as meninas e os meninos de 0 a 3 anos.

A partir dos autores e autoras citados que falam da importância da formação político-pedagógica na construção da profissão de docentes de creche, analiso, por meio da documentação exposta que, no decorrer desses anos (1988 a 2001), houve muitos momentos de formação concretizados pelo STMC. Destaco as revistas e o caderno de poesias; as conferências; as palestras, assim como as próprias mobilizações e reuniões. Como esses instrumentos dialogam com as docentes de creche?

Problematizando, considero que as revistas da educação, muito embora delas tenham sido publicados apenas três números, revelam uma política de formação da categoria para além das reivindicações salariais, principal característica da luta sindical (Souza, 1996). Observo que não tenho como apurar a intensidade que estas tiveram como formação da categoria. Mas, avaliando o instrumento em si, reconheço que é de grande mérito. Nessas revistas, encontram-se artigos de fundamental importância a respeito da política educacional nacional: a discussão sobre a aprovação da LDB, sobre o neoliberalismo e educação, sobre o 1º Congresso Nacional de Educação e sobre a municipalização do ensino. Trazem também temas específicos: educação de jovens e adultos, ensino fundamental e educação infantil, além de temas referentes à demanda

municipal e em consonância com o contexto de discussão no país como: a participação da sociedade nos conselhos Municipais de Educação e os currículos.

Um dos momentos dessa discussão social ampla que, ao mesmo tempo, garante abordagens específicas para a área da educação infantil está presente no artigo de Costa:

A luta em defesa da democratização de uma educação de qualidade toma nesse momento histórico a especificidade da defesa da educação de crianças de 0 a 6 anos. Nossa crítica é cada vez mais necessária à sociedade de classes, onde as injustiças sociais, muito embora o ideário neoliberal tente escamoteá-las, se acirram cada vez mais [...] Nosso interesse é lutar pela construção de uma escola engajada aos interesses emancipatórios da classe trabalhadora. (Revista da Educação/STMC, 1995, p. 11).

O conteúdo recortado estabelece um amplo debate sobre educação pública de qualidade, e traz “a especificidade da defesa da educação de crianças de 0 a 6 anos” (idem), o que vem revelar uma visão social político-pedagógica em que o sindicato procura caminhos para atingir a categoria. Como demonstra Jensen em sua entrevista:

No nosso sindicato o nível de organização das pessoas (sindicalização) é de cerca de 92 ou 93% e isto é incrível, comparando com outros países. Uma nova forma de comunicação entre os pedagogos tem ocorrido através de uma revista semanal para os nossos pedagogos, distribuídas em suas casas (2008).

Indagando-o sobre qual o caráter dessas revistas e se teriam um caráter político, ele responde: “Elas são práticas é o que eu poderia dizer, eu gostaria que elas fossem mais acadêmicas, mas eu devo dizer que são mais práticas. [...] em minha opinião, deveria ter uma posição mais ideológica [...] para os pedagogos terem uma visão social do mundo (idem).” (Jensen, 2008).

Partindo do princípio de que tanto as docentes como as meninas e os meninos são produtores e consumidores de culturas (Bufalo, 1997), esta tese trabalha com a perspectiva de uma profissional crítica e promotora das culturas da infância (Faria, 1999). Nesse sentido, ao colocar uma “lente de aumento” nas documentações sindicais para observar as resistências culturais das docentes e ao referenciar-me nas teorias que abordo para a discussão, as meninas e os meninos pequeninhos/as, de certa forma, fazem-se presentes. Assim, essa temática constrói-se na tensão constante entre a docência e os direitos das crianças de ter, na função docente, profissionais formadas e qualificadas para atuar com elas. Como apontou Fernandes (1961), em sua pesquisa sobre as brincadeiras das crianças nas ruas, em um bairro do município de São

Paulo, a cultura infantil emerge do contexto social e é reconhecida pelos adultos através das relações sociais que se estabelecem entre as crianças de idades iguais e diferentes e entre as crianças e os adultos.

Tendo como princípio que o tornar-se docente não separa o pensar e o fazer, quais seriam as formações necessárias para que a docente de creche desempenhe seu papel de autoria docente na pedagogia da educação infantil?

Assim, trago algumas considerações como as das pesquisadoras italianas:

a ideia de que a criança seja eminentemente, e desde o início, um sujeito cultural, implica um cuidado particular com a ecologia em que ela se coloca, constituída não apenas pelas complexas circunstâncias do ambiente de vida, mas também pelas ideias, pelas representações, pelas expectativas dos adultos. (Ongari e Molina, op. cit, p.10).

Como a discussão é de que a profissão de docente de creche está sendo construída então tornar-se docente de crianças de 0 a 3 anos se constrói a cada passo, a cada pensamento, a cada contradição vivida, seja na creche, na luta sindical, nas greves, nos registros do dia-a-dia com as meninas e os meninos, nas produções acadêmicas e nas manifestações artísticas dos adultos e das crianças. Esse atrelamento da construção do ser docente de creche aos direitos das crianças também está expresso nas palavras de Balaguer:

No caso de nossa profissão, o que precisamos é estar atentos aos direitos das crianças, os educadores devem defendê-los. Os Estados mais os sindicatos mais os partidos devem estar sustentados nos direitos das crianças. As crianças têm, mas não sabem dos seus direitos. O professor tem que ser o primeiro a respeitar (Balaguer, 2008).

Então, no sentido de uma busca para uma formação mais ampla e que contemple aspectos que favoreçam a docente ser uma promotora de culturas em seu exercício de docente, encontram-se, nos documentos analisados, apontamentos nesse sentido, desde os primeiros materiais brasileiros sistematizados, como é o caso da publicação Creche Urgente:

Como não existem cursos específicos de formação profissional, cada creche ou cada rede de creches vem atuando a seu modo nessa área. Em geral, os treinamentos, quando são oferecidos, mostram-se superficiais e insuficientes. No entanto, a formação é imprescindível e ela deve acontecer:

- Na formação do dia-a-dia, pela observação de tudo o que acontece através de discussões regulares com a equipe de trabalho, **visando pensar e repensar a própria prática;**
- No contato com vivências variadas, tendo oportunidade de presenciar novas experiências em educação;
- Em treinamentos e cursos específicos sobre o desenvolvimento infantil, saúde da criança pequena, o papel do profissional, a importância da programação pedagógica, etc. Finalmente, para ampliar a questão da formação, é importante **a participação social dos funcionários nos sindicatos, nas associações de bairros e nos movimentos sociais.** (1987, p.21-22, destaques meus).

Este material é anterior à Constituição de 1988, momento em que se regulamenta a educação infantil em creches e pré-escolas como direito das crianças de 0 a 6 anos. Mas já se pode notar, nesse material Creche Urgente, como já vinha sendo organizado esse tema da educação das crianças pequenas no Brasil, expressando todo um movimento social representado na própria constituição.

Outro destaque, é a referência que se atribui a uma formação denominada “participação social”, relativa aos sindicatos e associações. Dessa forma, pode-se perceber que, mesmo se considerando que naquele momento não existia formação adequada para as docentes atuarem nas creches, é enfatizada a formação como prática docente, que lhes permita planejar e executar suas ações como sujeitos produtores de cultura. Em quase todos⁹² os documentos do MEC, desde 1994 até 2006⁹³, encontram-se referências à autoria docente, embora não com essas palavras; porém, ao ler essas publicações fiz esta interpretação.

Tal concepção de tornar-se docente de creche exige formação tanto inicial como no trabalho. Além disso,

ela (a educação) deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* porque sabemos que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair (Mészáros, op. cit, p. 76-77, destaques do autor).

⁹² Política Nacional de Educação Infantil (1994); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil (1996) e Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil (2005).

⁹³ Ano de última publicação do MEC, até o momento da escrita deste texto.

Nesse sentido, realizo, no próximo capítulo, uma contextualização das organizações dos trabalhadores e das trabalhadoras na formação da entidade sindical, o STMC, focalizando a docência de creche no debate sobre as questões de gênero, com a categoria luta de classes, analisando a complexidade da dimensão dos sujeitos envolvidos em processos de lutas e tensões, na construção da profissão docente de creche.

Capítulo 3

Sindicato das trabalhadoras e dos trabalhadores do Serviço Público Municipal em Campinas (1988-2001)

3.1 Com as trabalhadoras e os trabalhadores o sindicato forma-se, mas não se conforma: os nós em pauta: Ata “CEMEI Estrela”

Redução da jornada de trabalho p/ 6 horas
Sem redução de salário
ul 2h. de curso de capacitação
Carreira de Professor (contando o tempo como monitor)
Indenização por lesões obtidos no trabalho
Banco educacional (faculdade empréstimo)
Grupo de formação fora do expediente, remunerado.
Prêmio por assiduidade (financeiro)
Valorização do profissional por capacitação

Propostas de monitores

3.2 O STMC: fundação e trajetória

*Eu*⁹⁴

*Sou um iceberg à espera de alguém
que me entenda além da superfície.
Sou a criança que chora,
desprovida de toda e qualquer segurança*

*Sou gelo da palavra não.
quando o que mais se quer ouvir é o sim.
Sou imagem sem forma,
enigma entre o real e a fantasia
A imperfeição, o sonho, a vontade de liberdade.*

*Firo e acalento,
Rio e choro.
Mas nessa inconstância
Sou chamada tantas vezes a
ser coerente,
paciente.
O que pretende, a todo instante,
E mostrar que também sou
Gente.*

*Maria Regina Rodrigues da Silva
Enfermeira*

Como se pode verificar, a trajetória desse sindicato é marcada não só pela luta por melhores salários como também pela poesia, que tem presença na história dessa categoria.

A criação desse sindicato ocorreu no dia 06 de outubro de 1988, em uma assembleia geral das trabalhadoras e dos trabalhadores, no “Teatro de Arena do Centro de Convivência Cultural de Campinas”, local onde aconteciam muitas das mobilizações trabalhistas e populares naquela época.

Conforme a primeira ata (1988) do STMC, essa assembleia foi convocada para a criação do sindicato, assim como para a discussão e a deliberação da eleição da diretoria; da eleição do conselho fiscal e do conselho de representantes; a aprovação dos estatutos da entidade⁹⁵; a

⁹⁴ Poesia publicada na coletânea de poesias do STMC, 1993.

⁹⁵ Segundo consta da ata, esse estatuto seria provisório, com um prazo de seis meses para ser discutido e aprovado como definitivo, em congresso da categoria.

definição da mensalidade social, bem como a filiação do sindicato a uma central sindical. Foi vencedora a proposta de filiação à CUT, que permanece até hoje.

Saliento que a promulgação da Constituição Federal ocorreu em 05 de outubro de 1988, ou seja, um dia antes da fundação dessa entidade sindical. É importante notar, conforme tratado no Capítulo 1, que é a partir dessa Constituição que passou a ser permitida a criação de sindicatos no setor público. Assim consta no corpo do texto da Constituição, no Capítulo II, “Dos direitos sociais”:

Art. 8º É livre a associação profissional ou sindical, observado o seguinte:

I - a lei não poderá exigir autorização do Estado para a fundação de sindicato, ressalvado o registro no órgão competente, vedadas ao poder público a interferência e a intervenção na organização sindical;

II - é vedada a criação de mais de uma organização sindical, em qualquer grau, representativa de categoria profissional ou econômica, na mesma base territorial, que será definida pelos trabalhadores ou empregadores interessados, não podendo ser inferior à área de um Município;

III - ao sindicato cabe a defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais da categoria, inclusive em questões judiciais ou administrativas;

IV - a assembleia geral fixará a contribuição que, em se tratando de categoria profissional, será descontada em folha, para custeio do sistema confederativo da representação sindical respectiva, independentemente da contribuição prevista em lei;

V - ninguém será obrigado a filiar-se ou a manter-se filiado a sindicato;

VI - é obrigatória a participação dos sindicatos nas negociações coletivas de trabalho;

VII - o aposentado filiado tem direito a votar e ser votado nas organizações sindicais;

VIII - é vedada a dispensa do empregado sindicalizado a partir do registro da candidatura a cargo de direção ou representação sindical e, se eleito, ainda que suplente, até um ano após o final do mandato, salvo se cometer falta grave nos termos da lei. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)⁹⁶.

Antes da fundação do STMC, na cidade de Campinas já havia, como forma de organização das trabalhadoras e dos trabalhadores no serviço público municipal, uma associação: a “Associação dos Servidores Públicos Municipais de Campinas” que, segundo seus registros históricos, foi organizada por um grupo de servidoras e servidores que idealizaram proporcionar à categoria um local para lazer e práticas esportivas. Foi fundada em 1954, com características, além de recreativas, sindicais, segundo documentos da Associação.

⁹⁶ Disponível em: www.senado.gov.br. Acessado em 18/11/2008.

Há mais de 54 anos se preocupando com a situação do servidor público, a Associação dos Servidores Públicos Municipais de Campinas (ASPMC) sempre realizou um excelente trabalho visando à parte social e de lazer destes importantes trabalhadores de nossa cidade. A ASPMC foi criada em 24 de janeiro como entidade de classe que representava os servidores municipais em suas reivindicações salariais, oferecendo ao mesmo tempo serviços na área social. Sua trajetória de crescimento ao longo dos anos está ligada à história de vida do atual presidente Ângelo Colombari, um ícone da defesa a favor dos servidores. Em 1988, com o advento da nova Constituição, a Associação deixou de ser entidade representativa da classe, tarefa essa que ficou a cargo do sindicato fundado na ocasião. Porém, a ASPMC se preocupou em dar continuidade ao trabalho sócio-assistencial e recreativo para o servidor público de Campinas. Para tanto, empenhou-se na construção de uma sede de campo para os servidores (sítio da Associação).⁹⁷

Em entrevista realizada com o presidente da associação, Sr. Ângelo Colombari, este reiterou o texto acima, afirmando que “inicialmente a associação tinha também um caráter reivindicativo, mas, depois da fundação do STMC, a associação deixou de atuar nessa perspectiva, incubindo-se apenas das áreas de esporte e lazer”⁹⁸. Vejo que, caso a associação tivesse, de fato, uma intervenção de caráter reivindicativo, não teria sido necessária a fundação de outra entidade com esse caráter.

No mesmo ano da fundação do STMC, ocorreram eleições municipais para os cargos de prefeito e vereadores. Em Campinas, foi eleito Jacó Bittar, então no Partido dos Trabalhadores⁹⁹, para ocupar o cargo do executivo. Assim, o sindicato passou, nessas duas décadas de existência, pelos governos: Magalhães Teixeira, do PSDB (1988); Jacó Bittar, do PT e depois do PSB (1989-1992); Magalhães Teixeira¹⁰⁰ e Edvaldo Orsi, do PSDB (1993-1996); Chico Amaral, do PMDB e depois do PP (1997-2000); Toninho, do PT (2001); Izalene Tiene, do PT (2001-2004) e Hélio de Oliveira Santos, do PDT (2005-2008), tendo este sido reeleito para o período 2009-2012.

O STMC, desde a sua fundação, congrega todas as categorias de trabalhadores e trabalhadoras no serviço público municipal, dividindo-se formalmente nos seguintes setores: quadro operacional, quadro administrativo, educação, saúde, promoção social e cultura.

⁹⁷ Disponível em: www.servidorescampinas.com.br Acessado em 30/06/2008.

⁹⁸ Entrevista concedida em 29/08/2007 na sede da Associação.

⁹⁹ Após dois anos de mandato, o prefeito foi expulso do Partido dos Trabalhadores. O partido entendeu que, com as diretrizes estabelecidas no programa de governo e com as alianças políticas com governos à época não identificados com esse programa, houve desvio no modo de governar a cidade, rompendo, assim, uma série de iniciativas governamentais que se implantavam com uma política mais democrática e popular.

¹⁰⁰ O prefeito Magalhães Teixeira faleceu em 29/02/1996, tendo assumido como prefeito o seu vice, Edvaldo Orsi.

Vale ressaltar que, em Campinas, desde o início desse sindicato, os professores e as professoras, bem como todo o quadro do magistério, estiveram numa organização conjunta com os demais trabalhadores e trabalhadoras do serviço público municipal. Cabe questionar se isso favorece o avanço das lutas trabalhistas para a área da educação, e/ou impede, e/ou restringe esses avanços.

Há uma série de discussões sobre essa questão dos sindicatos únicos na base, entre elas a de que a classe, quando está dividida, não avança para vencer a força, seja do patronato, seja do Estado (Bernardo, 1987). Por outro lado, há também análises de que é necessário ter uma articulação mais profunda na particularidade do magistério para conseguir traçar, em nível nacional, uma carreira do magistério (Freitas, 2007).¹⁰¹ Segundo Helena Freitas, é necessário que se discuta essa carreira como política pública, para que ela venha a se constituir a partir das especificidades das crianças, dos jovens e dos adultos com os quais as/os docentes trabalham.

A carreira articulada com formação é uma política de Estado que não existe no Brasil. A carreira se inicia quando tem uma profissão. Ser monitora é uma profissão. O que define uma profissão é quando se tem um estatuto, uma jornada de trabalho, piso salarial e qual é a condição para ser essa profissional. O que caracteriza o trabalho do profissional que trabalha com as crianças de 0 a 6 anos? O que tem de específico? Trabalha com as famílias? Cuida das crianças? Educa as crianças? A partir daí temos uma carreira (Freitas, H., 2007).

Historicamente, em nosso país, foi constituída uma cultura sindical que data da era do presidente Vargas, ainda nas décadas de 1930-1940. A qual, além de ter submetido os sindicatos à tutela estatal, também pulverizou as trabalhadoras e os trabalhadores em categorias profissionais. Essa estrutura alimentou e complexificou o corporativismo como modo de pensar a carreira, o que pode não levar a uma conquista hegemônica da base. É nesse sentido que Bernardo (op. cit.) analisa que, a partir da Constituição de 1988, as lutas operárias e populares conquistaram o direito à sindicalização das servidoras e dos servidores públicos. Isso ocorreu, ao mesmo tempo, devido a essa cultura do corporativismo, herdada da era Vargas. Cada órgão, secretaria, ministério ou município, criou o sindicato de sua categoria, fragmentando as trabalhadoras e os trabalhadores, enfraquecendo as lutas e a proposta dos sindicatos únicos de funcionários públicos.

¹⁰¹ Helena Freitas proferiu palestra no 2º Seminário de Profissionais Docentes da Educação Infantil organizado pelo Sindicato dos trabalhadores da Unicamp em 27/10/2007.

A não unificação da classe trabalhadora, o desmembramento de uma categoria, segundo Bernardo (op. cit.), pode ser analisado como uma estratégia do sistema capitalista para que a organização sindical sucumba às idéias do capitalismo. Assim, tal autor, ao realizar suas investigações, verifica que há muitos anos as alterações no capital já se expressam na organização sindical, mudando o papel de várias dessas organizações, de contestadoras do sistema, para colaboradoras em formas inclusivas e garantidoras de nova estabilidade.

Embora esse não seja o principal foco desta pesquisa, no conjunto da análise ele se faz importante, ou seja, deve ser considerado como uma das características da organização das trabalhadoras e dos trabalhadores no serviço público de Campinas.

Caso a organização fosse específica das trabalhadoras do quadro do magistério, as monitoras de creche estariam desvinculadas desse coletivo, pois elas nunca estiveram ligadas ao quadro do magistério, com ressalva para o período 2004 a 2007, quando fizeram parte do quadro da educação, nos termos do “Plano de Cargos, Carreiras e Salários”¹⁰², que vigorou naquela época¹⁰³. Posteriormente a 2008, com o “Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos”¹⁰⁴ aprovado, as monitoras passaram a ser designadas como “agentes de educação infantil”, ficando, assim, vinculadas ao quadro de serviços gerais e não mais à educação, conforme já abordado anteriormente.

Após a fundação do STMC, a categoria realizou o seu primeiro congresso em junho de 1990 e o segundo em 1991. Em 1993, houve o terceiro congresso da categoria, no qual foi decidido, pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras, que haveria alterações na organização do sindicato a partir de 1994. Uma das grandes mudanças foi em relação ao modelo presidencialista, que foi substituído pelo de gestão colegiada, com coordenação geral de três dirigentes¹⁰⁵.

Nesse mesmo ano de 1993 ocorreu o II Concurso de Poesias, promovido pelo STMC entre os trabalhadores e as trabalhadoras sindicalizados. O concurso era entendido como um instrumento de luta, promovido pelo departamento cultural da própria entidade. Esta avaliava que o cenário político era desfavorável às classes trabalhadoras e que se vivia um constante desgaste com relação a perdas, principalmente as relacionadas aos direitos trabalhistas, como a própria garantia de emprego. Nesse sentido, o editorial do caderno de poesias trouxe a seguinte

¹⁰² Lei nº 12.012/2004

¹⁰³ Gestão do PT 2001-2004.

¹⁰⁴ Lei nº 12.985/2007.

¹⁰⁵ A primeira coordenação geral eleita era composta por dois homens e uma mulher, sendo esta professora.

afirmação: “Apesar do quadro desesperador, os trabalhadores resistem bravamente nas organizações de classes (sindicatos), associações de moradores, movimentos populares e entidades culturais, entre outros”. (Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, 1993, p. 5).

Ainda sobre o concurso de poesias, a diretora cultural do STMC afirmava:

A cultura é um mecanismo indispensável na elevação do nível de conscientização e organização do povo trabalhador, portanto, um concurso de poesia é uma demonstração nítida da riqueza cultural que os trabalhadores trazem em seu interior, expressando os mais nobres sentimentos de amor, resistência e luta (Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, 1993, p. 7).

A partir do terceiro congresso do STMC, criaram-se também novos departamentos para composição da diretoria:

1. Coordenação Geral
 2. Departamento de Formação Sindical
 3. Departamento de Imprensa
 4. Departamento de Cultura, Esporte e Lazer
 5. Departamento de Saúde do Trabalhador
 6. Departamento da Mulher Trabalhadora
 7. Departamento de Políticas Sociais e Meio Ambiente
 8. Departamento de Relações Sindicais
 9. Departamento de Aposentados
 10. Departamento de Organização de Base
 11. Departamento de Assuntos Jurídicos
 12. Departamento de Finanças e Patrimônio
- (Ata da Assembleia Geral Extraordinária, 1993, p. 2).

A organização em método colegiado, ou seja, desconstrução do modelo presidencialista, revelou uma disposição de participação mais ativa do conjunto das representadas e dos representados na vida e nas ações sindicais, uma vez que dessa forma existiria a possibilidade de trabalho de modo mais democrático, considerando as relações de poder no interior do sindicato. Isso também favoreceria um rompimento com a forma de organização hierárquica impregnada no sistema capitalista. Essa reestruturação permanece até a atualidade, bem como os departamentos continuam os mesmos.

A organização do STMC, através da criação desses departamentos, com diferentes representações, expressa uma prática sindical que permite atuar com as diferenças nas relações de

gênero e amplia o debate para outros fóruns de discussões, além do próprio STMC¹⁰⁶. Será que houve repercussão dessas temáticas no cotidiano das trabalhadoras e dos trabalhadores do serviço público municipal de Campinas? Em relação ao Departamento da Mulher Trabalhadora, as resoluções do terceiro congresso da categoria do STMC afirmavam, como pressupostos:

- A) Elaborar estudos sobre a situação específica da mulher no trabalho, propondo a política de ação sindical correspondente à diretoria.
- B) Promover a adoção de políticas específicas em conjunto com outras categorias profissionais e organizações da sociedade civil, conjuntamente com o departamento de políticas sociais. (Pauta de Reivindicações Geral, 1993, p. 3).

A seguir, através dos documentos, apresento algumas análises, detendo-me, mais especificamente, em como as mulheres marcaram presença na trajetória do STMC no período em questão.

3.3 As mulheres no STMC: presentes nas lutas e ausentes das pautas?

Partindo da organização do STMC, verifica-se como estavam compostas suas três primeiras diretorias em 1988, 1991 e 1994, conforme a tabela 2. Assim, explicitam-se como as direções e as lideranças, a cada época, conseguiram materializar a luta das trabalhadoras e dos trabalhadores em suas representações.

Tabela 2
Composição de Gênero nas Diretorias do STMC – 1988, 1991 e 1994

	Homens	Mulheres	Titulares homens	Titulares mulheres	Suplentes homens	Suplentes Mulheres	Total de membros
1988 1ª chapa	20	8	*	*	*	*	28
1991 ¹⁰⁷ 2ª chapa	11	13	7	6	4	7	24
1994 3ª chapa	18	13	16	13	2	**	31

* não consta nas referentes atas.

** pelo que consta na ata sobre a posse dessa diretoria, as suplências são apenas para os cargos no Conselho Fiscal e, no caso, são dois homens.

¹⁰⁶ É importante destacar que não analiso aqui nessa tese as questões relativas às diferenças étnicas, mesmo considerando-as fundamentais para o debate.

¹⁰⁷ Empossada em dezembro de 1992.

Um dos elementos que trago para a análise é a composição das diretorias em relação às mulheres. A composição de mulheres nesses anos citados foi numericamente variável; porém, entre os titulares, prevaleceu a maioria masculina, sendo que na primeira gestão o número total da chapa era de 28 membros; destes, apenas 8 eram mulheres.

Na segunda gestão, o índice de mulheres participantes aumentou consideravelmente, num total de 13; enquanto o dos homens reduziu-se de 20 para 11. No entanto, o que é importante observar é que, desse total de mulheres, 7 tinham cargos suplentes, ou seja, ainda a maioria dos titulares era de homens. Em 1994, a composição total dos membros do sindicato era de 31 trabalhadores e trabalhadoras, sendo 18 homens e 13 mulheres.

Uma consideração importante, que é revelada na ata, é que, na primeira chapa de 1989, ficou como presidente do sindicato um homem; e em ata de 1991, quando se deu o empossamento da segunda chapa, estava como presidente da primeira chapa, uma mulher. Houve alguma alteração que não consta dos registros dos documentos pesquisados. Na chapa de 1991, além do grande número de suplência de mulheres, tanto a presidência como a vice-presidência e o cargo de secretário geral ficaram nas mãos de figuras masculinas.

Uma outra característica da composição dessa chapa apresentada na ata de 1991 são os cargos provenientes de cada membro da diretoria. Pode-se constatar, no total da chapa, na área da educação: duas professoras, cinco monitoras e uma vice-diretora de escola. Todas as representantes da educação eram mulheres e, principalmente, monitoras de creche provenientes da Secretaria de Promoção Social, cabendo lembrar que na questão específica da educação infantil havia o contexto recente da incorporação das creches à Secretaria de Educação, que havia ocorrido em 1989.

Quais os motivos que geraram essa mobilização no quadro da educação e, particularmente, das monitoras de creche para ocupar espaços na organização sindical? Foram suas demandas profissionais que motivaram essas participações? E/ou estariam essas mulheres estabelecendo algum diálogo para além da esfera desse sindicato, como preconizavam a as resoluções do terceiro congresso do STMC?

Em seus estudos, Ferreira (2005) elenca subsídios para as negociações das demandas das mulheres, a partir da análise das resoluções dos CONCURTS, segundo o movimento nacional de

mulheres. O teor de discussão — no terceiro CONCURTO ocorrido em 1988, em Belo Horizonte — foi o seguinte:

O fim à discriminação à mulher; Direito à creche para os filhos; A CUT reafirma seu posicionamento contrário a qualquer forma de imposição do Estado na definição do planejamento familiar. Defende o acesso da população à informação e ao uso de métodos contraceptivos, a garantia de atendimento integral e público à saúde e ao acompanhamento médico permanente e de qualidade nos postos e centros de saúde (Ferreira, *idem*, p. 124).

O quarto CONCURTO ocorrido em 1991, em São Paulo, deliberou o seguinte:

Salário igual para trabalho igual; Fim dos atestados de esterilização e testes de gravidez para fins de demissão; Divisão da responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico com o poder público (lavanderias coletivas e restaurantes); Creche. (*op. cit.* p. 125).

A resolução intitulada “Participação e organização das mulheres na CUT” (1991) avançou em relação ao terceiro CONCURTO (1988), ao propor medidas de inclusão da temática de gênero em vários níveis da atividade sindical, desde campanhas de sindicalização até cursos de formação. Também estavam contempladas medidas no sentido de viabilizar a participação das mulheres no dia-a-dia dos sindicatos (Ferreira, *op. cit.*); embora essas medidas estabelecessem um diálogo mais próximo às dirigentes sindicais, e não, necessariamente, com as bases das categorias. Por outro lado, essas medidas poderiam surtir alguma repercussão nas bases, à medida que mais mulheres tivessem a oportunidade de participar nas reuniões, nas composições das chapas sindicais, nas ações de resistências, exercendo assim um protagonismo nas lutas das categorias.

Entendo que essa seja uma das explicações do envolvimento das docentes de creche de Campinas, vinculadas ao serviço público municipal, na construção do STMC. Destaco, porém, que as resoluções dos CONCURTS apresentadas acima, a partir de reivindicações oriundas do movimento nacional de mulheres, tais como: fim da discriminação das mulheres, divisão da responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico, o não controle pelo Estado do planejamento familiar, não aparecem nos documentos analisados do STMC.

Observa-se que a organização das mulheres trabalhadoras no movimento sindical no Brasil, na esfera nacional, teve início no final da década de 1970, ao mesmo tempo que se

desencadeavam as greves do ABC e os primeiros encontros da classe trabalhadora, os Enclats¹⁰⁸. Esse processo foi impulsionado por mulheres que tinham alguma experiência sindical e militância no movimento autônomo de mulheres. Muitos encontros de trabalhadoras de várias categorias aconteciam desde 1978, o que resultou em um Encontro Estadual de Mulheres em 1985. O movimento foi ascendente e, em 1986, no segundo CONCURTO, foi aprovada uma resolução política que reconhecia a opressão das mulheres na sociedade. Esse mesmo congresso aprovou também a bandeira de luta: “Creche para Todos” e, pela compreensão de que a ação dirigida às trabalhadoras deveria ser permanente, aprovou-se a criação da:

Comissão Nacional sobre a Questão da Mulher Trabalhadora. Os atributos dessa comissão eram “a realização de cursos de formação sobre a opressão de gênero, para as mulheres de base e o fortalecimento da participação das mulheres nas instâncias da central - CUT (Aguiar, 1995, p. 23).

Esse também, em minha análise, pode ser um indício da grande presença de mulheres docentes atuando no STMC, pois se trata de um assunto que dialoga diretamente com as docentes de creche. Assim, Rosemberg profere em sua palestra:

O dia que as educadoras e profissionais tiverem a consciência clara de que a creche e a pré-escola são espaços de educação e cuidado da criança, mas também espaço seu de trabalho, talvez sejam mais vigorosas em suas reivindicações pela melhoria da qualidade do atendimento oferecido à criança (junho/ 1996a)¹⁰⁹.

Ou seja, o debate pela educação pública de qualidade passa pela luta, pela melhoria das condições de trabalho. Rosemberg (idem) continua: “muitas vezes deixa-se de incorporar nas pautas de negociações coletivas questões diretamente vinculadas ao exercício e à qualidade do exercício profissional, tais como: formação, supervisão, especialização”.

Sobre a presença das mulheres nos movimentos sindicais, Vianna (1999), em sua pesquisa, também aponta para a presença maciça de mulheres nos cenários de reivindicações sindicais, tanto nos movimentos populares em geral, como nos movimentos por educação. Essa mesma autora discute a temática gênero na participação sindical das professoras e dos professores, investigando sobre as dificuldades de constituição da ação coletiva docente no

¹⁰⁸ Posteriormente, os Enclats culminaram na fundação da CUT em 1988.

¹⁰⁹ Palestra proferida no III Seminário “Infância na Ciranda da Educação”. Belo Horizonte, junho/1996.

município de São Paulo, entre 1990 e 1997, tendo, como principal evidência, o declínio das mobilizações da categoria. Embora ela chegue a essa conclusão em seu trabalho, é importante enfatizar que Vianna (idem) também destaca que, por meio da participação político-sindical, a categoria de docentes educa-se. Assim, pode-se formar uma docente mais comprometida com a escola pública de qualidade para a classe trabalhadora.

Indo além, outros autores¹¹⁰ analisam e defendem que, por meio da organização sindical, as professoras adquirem não só consciência política, mas também consciência de classe. E a consciência de gênero? Também estaria revelada com a presença feminina nas reivindicações? No caso do STMC, as mulheres, embora não sendo maioria nas composições das chapas — ao menos no início dos anos desse sindicato —, tinham uma representação considerável no que se refere ao campo educacional e à trajetória de construção e de participação, solidificando espaços, como se verifica através das poesias, das atas. Elas são protagonistas no STMC.

Ao analisar essa questão da presença das mulheres na trajetória do STMC, percebo um processo que avança metodologicamente, tomando como base o movimento de reorganização dos departamentos e da coordenação geral. Além dessa questão organizacional, que é bastante emblemática de um sistema mais democrático de participação e gestão da entidade sindical, há também outras manifestações da categoria, como a construção coletiva dos departamentos, buscando meios e instrumentos de luta para combater situações opressivas e discriminatórias, como as questões de gênero.

No entanto, os documentos do sindicato analisados não revelam acúmulo sobre as relações de gênero da categoria de monitoras e professoras de creche. Uma das maneiras de verificar esse não acúmulo é a ausência de palavras no feminino para designar a categoria de docentes de creche, o que vem reforçar os estudos de Ferreira (op.cit.) que, em sua dissertação, analisou três categorias¹¹¹ de trabalhadores e trabalhadoras em período semelhante ao que pesquiso, e faz a seguinte consideração:

Enquanto palco privilegiado para a transformação das necessidades de trabalhadoras e trabalhadores em demandas e estratégias de enfrentamento coletivo, os sindicatos sofrem fortes influências dos padrões culturais, dos símbolos, das representações e dos preconceitos que estão presentes nas sociedades em que se inserem (p. 26).

¹¹⁰ Freire (1987, 1996,); Fernandes (1989); Gallo (2002); Jiron (2001).

¹¹¹ Bancários e Químicos de São Paulo e Metalúrgicos do ABC (1986-1999).

Embora Ferreira (idem) se refira a categorias que são do setor privado, o seu estudo está pautado na participação das mulheres em sindicatos filiados à CUT, o que possibilita um diálogo com esta tese, pois o STMC, desde a sua fundação, mantém filiação a essa entidade.

A formação do movimento de resistências culturais não é resultado de uma situação pontual, ou seja, não é efeito somente de uma relação opressão-reivindicação ou, como diz Thompson (1981), a formação histórica de uma classe trabalhadora não é efeito de relações de produção econômica, apenas. Nesse sentido, olhando para a trajetória do movimento sindical como um processo de construção cultural, há, segundo Souza-Lobo (1991), que também dialoga com Thompson (1981), “formulações de demandas, reivindicações ou necessidades coletivas” (Souza-Lobo, op. cit. p. 177) que “passam pela construção de uma ideia de direitos, pelo reconhecimento de uma coletividade. É desse processo que a análise de participação das mulheres nos movimentos pode ser reveladora.” (idem).

Assim, continua a autora:

A singularidade dos movimentos, mesmo daqueles que são aparentemente redutíveis a reivindicações materiais, está em que também eles trazem embutido uma reformulação das práticas tradicionais de mulheres e homens, dos espaços que ocupam na sociedade, das relações instituídas entre sociedade e Estado (p. 180).

Olhando os documentos do STMC a partir desse enfoque, quais marcas, quais símbolos trariam essas atas sobre as relações de gênero? Caso não fosse de conhecimento que se não a totalidade, a sua imensa maioria era composta por mulheres na redação das atas dos CEMEIs Sol, Lua e Estrela, haveria algum indício de que essas foram elaboradas por mulheres?

Em geral, a desigualdade de gênero e a decorrente opressão da mulher estão presentes em todas as esferas da vida e, na maioria das vezes, de forma naturalizada. Portanto, ao utilizar a categoria gênero, estou trabalhando com as constituições simbólicas do feminino e do masculino em cada sociedade, havendo uma permanente articulação entre o que determina um gênero e outro. Ao discutir sobre as relações de gênero, as experiências de vida tornam-se explícitas através das formas de reivindicações. A categoria gênero estaria, de fato, ausente das atas?

Considerando as análises que Ferreira (op.cit) realizou dos CONCUTs sobre a inserção das mulheres nas instâncias sindicais; tendo em conta também que houve uma certa ascendência

do movimento, da luta feminista; e partindo dos dados de que o STMC tinha um vínculo com a CUT, entendo que havia um canal de diálogo entre essas instâncias. O que me leva a concluir, concordando com Souza-Lobo (op. cit.):

Tanto quanto a história do movimento operário não pode ser lida como ‘uma evolução linear e racional’ rumo ao Paraíso, os movimentos de mulheres ocorrem em espaços e tempos atravessados pelas experiências cotidianas e pelas experiências históricas de vitórias e derrotas (p. 180).

Entendo, então, que há presença, sim, das mulheres do STMC nas lutas e nas pautas, pois são elas que dão corpo ao movimento, são elas que constroem linha a linha cada reivindicação apontada nas atas dos CEMEIs Sol, Lua e Estrela. Mesmo considerando a ausência total das palavras monitora e professora, pois não houve uma vez sequer a palavra monitora, professora, empregada nos registros dos documentos, não se pode dizer que não tenha havido uma trajetória construída pelas mulheres docentes. Entretanto, não foram oficialmente reconhecidas como tais, nem antes nem depois da LDB (op. cit.). Como diria o poeta: “Por muito tempo achei que a ausência é falta.” (Drummond, 1984).

3.4 A educação infantil em creches: fazendo gênero no STMC

Estabelecendo um diálogo com pesquisas da área da educação infantil, observa-se que a docência de crianças nesse nível da educação básica é uma profissão construída no feminino, assim como afirmam Cerisara, (op. cit.), Ávila, (op. cit.), Ongari e Molina, (op. cit.) e Mir (op. cit.). Todos esses estudos consideram que a atividade docente com as crianças de 0 a 3 anos é de gênero feminino, pois se trata de uma profissão que nasce feminina, impulsionada pelas lutas do movimento feminista. Cerisara (op. cit.) ainda afirma que, pelo fato de as características dessa profissão estarem vinculadas aos cuidados com as crianças pequenas, estão ligadas historicamente à figura da mulher. Tanto os estudos de Cerisara (op. cit.), como os de Ávila (op. cit.), segundo Sayão (op. cit.):

foram elaborados considerando a condição feminina do magistério na Educação Infantil e estão vinculados ao papel social da mulher. Eles ampliam significativamente a discussão acerca da maternagem, da reprodução, da divisão sexual do trabalho e colocam o debate sobre a profissão e a

profissionalização, tomando o eixo do “trabalho feminino” daqueles/as que atuam na Educação Infantil (p. 73).

Ao tratar da profissionalização das docentes, tendo a LDB (op. cit.) como parâmetro da legalidade para a formação destas, verifica-se ainda um alto número de profissionais sem a devida formação, conforme apontam os dados de escolaridade das monitoras de creche de Campinas, já explicitados no capítulo anterior. Vieira (1999) indica em nível nacional, no mesmo período analisado nesta pesquisa, que, na maior parte das creches brasileiras, havia professoras não habilitadas da educação infantil, exercendo o papel profissional de pajens, monitoras, recreacionistas. Essas profissionais cursaram, invariavelmente, o ensino fundamental incompleto ou completo; embora o Plano Nacional de Educação (2001)¹¹² tenha estabelecido que, em 5 anos, todas as professoras teriam habilitação específica de nível médio; e, em 10 anos, 70% teriam formação específica de nível superior.

Nessa perspectiva, há também um debate abordado por Cerisara (op. cit.), que merece atenção, sobre a construção da profissão docente com as crianças de 0 a 3 anos. A autora, em seu doutorado, afirma que há significações diferentes, atribuídas pelas próprias profissionais, entre emprego/trabalho e profissão/carreira, pois, “entrar para o mercado de trabalho não parece vinculado à ideia do exercício de uma profissão” (p. 57). Nesse sentido, há uma diferenciação na condição da mulher, dependendo da sua classe social; pois, para a mulher pobre, “o emprego faz parte dessa condição, enquanto a profissão vincula-se a escolhas, valor, carreira” (p. 58), condizendo, nessa situação, a uma outra classe social, que Cerisara (idem) denomina de classe média.

Pelo que observo através dos documentos do STMC, as questões vinculadas tanto à formação quanto à carreira estão sempre presentes. Isso revela uma preocupação no sentido do tornar-se docente nessa busca não só por um emprego — pois isso as docentes já têm —: as reivindicações podem estar vinculadas “a escolhas, valor, carreira”, conforme indica Cerisara

¹¹² <http://www.mec.gov.br> . Acessado em 24/06/2008. Sobre a formação de profissionais do Estado de São Paulo entre 1997 e 1998, Kishimoto (2000) chama a atenção para o aspecto da não disponibilidade de dados para retratar com precisão a situação das creches. Seu estudo informa ainda que 36% das profissionais que atuavam na rede de creches investigadas do Estado de São Paulo cursaram, no máximo, o ensino fundamental completo; na pré-escola, 60,81% cursaram o segundo grau completo; 37% têm formação universitária; e 1,8% têm o ensino fundamental incompleto. (idem).

Essa indisponibilidade de dados a respeito das profissionais docentes das creches também é revelado no PNE (2001), sendo que, ainda, o próprio texto do PNE afirma que é necessário para as creches “dimensionar a demanda e definir a estratégia e os recursos requeridos” (PNE, p. 75).

(idem). A partir dessas análises, entendo as docentes de creche como protagonistas desse processo de construção de suas vidas profissionais. São mulheres que exercem uma função docente em busca de uma qualificação profissional, e expressam essa necessidade de formação com suas próprias “vozes” nas atas sindicais.

As insistentes reivindicações por formações e carreiras, expressas nas atas dos CEMEIs Sol, Lua e Estrela, permitem-me concordar com o que Cerisara (op. cit), Ávila (op. cit.) e Sayão (op. cit.) dizem a respeito de busca e de ampliação do papel da profissionalização docente. As docentes de creche, ao reivindicarem formações e carreiras, reafirmam as ideias de Rosemberg (1996b), de que “cuidar e educar crianças pequenas em instituições coletivas é uma profissão”, negando assim que sejam substitutas maternas. Isso faz refutar a postura e as ações do poder público municipal em isolar as monitoras da carreira do magistério, atribuindo a elas a esfera do cuidar — como se isso fosse possível — uma vez que cuidar e educar são ações indissociáveis (Bufalo, 1997).

Entretanto, como afirmam Ongari e Molina (op. cit.), há que se levar em conta que as experiências no campo da esfera privada também podem ser válidas e importantes, mas não condicionantes. “Considerando o fato de que o trabalho de ‘educadora’ é um trabalho tipicamente desenvolvido por mulheres” (p. 92) e como este trabalho é experimentado em relação à própria vivência e à própria história de mulher e, principalmente, de mãe, na pesquisa destas autoras há um destaque para o papel que “a *dupla experiência* ligada à *dupla presença* pode ser uma fonte profissional rica e qualitativamente importante, se adequadamente reconhecida” (idem).

Tendo em vista que essa carreira de docente de creche é uma profissão construída no feminino e exercida na creche e na instância sindical por mulheres, componho as análises com a categoria de gênero, entendendo que essa categoria se dá como produto das relações sociais entre os sexos, na interação humana. “É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres” (Finco, 2003, p. 91).

Como já mencionei ao ler os documentos do STMC elencados nesta tese, ocorrem nas atas apenas expressões no masculino genérico, com ausência completa de palavras no feminino que se refiram às docentes de creche, sejam elas professoras ou monitoras — mesmo nas atas introdutórias dos capítulos um, dois e três, nas quais as monitoras são atoras e autoras. Transcrevo, a seguir, esse parágrafo: “Eis alguns exemplos: a ata da CEMEI Sol trata da *reivindicação dos funcionários* e traz, no corpo do texto, as palavras: *monitor, professor, aposentados, servidores*. O texto

da ata da CEMEI Lua tem como assunto a *carreira do monitor infanto-juvenil* e traz as seguintes palavras: *monitor* e *os profissionais*. Já a ata CEMEI Estrela, que aborda uma *proposta de monitores*, tem, em seu texto, as palavras *professor* e *profissional*. O que essa ausência do feminino revela? Ou, o que significa a presença das palavras somente no masculino? Na perspectiva em que Cerisara (op. cit.) analisa seus dados, caso estivessem no feminino, estariam negando a possibilidade de uma profissão em construção e afirmando um emprego. Ou um trabalho e não uma profissão. Isso significaria uma “subordinação de gênero” (Rosemberg, 1996b).

Contextualizando a categoria de gênero, nos registros dos documentos analisados nesta pesquisa desde 1982 até 2006, elegi algumas palavras como categorias de análise para obter indícios de como é tratado o conceito de gênero; e verifiquei em 50% dos materiais: dos 16 documentos, ou seja, em 8 volumes, a partir de 1987 a 2006, a palavra “profissionais”, que é uma forma bastante genérica para designar a docente de creche. A palavra “monitora ou pajem” aparece 2 vezes, no documento “Creche Urgente: relatos de experiência” (1988) e no documento do MEC (2005). Nesses dois documentos consta também a palavra “docentes” para designar as professoras de creche. Já a palavra “educadores/as” tem uma incidência maior, aparecendo 6 vezes nos documentos: “Creche Urgente: organização e funcionamento” (1987); e nos seguintes documentos do MEC: (1994a, 1994b, 1996, 2006c, 2006d).

A primeira vez que a palavra “professora” aparece é trazida por Campos (Brasil, 1994b). Outros termos no feminino também se encontram nesse mesmo documento, citados por Rosemberg (idem): “trabalhadoras” e “professoras”, assim como aparecem os termos no masculino: “professores” e “educadores/as”. Portanto, as palavras para designar docentes de creche são: profissionais, educadores/as, professoras, professores, monitora, pajem, docentes, trabalhadoras. Ou seja, há presença de denominações no feminino e no masculino, sendo que este último tem uma incidência predominante. No entanto, nos documentos de 2005 e 2006 é muito recorrente constatar os termos professoras e professores sempre juntos e referindo-se a todas/os docentes de creche e/ou pré-escola, que trabalham com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Isso me leva a concluir que a categoria gênero também é construída à medida que se produz uma cultura da creche, uma cultura dessa profissão. Até porque os documentos tratam das relações de gênero como tema a ser pensado e discutido entre as docentes.

Quanto às crianças, observo que vão deixando de ser citadas genericamente e passam a ser designadas como meninas e meninos. Rosemberg (1996a) aborda, em seu texto, que a

conscientização sobre classes sociais, gêneros, etnias e as subordinações de idades não se dão ao mesmo tempo. Há produções culturais que vão sendo refinadamente tecidas coletivamente, nas singularidades, como representações culturais de cada mulher e de cada homem, adulto ou criança.

Nesse sentido, como os documentos do STMC em análise são do período de 1988 a 2001, poderia estabelecer um paralelo com os documentos do MEC quanto à ausência dos termos no feminino para designar as docentes. Esses documentos, considerados como produções de experiências das docentes de creche (Thompson, 1998) que produzem culturas do que é ser essa profissional, permitem-me verificar que essas docentes constroem um pertencimento no campo da educação infantil. Afirmando isso ao realizar uma leitura a “contrapelo” (Benjamin, 1995), olhando para as suas manifestações registradas nas atas sindicais ao reivindicarem valorizações, formações e carreiras, como formas específicas dessa atuação docente com as meninas e os meninos pequeninhos/as.

Baseando-me em Benjamin (1987), que chama a atenção para a importância do diálogo entre as palavras do texto e o contexto, lendo-as nas entrelinhas e também nas linhas — já que as palavras têm materialidade —, observo um outro momento de destaque para a presença das mulheres nos documentos do STMC, que se faz através das poesias, pois:

Historicamente, as mulheres têm lutado contra a invisibilidade de sua produção cultural, primeiro pela sua educação, para poderem se expressar, depois, juntamente com as lutas sociais nos diferentes momentos históricos, por direitos, também pelo direito à criação cultural (Campinas, 2003, p 10).

Ao me deter nas palavras do texto do poema, leio-as como simbologia dessa ausência dos termos no feminino; e, ao mesmo tempo, da presença das mulheres como autoras nos documentos:

*Sou imagem sem forma,
enigma entre o real e a fantasia
A imperfeição, o sonho, a vontade de liberdade
Firo e acalento,
Rio e choro.
Mas nessa inconstância
Sou chamada tantas vezes a ser coerente,
Paciente.
O que pretende, a todo instante,*

*E mostrar que também sou
Gente.*

trecho da poesia: Eu, 1993

Essas palavras expressam muito desse movimento que está sendo tecido pelas mulheres trabalhadoras no serviço público municipal de Campinas. Presentes ao se mostrarem, buscando uma constante profissionalização e, ao mesmo tempo, tendo que ser *paciente*, não desistindo de lutar e de encontrar espaços no coletivo social e político do sindicato. A constante busca pela profissionalização poderia ser vista nesta frase: *sou imagem sem forma*, ou seja, sou mulher, docente, mas não tenho o reconhecimento como tal, não tenho carreira, não sou valorizada, sou quase invisível e ainda *sou chamada a ser coerente!* Mas eu *Firo e acalento e mostro que sou gente!*

Não se pode esquecer, como disse Faria (2006), que “temos hoje no mundo ocidental a creche como um patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos 70” (p. 6) e, como símbolo de muitas lutas feministas, encontra-se o documentos que analiso intitulado *Creche Urgente* (1987 e 1988) que foi produzido como sistematização de “orientações para a educação de crianças em creches” (idem). Esses documentos também datam do período do terceiro CONCURT.

Ávila (2002) analisa, através de uma bibliografia sobre gênero, as professoras e as monitoras da rede municipal de Campinas nas relações entre elas no local de trabalho, enfocando que “aparentemente o universo da creche é marcado pela igualdade, ou seja, é um território ocupado pelas mulheres, mas é também profundamente construído sobre diferenças que podem ser percebidas e não são problematizadas.” (Ávila, 2003, p. 54). Essa mesma autora continua o debate enfocando essa suposta igualdade, afirmando que:

há diferenças de classe social, de raça, de idade, de gênero, que estão permeando a vida dessas profissionais que atuam juntas. Tais diferenças corroboram as concepções educativas e o papel profissional que cada uma ocupa no cotidiano da creche (2003, p. 54).

Há diferenças de classes sociais entre as docentes de creche, ou seja, entre as professoras e as monitoras, conforme os dados já discutidos anteriormente me permitem afirmar. A categoria classes sociais é fundante nesta pesquisa, mas não é única. Como trabalho com a categoria das resistências culturais no sentido da emancipação social das docentes, abordando as

particularidades dessa profissão em creches, considero a questão de gênero também fundante. Não apenas por ser uma categoria de trabalhadoras composta por mulheres, em sua imensa maioria, como também por se tratar de uma profissão construída no feminino.

Além da construção da profissão de docente de creche no feminino, também há que se considerar o movimento sindical como destaque para esta pesquisa e como fonte de análise. Segundo Toledo (2008), o movimento feminista mobilizou-se por várias bandeiras de lutas, entre elas:

A primeira foi no final do século XIX e início do XX, com o movimento sufragista e a luta por outros direitos democráticos. A segunda foi no final dos anos 60 e início dos 70, com os movimentos feministas que visavam, basicamente, à liberação sexual. E a terceira no final dos anos 70 e início dos anos 80, de caráter sobretudo sindical e protagonizada principalmente pela mulher trabalhadora latino-americana (p. 89, grifos meus).

Freire (1987), um dos autores que trago como embasamento nesta tese, na discussão sobre a formação de caráter político das docentes recebe algumas críticas por não abordar em sua produção inicial questões relativas às relações de gênero, apesar da intensa discussão a respeito da luta de classes. Giroux (1997) tece críticas ao discutir as primeiras obras de Freire na perspectiva pós-colonial, pois “a confiança inicial de Freire na emancipação como sinônimo de luta de classes às vezes não levava em conta como as mulheres, de maneira distinta, eram submetidas às estruturas patriarcais” (p. 16). Em uma entrevista a Donaldo Macedo, Freire (2001)¹¹³ afirma que iniciou as discussões de classe e raça, não incorporando o gênero, e que isso é historicamente datado. Ele aponta também que o conceito de “luta de gênero é político: o que está em questão é a libertação e a criação de estruturas libertadoras, a principal questão tanto para homens quanto para mulheres” (op. cit. p. 266).

Assim, reafirmo as categorias luta de classes e relações de gênero como centrais nesta pesquisa, não esquecendo que estas últimas são perpassadas pelas relações de idades, entre as mulheres adultas e as crianças, nas creches inseridas no contexto da sociedade brasileira em suas multiplicidades, inclusive raciais, como discute Ribeiro (1995) sobre classes e etnias: “A distância social mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres dos ricos. A ela se

¹¹³ Entrevista concedida a Donaldo Macedo, publicada originalmente com o título “Um diálogo com Paulo Freire”. In: McLaren, P. et al. (Org.) Paulo Freire. Poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

soma, porém, a discriminação que pesa sobre negros, mulatos e índios, sobretudo os primeiros” (p. 219).

A forte presença da educação infantil em creche nas pautas, assim como a presença marcante das docentes de creche no STMC, traria a presença das relações de gênero, mesmo que ainda não tivesse sido materializada pelas palavras no feminino. Olhando por esse prisma, concordo que há um protagonismo das mulheres no STMC e que está sendo construída a profissão da docência de creche e que, juntamente com ela, as relações de gênero que a compõem. Isso porque a construção de um campo profissional não se dá no genérico, nem na formação, nem na denominação dos sujeitos. Há que se ter *sonho, vontade de liberdade*, como traz a poesia “Eu”, para se somar coletivamente a um campo que está em construção, que é o da educação infantil.

Como afirma Toledo (op. cit.):

A opressão da mulher é um dos pilares de sustentação da sociedade burguesa [...] a luta pela emancipação da mulher é uma luta contra o capitalismo e enquanto este sistema existir a emancipação feminina, em sua plenitude, será impossível (p. 9).

Os papéis sexuais são estabelecidos pela cultura, pelos costumes e, principalmente, pelas necessidades econômicas de sobrevivência. Dessa forma:

Como as demais questões dentro do sistema capitalista, a condição feminina não pode ser analisada fora do marco de classe. As mulheres não constituem uma classe social à parte. Elas estão divididas em classes sociais diferentes (Toledo, op. cit. p 14).

Termino este capítulo, reiterando meu objetivo neste trabalho, que é a focalização do processo de construção da profissão de docente de creche. Olhando para as minhas fontes documentais do STMC saliento, como escrevi na Introdução desta tese, que a concepção de formação com a qual trabalho situa-se em uma concepção ampla de educação, como afirma Mészáros:

a aprendizagem é a nossa própria vida. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira

infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias (op. cit, p. 53).

Portanto, analiso que a profissão docente está sendo construída também através dos movimentos de resistências culturais, expressos nesta tese pelos documentos que as docentes produziram, revelando o conhecimento de que é necessária uma especificidade na formação para “ser docente sem dar aulas” (Russo, 2007).

Considerações Finais

A construção da educação infantil é coletiva

Ao eleger como tema de pesquisa os movimentos de resistência cultural ocorridos na Prefeitura Municipal de Campinas, na contemporaneidade, dediquei-me a uma análise cuidadosa dos documentos do STMC. No movimento das possibilidades e das contradições que os dados anunciavam, esta tese foi sendo tecida na relação com o contexto, fio a fio, em forma de trama (Morin, 2003), na relação com o contexto, sobretudo em suas dimensões sócio-político-culturais.

Com as atas “nas vozes das monitoras” e os poemas escritos por trabalhadoras do serviço público municipal de Campinas abrindo cada capítulo, realizei a leitura dos documentos, olhando para o contexto tanto municipal quanto internacional, bem como para as produções nacionais da área. A análise de todos os documentos do STMC pesquisados permitiu-me ver que há especificidades locais que o município acumulou em suas trajetórias de lutas. Somei essas análises às leituras de outras fontes, tais como os documentos do MEC, os caderninhos do CNDM Creche Urgente, o documento que compõe o Programa de governo ao Estado de São Paulo de 1982, bem como três entrevistas: a primeira, com Rita Coelho sobre o MIEIB e a política nacional brasileira na área da educação infantil; a segunda, com Irene Balaguer, do Centro de Formação de Professores “Rosa Sensat”, em Barcelona, na Espanha; e a terceira entrevista, com Claus Jensen, do Sindicato de Professores na Dinamarca — “BULP” — além das referências bibliográficas. Todas essas fontes possibilitaram-me verificar que há muitos saberes sobre as culturas das infâncias produzidas em creches, nas relações entre as docentes e entre as docentes e as crianças, criando-se culturas do que é ser docente de creche. Como se pode observar, esses conhecimentos não são produzidos em universos individuais; muito pelo contrário, eles acontecem nas relações entre as pessoas (Benjamin, 1995), ou, ainda, como afirma Milton Santos (Tendler, op. cit.): “sem abandonar que a gente é indígena, podemos ser internacionais”. Ou seja, a produção de culturas, isto é, as visões de mundo e as sensibilidades (mergulhadas nas relações econômico-sociais de existência) é realizada pelos sujeitos de todas as idades, de sexos diferentes e de todas as classes sociais. Assim, pode-se entender que as experiências e os saberes são produzidos pelos sujeitos em suas relações e suas lutas historicamente datadas. É nesse sentido que os movimentos de resistência são denominados

“culturais” (Thompson, 1981, 1998) e trazem, em seus percursos, ambiguidades, contradições, avanços nas produções de conhecimentos; além de avanços políticos, econômicos e culturais.

Barbosa (op. cit.), ao falar das culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares — que são o tripé da educação infantil —, enfatiza que essas culturas, conjuntamente, “podem nos auxiliar a pensar em um novo modelo de escolarização de qualidade para as crianças brasileiras, que entreteça culturas e não as negue.” (p. 10). Nesse sentido, o planejamento do trabalho docente com as meninas e os meninos, ao ser entendido também como um ato criador, é parcela fundamental nesse processo.

Destaco que foi a matriz marxiana que me permitiu apontar as contradições e as possibilidades que as análises indicaram em cada capítulo, e que estas, por sua vez, fizeram-me ver que a docência de crianças em creches, construída a partir da luta sindical, é reiterada em cada ata, “nas próprias vozes das monitoras”. Atas nas quais elas se veem como trabalhadoras do serviço público municipal de Campinas e onde, sobretudo, reivindicam o direito a uma formação e a uma jornada condizentes com a docência em creche, reafirmando a especificidade dessa função.

Então, aparece mais uma contradição: como desempenham uma função docente se não têm formação para tal exercício profissional? Isso vem revelar a origem das creches, já apontada por Campos (1990) e Campos, Rosemberg e Ferreira (1993). Essa origem das creches é mantida com medidas recentes, enquanto o poder público municipal permite que direitos básicos, como o da educação, sejam negados às pessoas. Isso fica explícito ao serem efetivados concursos públicos¹¹⁴ à revelia do que diz a própria LDB (op. cit.)¹¹⁵. Assim, afirmo que, de acordo com esse contexto, há, sim, uma intencionalidade por parte do poder público em permitir que a educação em creches seja concebida de maneira que profissionais sem formação específica possam exercer a docência em creches, perpetuando a professora leiga. Nesse sentido, o poder público reforça uma ideia já disseminada de que, para exercer o trabalho de cuidar e educar crianças pequenininhas não há necessidade de um pensar sobre, e por isso a docente não produz culturas. Isso se dá a despeito das pesquisas que já têm analisado que as docentes de creche produzem saberes sobre a educação das meninas e dos meninos de 0-3 anos; enfim, que elas

¹¹⁴ Como é o caso do concurso público para agentes de apoio educacional (ex-monitoras de creche, como eram chamadas até então) em Campinas (edital nº 003/2008), para o qual foi exigido apenas o diploma do ensino médio (sem a modalidade normal/magistério).

¹¹⁵ Esta, desde então, já previa que as docentes tivessem a formação mínima em nível médio na modalidade normal.

constroem culturas da infância em creches (Bufalo, 1997; Barbosa, op. cit; Ávila, op. cit; Mir, op. cit.; Silva, 2002).

No sentido de que a construção da educação infantil é coletiva, reitero a relevância do tema desta pesquisa sobre as resistências culturais e sobre como as docentes produzem saberes sobre a sua profissão, engendrando uma cultura escolar (Julia, op. cit e Goodson, op. cit.) que provém de diferentes fontes. Destaco, ainda, o movimento social que também está presente no filme *Granito de Arena* (Freidberg, op. cit.), que aponta como os professores e as professoras, no México veem-se orgulhosos no papel de “líderes sociais” ao reivindicarem o direito a escolas públicas para o trabalho deles próprios e para a formação de docentes. Isso se dá na complexidade do contexto neoliberal, que corrói cada vez mais o papel do Estado como provedor de políticas públicas, retirando de cena o direito à educação pública como uma das funções do Estado e direito das pessoas.

Na perspectiva da contradição, estabeleço um diálogo com Mello (2005), quando ela constata que, mesmo vivendo as mazelas do contexto neoliberal, também é

nesse momento que a infância passa a ser vivida por um número cada vez maior de crianças de forma coletiva e sob o olhar de adultos, cujo trabalho é cuidar e educar as crianças na escola da infância, todos nós – educadores das crianças pequenas e pequenininhas, pesquisadores da infância e militantes do direito das crianças a uma educação desenvolvente que respeite o tempo do ser criança – participamos da construção desses saberes sobre as crianças e sobre as formas mais adequadas de promover intencionalmente seu encontro com a cultura. Podemos dizer que estamos aprendendo a fazer isso. (p. 2).

Ou, ainda, como disse Araújo (2008)¹¹⁶: “Ela, a luta social, educa do jeito como você se envolve nela e ela já faz parte desse processo educativo”. Assim, na perspectiva benjaminiana, o conhecimento dá-se nas relações, permitindo-se afirmar que o pensar e o fazer são atividades indissociáveis nas mulheres e nos homens e, diria ainda, que este é um exercício fundamental para superar toda a forma de opressão, que tenta hegemonizar as ideias das classes dominantes para a manutenção das desigualdades. A opressão, sim, é que não possibilita às pessoas pensar e agir como classes sociais distintas, e que impede a realização desse enfrentamento para sua transformação. A opressão ainda conduz as pessoas a não perceber as desigualdades nas relações

¹¹⁶ Edna Araújo é integrante do MST, coordenadora nacional das Cirandas e mestranda também do programa de pós-graduação da FE-UNICAMP, em reunião do nosso subgrupo de educação infantil, filiado ao (grupo) GEPEDISC, em 25/11/2008.

de gênero, a não enxergar as meninas e os meninos, desde pequeninhos/as, por inteiro; mas, sim, como pessoas inferiores aos adultos, fazendo acreditar que há, de fato, uma democracia racial em nosso país.

Portanto, ao abordar, nesta tese, a formação das docentes de creche em espaços como a luta sindical, destaquei a construção dessa profissão, na perspectiva que traz o filme *Granito de Arena*, para a formação de “líderes sociais”. Para que, ao exercer esse papel de docente, seja possível imprimir a marca avessa à sociedade de mercado na formação das meninas e dos meninos pequeninhos/as, como afirma Guattari: “o capitalismo pretende mobilizar o máximo de pessoas, sejam quais forem sua idade e sexo, e é o mais cedo possível que a criança deve estar apta a decifrar os diferentes códigos do poder” (1977, p. 52). O autor continua:

Se, ao atingir a idade adulta, num momento ou noutro ele decide assumir as roupas e papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ele possa fazê-lo sem que eles lhe colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se deles e então passar a investir nos próprios valores repressivos de que estas roupas e papéis são portadores (p. 55).

Esta tese buscou ampliar a concepção de formação, tendo em vista o fato de que esta está imbricada em relações micro e macro-históricas e em relações político-culturais. Tratou também da especificidade da educação infantil, que articula as culturas infantis, as culturas familiares e as culturas escolares (Barbosa, op. cit.). Esse tripé é fundante para a definição da profissão de docente de creche na relação que se estabelece com as pesquisas na área, com a política, com as lutas sindicais, em que todos esses campos trazem acúmulos no modo de a educação infantil ser vista como um direito das docentes, das famílias e das crianças. Nas análises que realizei, focando as lutas sindicais, destaquei as reivindicações das docentes de creche, isto é, um dos três pilares da educação infantil¹¹⁷.

Afirmo, a partir dos dados analisados nesta pesquisa, que a construção da profissão docente de creche faz-se com as muitas vozes que a compõem e considero que a incorporação das monitoras de creche no quadro da carreira do magistério, ou seja, na legislação do Estatuto do Magistério, é um passo fundamental para o rompimento da dicotomia existente entre fazer e pensar, cuidar e educar, trabalho manual e intelectual. Tais movimentos dicotômicos encontrei na

¹¹⁷ É importante registrar que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a maior entidade sindical da América Latina na área da educação, ainda não incorporou em suas pautas a discussão das creches e pré-escolas.

minha própria experiência como docente de creche, como foi apontado na carta de abertura desta tese de doutorado, em que a turma era denominada “turma da professora Joseane”, sendo que no mesmo espaço, com as mesmas crianças, encontravam-se mais seis outras docentes. O que levaria a essa denominação: a sala da professora? Não seria a uma hierarquização dos papéis destas profissionais que exercem as mesmas funções com as meninas e com os meninos pequeninhos/as?

Essa incorporação das monitoras na carreira do magistério favorece um processo de luta mais conjunta por uma mesma causa, que é a educação infantil como um espaço de educação das crianças pequenas de 0 até 6 anos, que envolve as culturas infantis, as famílias e as docentes, reiterando a ideia do tripé constitutivo da creche. Isso não significa criar um favorecimento da monitora contra a professora, ou de não levar em consideração a formação escolar para o magistério. Muito pelo contrário, esta é uma maneira de exigir do poder público a criação de políticas públicas para todas e todos os que já desempenham — ou venham a desempenhar — a função de docente nas creches, a usufruir o seu direito à educação, bem como a atuar na defesa da elevação de planos de carreira para a categoria.

Isso atribui um caráter coletivo de conquistas e de profissão à docência de creche, e não mais um caráter apenas individual, através do qual só quem consegue formar-se por mérito próprio é que vislumbra a possibilidade de ingressar na carreira do magistério. Esse ingresso dá-se através de um concurso em que não se levam em consideração as experiências de monitora como docente. Essa situação não é condição apenas de cada um e, sim, é uma questão de política pública, para atender aos direitos: das trabalhadoras e dos trabalhadores do serviço público; das famílias, ao optarem por uma educação na rede pública para seus filhos e filhas; e, fundamentalmente, é um direito das meninas e dos meninos de 0-3 anos de viverem as suas infâncias em espaços públicos e coletivos, na primeira etapa da educação básica.

Viver, com a importância que requer esse tempo, de forma a contemplar esse momento com experiências de diferentes dimensões, para que a criança possa deixar de ser “sempre vista de cima” (Tonucci, 1997), e passe a ser vista pelas adultas com os “olhos de criança” (idem).

Para tanto, reconhecer-se como profissional comprometida com o conhecimento nessa profundidade de saberes, como produtora de culturas na relação com a infância, é um exercício que não é naturalmente adquirido e, sim, conquistado e construído, sempre!

Carta de conclusão

A arte de aprimorar a docência na creche: experiências vividas na pesquisa do doutorado

O tempo da tese chega ao fim. É preciso encerrá-la, tarefa nada fácil, afinal, quanta complexidade há num assunto novo, cuja temática ainda não havia sido estudada: o caso das docentes de creche em sindicatos. Mas também é um assunto com “velhos” e preciosos elementos, pois traz discussões sobre as classes trabalhadoras, as mulheres, as lutas de classes; questões estas, instigantes, e há muito presentes na história da humanidade. No entanto, a criança pequenininha convivendo em espaços públicos e coletivos, na legislação brasileira, acabou de completar 20 anos, bem como a criação do STMC.

Iniciei a tese com algumas declarações em forma de carta e termino-a da mesma maneira, reafirmando que a profissão de docente de creche está sendo construída. Pretendo que esta tese de doutorado cumpra esse papel, sendo um dos elementos nessa construção.

É fundamental registrar que todo o processo de doutoramento, que envolveu a frequência às disciplinas, a pesquisa e a elaboração desta tese, deu-se sem a interrupção do meu exercício docente na Rede Municipal de Campinas. Solicitei o afastamento por diversas vezes, mas todos os meus pedidos foram negados pela Prefeitura, com alegação de que isso oneraria os cofres públicos, mesmo esse direito estando previsto em diversas legislações municipais. Está previsto no Estatuto do Magistério, na forma de licença para “frequentar cursos de pós-graduação” ou afastar-se por até dois anos por qualquer motivo, ou, ainda, nas Leis Municipais de Campinas nº 7.524/1993 e nº 8.851/1996, na forma de licença sem vencimentos por até quatro meses, para “conclusão de tese acadêmica”. Para que pudesse escrever parte da tese fui obrigada a requerer judicialmente um mês de licença prêmio, dos cinco meses a que tinha direito, segundo o Estatuto do Servidor, que também foi recorrentemente desrespeitado pela Prefeitura.

A escolha da palavra docente para designar monitoras e professoras, no trajeto desta pesquisa, não foi aleatória. Ela traz em si a ideia de materializar o rompimento da dicotomia pensar e fazer, entre as professoras e as monitoras das creches de Campinas. Espero ter conseguido expressar essa idéia ao longo da tese(!).

Pensando em minha construção profissional como professora de meninas e meninos pequenininhos/as, vem, à minha memória, a relação com as crianças, a relação com as demais

docentes quando atuamos juntas no planejamento e execução de pedagogias, muitas vezes acertadas aos nossos olhos de adultas, e outras, nem tanto.

Aos meus três anos de docência em creche na rede municipal de Campinas, decidi realizar a pesquisa de mestrado, em que discuti as pedagogias exercidas pelas monitoras em creche. Naquele processo de pesquisa, aprendi a desvelar a prática como teoria, ou seja, consegui ver a indissociabilidade entre o pensar e o fazer, entre o cuidar e o educar, entre o corpo e a mente, no exercício da docência em creche e, assim, entendi como essas ideias, ditas dicotômicas, são construídas nas relações opressivas, na tentativa de separar quem pensa de quem faz, como se isso fosse possível. Ao continuar com a docência na creche, com a militância política, prossegui, procurando aprofundar os estudos e conhecer mais sobre as crianças, sobre as relações sociais e, dessa forma, outras categorias se explicitaram, como: da contradição, das possibilidades, da luta de classes e das relações de gênero.

Em maio de 2007, as trabalhadoras e os trabalhadores do serviço público municipal de Campinas decidiram, em assembleia geral, entrar em greve. Nesse momento, além de ser o período de campanha salarial dessa categoria, da qual eu faço parte, também se lutava para garantir direitos já conquistados. Defendia-se a manutenção do Plano de Cargos e Salários existente, que fora construído com a participação dos trabalhadores e das trabalhadoras, em contraposição a um novo Plano de Cargos e Vencimentos, proposto pelo poder executivo municipal vigente, conforme já explicitado no corpo desta tese. A grande tensão dava-se pelas perdas que esse novo plano impunha, em particular às professoras e aos professores de creche, pré-escola e ensino fundamental, bem como às monitoras de creche. Ou seja, perdas de direitos a todos e a todas que exerciam a função de docência.

A greve não foi a temática pesquisada nesta tese, mas foi a partir desse momento que o recorte nos movimentos de resistências culturais começou a ter significado para mim, como objeto de estudo. Penso nas greves como resistências culturais e como estas podem favorecer a construção de rupturas, em que as trabalhadoras e os trabalhadores, estando fora do seu cotidiano de trabalho — que muitas vezes é alienante —, estabelecem diálogos, e diferentes horizontes podem ser vislumbrados, despontando um aprendizado que vem do rompimento com a ordem estabelecida na relação capital e trabalho. A greve é um dos momentos de organização coletiva de máximo antagonismo na relação trabalhista entre patrão e empregado ou entre instituição do Estado e trabalhadoras e trabalhadores. Nesse momento, há necessidade de juntar esforços para

pensar no início do movimento e em como sair da greve. Isso significa estar sempre no “fio da navalha”, resistindo e buscando encontrar meios para a luta avançar e ser vitoriosa para as trabalhadoras e os trabalhadores.

Participando de várias manifestações em defesa da educação pública e de qualidade, bem como de muitas greves, avalio que é um aprendizado sem igual, é um momento ímpar de formação docente. Assim como Florestan Fernandes escreve em um artigo sobre a greve geral de 1989, transcrevendo afirmações de um motorista de ônibus que participara daquela mobilização: “A política chegou à nossa cabeça e quando ela chega à cabeça da gente passamos a ver as coisas de modo diferente”¹¹⁸. Florestan analisa que isso ocorre não só pela participação nas greves, mas pelo acúmulo de experiências, frustrações e esperanças que vai modificando qualitativamente o horizonte intelectual. No caso, ele se referia aos operários.

Assim, desenvolveu-se pesquisa, em que, a todo momento, uma tensão entre a docente, a militante e a pesquisadora fizeram-se presentes. Pois eu lia os documentos do STMC com o olhar de pesquisadora e, em diversos momentos, eu também me misturava ao objeto pesquisado. Foi nessa complexidade que o texto foi sendo gerado e que as teorias às quais me reportava para analisar os documentos me permitiam ver o objeto. Ao mesmo tempo pude falar das experiências (Thompson, 1998) como experiências vividas (Benjamin, 1987, 1994 e 1995), não me furtando às minhas memórias e aos documentos levantados no STMC também como dados desta pesquisa. Outros, que não por mera coincidência, faziam parte do meu acervo pessoal, como as revistas da educação e o caderno de poesias. Dessa forma, ao mesmo tempo em que analisava a construção da docente de creche, no meu papel de pesquisadora, também eu me via sendo (re) construída como docente. Ou, como disse a professora Demartini (2008)¹¹⁹: “nós somos parte daquilo que construímos no processo da pesquisa”.

As creches, que lugares maravilhosos e complexos! Quantas pesquisas “com olhos de crianças” (Tonucci, op. cit) são necessárias e bem-vindas! Vivendo no universo da creche, quanto há a aprender nas culturas que se entrelaçam, quanta coisa há a dizer sobre o que se passa! Assim, aproveito para provocar outros possíveis estudos para que se possa vislumbrar a possibilidade de uma sociedade mais humana, com menos desigualdades no convívio com as diferenças, e para que se consiga entender mais profundamente como transformar essa sociedade em que “as mãos

¹¹⁸ Artigo publicado no Jornal do Brasil em 26/03/1989, intitulado “Os ganhos da greve”.

¹¹⁹ Palestra proferida pela professora Zeila Demartini na Faculdade de Educação da Unicamp, sobre Metodologias de Pesquisa, em 20/05/2008.

só estão separadas do cérebro na ossatura dessa sociedade da morte que é a sociedade salarial” (Freitas, 2007) e como

sabemos de (nossa) insuficiência. Sabemos que não basta ler para ser mais que número na lógica da produção. Sabemos que toda nossa ação pode apenas servir à Ordem do consumo, do terror e da negação da existência. Sabemos que a atividade intelectual, mesmo quando sinceramente comprometida com os gestos que querem a destruição das rosas pútridas de Hiroshima, não basta. (15º COLE, 2005).

O certo é que nesta jaula há os que têm
e os que não têm
há os que têm tanto que sozinhos poderiam
alimentar a cidade
e os que não têm nem para o almoço de hoje
(Ferreira Gullar, 16º COLE, 2007).

Mas, como disse Tragtenberg,

Eu sou otimista, acredito na contradição social. A mesma sociedade que cria o adesismo cria uma reação contra isso. O importante é procurar um nível de coerência entre pensar e fazer. Não é fácil. É um dos exercícios mais difíceis que o homem tem diante de si, mas do qual não pode fugir (1982).

Joseane M^a Parice Bufalo.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Luci P. de. A organização das mulheres trabalhadoras na CUT. **Cadernos de Debates: o movimento sindical e os desafios da nova conjuntura**. São Paulo: Secretaria Nacional de Movimentos Populares e da Secretaria de Comunicação do Diretório Regional do PT-SP, p.22-24, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Crise e poder**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 1998.

_____. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. O significado dos novos movimentos sociais. In: ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Sindicalismo enfrenta precarização do trabalho imposta no século XX. In: Seminário A Receita Federal e o Interesse Público, 2, 2008, Campinas. **Reflexões**. Campinas: Unafisco, ago. 2008. p. 11.

ÁVILA, Maria J. F. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3(42), p. 53-65, set/dez. 2003.

_____. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. Um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas/SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

BADARÓ, Ricardo. **Despontar da modernidade**. Campinas: Centro de Memória, Unicamp/CEAP/PUC-Campinas, 1996. (Coleção Campiniana, v. 7).

BARBOSA, Maria C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 71-142. (Obras escolhidas, v.2).

_____. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. (Obras escolhidas, v. 1).

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).

BERNARDO, João. **Sindicatos, capital, gestores**. São Paulo: Vértice, 1987.

BOITO, Armando. Classe média e sindicalismo. In: BOITO, Armando. **Estado, política e classes sociais**: ensaios teóricos e históricos. São Paulo: Editora Unesp, 2007. p. 223-245.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos, uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-37.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos, uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 263-276.

BORGES, Zacarias P. **Política e educação**: análise de uma perspectiva partidária. Campinas, SP: Faculdade de Educação e Hortograph, 2002.

BOSI, Alfredo. Poesia-resistência. In: BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.163-227.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Creche Urgente**. Criança compromisso social. N. 1. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos direitos da Mulher. Brasília, 1987a.

_____. **Creche Urgente**. Organização e Funcionamento. N. 2. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1987b.

_____. **Creche Urgente**. Espaço físico. N. 3. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988a.

_____. **Creche Urgente**. O Dia-a-Dia. N. 4. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988b.

_____. **Creche Urgente**. Relatos de Experiências. N. 7. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Professor da Pré-Escola**. Rio de Janeiro, 1990. v. 1 e v. 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: proposta. Brasília: MEC, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil no Brasil: situação atual.** Brasília: MEC, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, 1994c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil: bibliografia anotada.** Brasília: MEC, 1995a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 1995b.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC, SEB, 2005a.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Projeto de Lei de Relações Sindicais – Reforma Sindical.** Forum Nacional do Trabalho: Brasília, 2005b.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006b. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Encarte. Brasília: MEC, 2006d.

_____. Resolução CNE/CEB, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acessado em 26/04/2008.

_____. Resolução CNE/CP nº 5/2006 aprovado em 4/4/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Formação de Professores para a Educação Básica**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acessado em 26/04/2008.

_____. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acessado em 26/04/2008.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria R. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007. p. 43-87.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**: um estudo sobre as práticas educativas das monitoras em um CEMEI de Campinas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

BUFALO. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 28, p.119-131, mar. 1999.

_____. A construção coletiva de uma Pedagogia para a Educação Infantil. **Boletim SME**. Campinas, n. 12, p. 2, dez. 2001.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil**, 1994.

_____. **Currículo em construção**. Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 1998.

CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2002, Campinas. **Anais do 3º Congresso Municipal de Educação**, Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

CONGRESSO DA CIDADE DE CAMPINAS, 1, 2003. **Resoluções do 1º Congresso da Cidade de Campinas**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, dez. 2003.

CAMPOS, Maria M. A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 71, n.169, p.212-231, 1990.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.

CÂNDIDO, Antonio. Professor, escola e associações docentes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 41, p. 209-217, maio/ago. 2003.

CATANI, Denice; MIRANDA, Hercília; MENEZES, Luís; FISCHMANN, Roseli. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CERISARA, Ana B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

CONTRERAS, José. **A autonomia da classe docente**. Portugal: Porto Editora, 2003.

COSTA, Eliana Ap. P. da. Educação Infantil: possibilidades de intervenção nas políticas públicas. In: **Revista da Educação** . Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, Campinas, n. 2, p. 11-13, nov. 1995.

DIAS, Lara S. **Infâncias nas brincadeiras**: Um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas. 2005. Dissertação (Mestrado), Unicamp, Campinas.

DULLES, J.W.F. **Anarquistas e comunistas no Brasil (1900-1935)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 26, n. 92, p.1013-1038, 2005.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas: Unicamp, v. 26, p. 279-288, 2006.

_____. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-293.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1961. p.153-258.

FERNANDES. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice; MIRANDA, Hercília; MENEZES, Luís; FISCHMANN, Roseli. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.13-37.

_____. **O que é revolução?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

FERREIRA, Verônica C. **Sindicatos:** espaços para a atuação das mulheres? Um estudo sobre a participação das mulheres em sindicatos filiados a CUT num cenário de reestruturação produtiva (1986-1999). 2005. Dissertação (Mestrado), IFCH-Unicamp, Campinas.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3(42), p. 89-101, set/dez. 2003.

FONTANA, Klauter B.; TUMOLO, Paulo S. **Trabalho docente e capitalismo:** um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), GT trabalho e educação, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reuniões/29ra/trabalhos/trabalho_GT_09-2092-int.pdf . Acessado em 06/05/2008.

FORUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. A formação dos profissionais docentes e não docentes da educação infantil. In: **Escritos Preliminares**. São Paulo: MIEIB, 2001. p. 58-70. (Mimeo.).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Desafios da Educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica. In: RODRIGUEZ, Vicente; SOUZA, Aparecida N de. (Org). **Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 1997. p. 265-274.

FREIRE, Paulo. Opressão, classe e gênero. In: FREIRE, Ana Maria A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001. p. 257-268.

FREITAS, Marcos C. de. O coletivo infantil: o sentido da forma. Prefácio. In: FARIA, Ana L. G. de. (Org.) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

GALLO, Silvio. Do espaço pedagógico à ação política e sindical: o professor entre o profeta e o militante. **Revista de Educação do Sinpro Campinas e Região**, Campinas, n. 9, p.36-42, 2002.

GHANEM JUNIOR, Elie G. G. **Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Freire e a política de pós-colonialismo. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir. **Freire: poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GLENISSON, Jean. O objeto material da pesquisa: o documento. In: _____. **Iniciação aos Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977. p.136-166.

GOBBI, Márcia A. **Lápis vermelho é de mulherzinha**. Um estudo sobre desenho, criança pequena e relações de gênero. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

GODOI, Elisandra G. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: a educação compensatória do século XXI? **Revista de Educação do Sinpro Campinas e Região**, Campinas, n. 9, p.06-12, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUADAGNINI, Telma. **Um estudo sobre o perfil dos professores que atuam em equipamentos municipais de Educação Infantil**. 1997. TCC (Trabalho de conclusão de curso), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, FÉLIX. **Revolução molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1977. p. 50-55.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HOBSBAWM, E. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUIZINGA, Johann. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IANNI, Octávio. Leitura e classe trabalhadora. Educação, leitura e participação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS, 1, 2001. Campinas: Secretaria Municipal de Educação de Campinas e Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 11.

JENSEN, Claus. Danimarca: um nuovo ruolo per i sincacati. **Revista Bambini**. Bergamo (IT), p.32-35, jan. 2005.

JIRON, Matuí. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes**. São Paulo: Cortez, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Leituras**. n. 4 Campinas: Secretaria Municipal de Educação. p. 02-09, 2001.

LENIN, Vladimir I. Discurso na reunião conjunta do CEC de toda a Rússia, do Soviete de Moscovo, dos comitês de fábrica a dos sindicatos de Moscovo de 29 de julho de 1918. In: LENIN, Vladimir I. **Obras Escolhidas 2**. São Paulo: Alfa-Omega, 1988. p. 652-664.

_____. **Sobre os sindicatos**. São Paulo: Vitória, 1979.

LOJKINE, Jean. O novo salariado informacional. Nas fronteiras do salariado. **Crítica Marxista**. Campinas, n. 25, p.31-46, 2007.

LUND, Stig G. Sindacati europei per l'infanzia. **Bambini in Europa**. Azzano San Paolo: Edizione Junior, p. 16-20, fev. 2007.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MELLO, Suely A. Apresentação. In: FARIA, Ana L. G. De; MELLO, Suely A. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-3.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIR, Angélica G. **Professora de crianças pequenas**: especificidades de uma profissão feminina. 2005. TCC (Trabalho de conclusão de curso), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. Diálogos entre prosa e poesia. In: MORIN, Edgar. **Amor poesia sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 10.

NOGUEIRA, Arnaldo J. F. M. **A liberdade desfigurada**: a trajetória do sindicalismo no setor público brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **A Proposta Montoro**. São Paulo: Fundação Pedroso Horta, 1982. (Mimeo.).

PEDROZA, Ruy B. de O. Movimento Sindical: origem, conscientização, conquistas e novos desafios. **Estudos e Pesquisas IPROS**. São Paulo, n. 3, dez. 1996.

POCHMANN, Márcio. Reflexão com ênfase na qualificação. **Federação dos Comerciários em Revista**. São Paulo, ano 15, n. 202, p.14-15, maio/jun. 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 9-15.

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas. 1998. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 28, n.12, p. 1466-1471, dez. 1976.

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n. 21, p. 17-23, nov.1996a.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação infantil, educar e cuidar e a atuação profissional. In: SEMINÁRIO INFÂNCIA NA CIRANDA DA EDUCAÇÃO, 3, 1996, Belo Horizonte. **Palestra**. Belo Horizonte, jun.1996b.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana L. G. de; MELLO, Sueli (Org.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007a. p. 57-83.

_____. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II). In: FARIA, Ana L. G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007b. p. 67-93.

_____. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). **Revista Eletrônica de Educação**. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br . Acessado em 02/12/2008.

SAES, Décio A M. de. Classe média e escola capitalista. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 21, p. 97-112, 2005.

SANTOS, Antonio da Costa. **Campinas, das origens ao futuro**: compra e venda de terra e água e um tombamento na primeira sesmaria da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiaí (1732 – 1992). Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Stúdio Nobel, 2002.

SAPAROLLI, Eliana C. L. A educação infantil e gênero: participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação**. São Paulo: 6, p. 107-125, 1º semestre 1998.

SAYÃO, Deborah T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3(42), p. 67-87, set/dez. 2003.

SILVA, Elisabete R. da. **A carreira e a formação das monitoras de creche do município de Campinas**. 2002. TCC (Trabalho de conclusão de curso), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

SILVA, Hugo L. F. Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na Educação Infantil. **Sociedade e Cultura**, Goiás, v. 9, n. 2, p.327-337, 2006.

CONGRESSO DOS METALÚRGICOS, 6, 1998. Campinas. **Caderno de Debates, n. 1**. Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região, Campinas: Gráfica do Sindicato dos Metalúrgicos e Região, 1998.

CONGRESSO DOS METALÚRGICOS, 6., 1998. Campinas. **Caderno de Debates, n. 2**. Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região, Campinas: Gráfica do Sindicato dos Metalúrgicos e Região, 1998.

CONGRESSO DOS METALÚRGICOS, 6., 1998. Campinas. **Caderno de Debates, n. 3**. Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região, Campinas: Gráfica do Sindicato dos Metalúrgicos e Região, 1998.

SINDICATO DOS METALÚRGICOS DE CAMPINAS E REGIÃO. **Revista Especial**. 50 anos 1947-1997. Campinas: Gráfica do Sindicato dos Metalúrgicos e região. 1997.

SOUZA, Aparecida Néri. **Sou professor, sim senhor!** Representações do trabalho docente. Campinas: Papirus, 1996.

SOUZA, Gizele de. A educação de crianças pequenas: a busca pela emancipação. In: SOUZA, Gizele de.(Org.) **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 73-84.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem 2 sexos: trabalho, dominação e resistência.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

SPAGGIARI, Sérgio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In:

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos, uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 96-113.

THOMPSON, Eduard P. Tempo e modernidade capitalista. In: THOMPSON, Eduard P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 47-62.

THOMPSON. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, Eduard P. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267-304.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide.** São Paulo: Sudermann, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: ArtMed, 1997.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: Cortez, 1982. p.35-55.

TRÓPIA, Patrícia. **Classe média, situação de trabalho e comportamento sindical: o caso dos comerciários de São Paulo.** 1994. Dissertação (Mestrado), IFCH - Unicamp, Campinas.

_____. **A inserção de classe dos assalariados não-manuais: um debate com a bibliografia marxista sobre a classe média.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). GT trabalho e educação, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/gt09-3713-int.pdf> . Acessado em 06/05/2008.

VIANNA, Claudia. **Os nós dos “nós”**. Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, Luís W. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIEIRA, Livia M. F. A Formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n. 2 (28), p. 54-64, jul. 1999.

FILMES/DOCUMENTÁRIOS e Vídeos

CRECHE: LUGAR DE CRIANÇA, LUGAR DE INFÂNCIA. Ideia original e roteiro de Joseane Maria Parice Bufalo. Campinas, 1998. Color., 12 min.

GRANITO DE ARENA. Direção de Jill Freidberg. México, 2005. Color., 61min.

MILTON SANTOS – Por uma outra globalização. Direção de Silvio Tendler. Brasil, 2006. Color., 54 min.

NOSSA CRECHE RESPEITA CRIANÇA. Ideia original e roteiro de Maria M. Campos e Fúlvia Rosemberg. Brasil, MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995. Color., 13 min.

Anexo I

Roteiro da entrevista com Irene Balaguer*

* Diretora da Associação de Formação Docente “Rosa Sensat” - Espanha

1. Em sua entrevista à revista Pátio no Brasil em 1998 a senhora afirmou a necessidade de uma formação para as docentes de crianças de 0 a 3 anos, ampla e sólida. Ou seja, que as docentes tivessem uma formação cultural ampla estabelecendo “relações com o seu país e o seu tempo”. A senhora pensa que as entidades sindicais, além das questões próprias dessas entidades, cumprem também este papel de formação? Ou deveriam cumpri-lo? Ou dessa forma a entidade sindical perderia o seu papel?
2. Novamente referindo-me à sua entrevista a Revista Pátio (1998), em que salienta a necessidade das docentes que atuam com as crianças pequenas, terem consciência dos direitos das crianças e para fazer valer “os direitos das crianças, a resistência social para fazê-los é escutá-los”. Nesse sentido, o que deveria ser priorizado na formação das docentes de crianças de 0 a 3 anos para que essas crianças fossem respeitadas em seus direitos de viverem suas infâncias?
3. Caberia uma formação ideológica as docentes discutindo também o papel do Estado?
4. Quais são as principais demandas das docentes da Educação Infantil de 0 a 3 anos, junto à entidade sindical? Especialmente da Espanha, mas também de outros países como a Itália, a Dinamarca e outros lugares que avalie que desponham com questões que fariam a docência ter um papel de autoria em seu trabalho.
5. Eu entendo que em uma sociedade como o sistema capitalista o viver a infância sem antecipar as características do mundo adulto é uma forma de resistência cultural. A senhora avalia que há uma consciência na categoria profissional das docentes a respeito da criança poder ser criança?
6. Na Espanha quais são os principais marcos na história sindical em relação as docentes das crianças de 0 a 3 anos. Quais os principais avanços?
7. O “Rosa Sensat” atua como um Sindicato, ou tem um papel de formação como o sindicato de professores da Dinamarca?
8. Como têm sido tratadas as questões de gênero na formação das docentes? Existe essa discussão em âmbito sindical?
9. Outras questões também têm sido abordadas nas formações das docentes como: a questão dos imigrantes? Da homofobia?

Anexo II

Roteiro da entrevista com o sindicalista Claus Jensen*

* Membro do Sindicato das Professoras e Professores de Crianças Pequenas na Dinamarca

1. Há uma trajetória de luta das docentes em creche na Dinamarca, incluindo diretamente o debate do trabalho pedagógico?
2. Haddad, pesquisadora na área da infância, nos diz: são poucos os países que possuem políticas públicas integradas de cuidado/educação/0-6/família. Haddad argumenta em sua pesquisa de doutorado (1997), que o sistema escandinavo para a infância de 0-6 anos é um exemplo de política nacional que conquistou não somente a integração horizontal e vertical da educação, bem como um dos maiores índices internacionais seja no número de matrículas como na qualidade educativa. Você está de acordo com esta afirmação? O movimento sindical Dinamarquês, também faz coro com essas conquistas? Isto é, o direito da família e das crianças? A que coisas e a quem podemos atribuir esses avanços de vanguarda?
3. Neste sindicato existem incorporam outras professoras além das de crianças 0 a 3 anos? Qual é a relação do sindicato das professoras com as professoras vinculadas ao Ministério do Bem-estar social?
4. Todas as creches são públicas?
5. No Brasil, de modo geral, as professoras que trabalham nas creches apresentam-se em situações inferiores a outras professoras também da educação básica, no que diz respeito à formação, salário, jornada de trabalho e outros direitos trabalhistas. Isso também acontece na Dinamarca?
6. Quais os pressupostos programáticos elencados pela(s) entidade(s) sindical(s), em relação ao trabalho das professoras com as crianças pequenas?
7. Quais são as principais demandas das docentes da Educação Infantil de 0 a 3 anos, junto à entidade sindical?
8. No interior da categoria de professoras como são tratadas as questões de gênero? Quais argumentos são hegemônicos, e os mais discutidos e os mais polêmicos?
9. Em minha opinião, na sociedade capitalista viver a infância sem antecipar as características do mundo adulto é uma forma de 'resistência cultural' (Thompson, 1998 e Benjamin, 1994, 1995). Você avalia que há na Dinamarca uma consciência da parte das docentes, em relação à resistência cultural?
10. Conte-nos quais os principais marcos na história do sindicato em relação as docentes das crianças de 0 a 3 anos. Quais os principais conquistas?

11. Quais são, atualmente, as principais palavras de ordem e reivindicações das docentes de creche?
12. Quais são os obstáculos encontrados no coletivo sindical em relação a luta das docentes?
13. Dada a sua experiência sindical, quais são, segundo você, as lutas em comum para as docentes nas diversas realidades que você acompanha, ou conhece?
14. Você conhece a organização sindical no Brasil? O que pensa?
15. O sindicato se ocupa também da formação das docentes. Qual é a linha teórica de formação na Dinamarca? Quais são as prioridades na formação das professoras? Uma densa formação teórica científica? Artística? Aprendizados? Formação técnica? Também outros sindicatos dinamarqueses se ocupam da formação de suas categorias?
16. Quais seriam, em sua opinião, outros papéis do sindicato que ainda não desempenha?
17. O fato da Dinamarca não entrar para a Comunidade Européia contribuiu para manter o altíssimo nível de educação em creche em seu país? Qual o ministério se ocupa das creches? De onde vem o dinheiro para as creches? E para as formações das professoras?
18. É verdade que também na Dinamarca, agora o primeiro acolhimento é para as crianças de seis anos e não mais para as de sete anos como era antes? Qual é a opinião do sindicato em relação ao ingresso das crianças de seis anos na escola elementar?

Anexo III

Roteiro da entrevista com Rita Coelho* sobre o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB

* Coordenadora Nacional de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC

1. Você vê relação entre a participação das representações nos Fóruns estaduais, municipais e regionais e os avanços na Educação Infantil nos respectivos locais? Há avanços consideráveis na política desta esfera educacional?
2. Qual o principal marco histórico no MIEIB?
3. Você vê o MIEIB enquanto um movimento de resistência para a Educação Infantil?
4. Qual o posicionamento do MIEIB, quanto aos referenciais para a Educação Infantil e em relação aos recursos do FUNDEB para as Creches Comunitárias e o Pro infantil? (Acrescentar a minha situação quando estava na SME)
5. Em sua opinião qual dos documentos sistematizados e divulgados pelo MEC, dentre eles: Os critérios (os das carinhas), referenciais ou os atuais seriam mais adequados à política que o MIEIB defende para a infância de 0 a 6 anos? Qual a participação do MIEIB na elaboração desses documentos?
6. A Educação Infantil, em especial, as creches, originam-se com a luta do movimento feminista enquanto direito das mulheres e ao longo do tempo esse direito é por assim dizer ampliado como direito das crianças e também de seus pais e mães. Em que medida poderia dizer que o MIEIB aproxima-se do movimento feminista dos anos 70 no Brasil?
7. Quais são as principais reivindicações que o MIEIB aponta no atual contexto nacional para se fazer um enfrentamento político e avançarmos na construção da pedagogia da infância?
8. Que obstáculos o MIEIB encontra para desenvolver sua luta por creche e pré-escola?
9. Como fica o direito a assistência das crianças de 0 a 6 anos quando os recursos do Ministério da Assistência deslocam-se para o Ministério da Educação? De quê estaria ocupando-se o Ministério da Assistência com relação às crianças?
10. Como o MIEIB está se posicionando sobre a proposta de aumento à licença maternidade?
11. Como tem sido a relação do MIEIB com outros atores sociais dentro e fora do Estado? Governo federal, estaduais e municipais? E os sindicatos?
12. Qual o papel da UNICEF e da UNESCO no processo de regulação da política pública para a Educação Infantil no Brasil?
13. Você poderia citar algumas conquistas do MIEIB em nível nacional?

Anexo IV

Documentos do “Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas” analisados na pesquisa

DOCUMENTOS	ORGÃO RESPONSÁVEL	ANO	LOCAL DE COLETA
Ata da Assembléia Geral dos Trabalhadores do Serviço Publico Municipal de Campinas	STMC	1988	STMC
Ata da Assembléia Geral Extraordinária do sindicato dos Trabalhadores do Serviço Publico Municipal de Campinas	STMC	1991	STMC
Ata da Assembléia Geral Extraordinária do sindicato dos Trabalhadores do Serviço Publico Municipal de Campinas	STMC	1993	STMC
Ata da Assembléia Geral Extraordinária do sindicato dos Trabalhadores do Serviço Publico Municipal de Campinas	STMC	1994	STMC
Ata da Assembléia Geral Extraordinária do sindicato dos Trabalhadores do Serviço Publico Municipal de Campinas	STMC	1995	STMC
Revista da Educação n. 1	STMC	1994	Acervo pessoal
Revista da Educação n. 2	STMC	1995	Acervo pessoal
Revista da Educação n. 3	STMC	1996	Acervo pessoal
Páginas Poéticas (coletânea de poesias do concurso)	STMC	1993	Acervo pessoal
Pauta de reivindicações geral	STMC	1993	STMC
Pauta de reivindicações da educação	STMC	1994	STMC
Pauta de reivindicações geral	STMC	1994	STMC
Pauta de reivindicações geral	STMC	1995	STMC
Pauta de reivindicações da educação	STMC	1996	STMC
Pauta de reivindicações da educação	STMC	1998	STMC
Pauta de reivindicações questões econômicas	STMC	1998	STMC
Pauta de reivindicações geral	STMC	2001	STMC
Memorando	Prefeitura Campinas	2001	STMC
Memorando	Prefeitura Campinas	2001	STMC
Oficio	Prefeitura Campinas	2000	STMC
Oficio	Prefeitura Campinas	2001	STMC
Oficio	Prefeitura Campinas	1997	STMC
Oficio	Prefeitura Campinas	1994	STMC
Ata de reunião da comissão de relações do trabalho (04/98)	STMC	1998	STMC
Ata de reunião da comissão de relações do trabalho (05/98)	STMC	1998	STMC
Ata de reunião de diretoria (03/08/2001)	STMC	2001	STMC
Ata de reunião de diretoria (06/08/2001)	STMC	2001	STMC
Ata de reunião de diretoria (23/08/2001)	STMC	2001	STMC
Ata do Cemei “São João Batista”	Cemei “São João Batista”	1999	STMC
Ata do Cemei “Christiano Osório de Oliveira”	Cemei “Christiano O. de Oliveira”	1999	STMC
Ata do Cemei “Sonia Lenita”	Cemei “Sonia Lenita”	1999	STMC

Anexo V

Documentos do Ministério da Educação – MEC e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM analisados na pesquisa (Ordem cronológica)

DOCUMENTOS	ORGÃO RESPONSÁVEL	ANO DE PUBLICAÇÃO
CRECHE URGENTE: Criança Compromisso Social*	Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher	1987
CRECHE URGENTE: Organização e funcionamento*	Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher	1987
CRECHE URGENTE: Espaço Físico*	Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher	1988
CRECHE URGENTE: O dia-a-dia*	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher	1988
CRECHE URGENTE: Relatos de Experiências*	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher	1988
Política Nacional de Educação Infantil	Coordenação de Educação Infantil	1994
Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil	Coordenação de Educação Infantil	1994
Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	Coordenação de Educação Infantil	1995
Vídeo: Nossa Creche respeita criança	Coordenação de Educação Infantil	1995
Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil	Coordenação de Educação Infantil	1996
Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil	Coordenação de Educação Infantil	1998
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil	Secretaria de Educação Básica	2005
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/volume 1	Secretaria de Educação Básica	2006
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/volume 2	Secretaria de Educação Básica	2006
Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil	Secretaria de Educação Básica	2006
Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (encarte)	Secretaria de Educação Básica	2006

* A referência adotada para os documentos “Creche Urgente” no corpo da tese foi “Caderninhos do CNDM” pois, assim, são popularmente conhecidos.

Anexo VI

Íntegra do Documento: Proposta para Discussão da Operacionalização das Diretrizes do Grupo: Atendimento Integral da Criança de 0 a 6 anos para o Governo do Estado de São Paulo (Franco Montoro) - 1982

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO PMDB SÃO PAULO

Instituto de Estudos Políticos e Sociais Pedroso Horta

GRUPO: ATENDIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS

PROPOSTA PARA DISCUSSÃO DA OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES

Dezembro de 1982.

1- APRESENTAÇÃO

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos é um direito assegurado pela constituição nos artigos 176. A população do Estado, através de constante mobilização, vem reivindicando creches e pré-escolas para atender às necessidades das crianças e das mães que trabalham. Este atendimento permitirá às mães melhores condições de vida através da elevação de sua força de trabalho e às crianças, um adequado e total desenvolvimento de suas atuais potencialidades globais e específicas, iniciando-as no caminho de uma capacitação plena como participantes adultos no mundo de amanhã.

A defasagem entre a oferta e a demanda por serviços e equipamentos direcionados a esta faixa etária não se verifica apenas no Estado de São Paulo, mas o país inteiro se ressentido de uma ação governamental voltada ao efetivo ataque ao problema. A incapacidade de reação efetiva por parte dos poderes constituídos torna-se manifesta quando da exposição de algumas informações numéricas atinentes à questão considerada.

Com relação a pré-escola os dados das tabulações avançadas do Censo de 80 mostram:

-Em termos de Brasil - Demanda para crianças de 5 e 6 anos = 5.880.000

Atendidas = 703.000

Logo apenas 11,95% das crianças dessa idade obtém algum tipo de atendimento.

-Em termos de São Paulo

Demanda = 1.063.565

Atendidas = 167.446

Logo apenas 15,74% de crianças de todos os níveis sociais estão frequentando a pré-escola.

Os dados sobre creche são vagos e esparsos, porém em 1976 algumas situações municipais assim se apresentavam:

	Atendimento
Rio de Janeiro	0,75%
Estado da Guanabara	0,53%
Porto Alegre	0,11%
Município de S.Paulo	1%

Como se depreende destes valores, são mínimas as oportunidades de atendimento gratuito oferecidas às populações mais necessitadas.

Sendo São Paulo o Estado mais rico da Federação não se justifica a pequena diferença observada entre o atendimento oferecido por esse Estado e o restante do País. Deve-se considerar, ainda, que a este déficit soma-se a qualidade geralmente insatisfatória dos serviços, qualidade esta gerada pela insuficiência de recursos humanos e financeiros disponibilizados, pela dissociação entre os diferentes órgãos Governamentais aos quais está afeto o problema, e mesmo pela falta de apoio adequado a manifestações espontâneas das comunidades no que diz respeito ao atendimento à criança de 0 a 6. Em resumo: a uma reivindicação popular corresponde, na prática, uma resposta insatisfatória do poder público, materializada na insuficiência e na inadequação dos serviços ofertados.

"A própria vulnerabilidade desta faixa etária, mormente nas camadas de mais baixa renda, demanda por parte do poder público um atendimento mais significativo onde a qualidade dos serviços prestados esteja assegurado.

2. O PROBLEMA

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos constitui-se em uma proposta inédita e inovadora dentro do governo Montoro uma vez que inexistente até hoje qualquer planejamento ou organização que tenha se ocupado do problema como um todo. Por este motivo é necessário estabelecer com clareza três aspectos que definem e colocam propostas de atuação:

2.1. Linhas básicas de ação

2.2. Definição da criança

2.3. Nova proposta administrativa

2.4. Linhas básicas de ação

As linhas básicas de ação devem decorrer da filosofia política e educacional que a proposta pressupõe: assim, paralelamente aos princípios de descentralização e participação popular, que constituem sua coluna mestra, é necessário acrescentar um princípio de flexibilidade, uma meta de atendimento total e contínuo e uma ênfase no que se refere à característica eminentemente interdisciplinar do problema.

Por flexibilidade entendemos uma grande abertura para todas as propostas novas que vierem a ser colocadas para o atendimento das crianças dessas idades. Sabe-se que as ações atualmente existentes tendem para uma visão unilateral da criança, afastam-se de implementações diferenciadas preferindo uma organização única, rígida e centralizada. Este novo programa deve Ter como princípio a aceitação e a avaliação de qualquer nova proposta que se dirija à uma melhor ou mais adequada solução para o atendimento das maneiras tão diversas com que podem se apresentar

as realidades das crianças nessas idades. Dessa forma a flexibilidade implica na aceitação e na gestão de várias modalidades concomitantes para a melhor resolução das situações existentes. A organização administrativa subjacente deve poder responder a este quesito.

O atendimento total significa que a meta desta proposta é universalizar o atendimento para as crianças priorizando num primeiro momento as crianças pobres do Estado de São Paulo. Evidentemente não se poderá garantir este pleno atendimento numa primeira etapa, porém todo o planejamento da proposta visa a atingir esta meta no prazo mais curto possível. Por isto o planejamento pressupõe um aproveitamento total dos recursos existentes, assim como uma união de esforços tanto em nível administrativo, técnico, como comunitário.

Junto com a meta de atendimento total coloca-se a meta de atendimento contínuo. Isto significa que a criança é um ser cujo desenvolvimento se dá em harmoniosa continuidade, logo, a satisfação básica às suas necessidades não poder sofrer hiatos e interrupções. Com isso se deseja garantir um pensar em conjunto com o planejamento da educação básica, que na prática, começa aos 7 anos de idade, para que as crianças paulistas não sejam objeto de uma descontinuidade ou de um choque de orientações. Da mesma forma, dentro do próprio planejamento para as crianças de 0 a 6 anos, onde certamente deve haver uma divisão em subgrupos para possibilitar um adequado atendimento, não se pode permitir uma descontinuidade nem uma diferença nas orientações. Isto implica em que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos deve ser planejado, controlado e orientado de forma unificada mesmo se, como se verá a seguir, as crianças devam ser colocadas sob cuidados de órgãos administrativos diferentes que melhor atendem as suas necessidades.

Finalmente a ênfase à característica eminentemente interdisciplinar do problema se justifica quase que como decorrência do que foi acima afirmado. O objeto desta proposta é a criança de 0 a 6 anos e 11 meses. Estes grupos etários se compõem das idades mais delicadas e mais complexas pelos quais o ser humano passa durante seu desenvolvimento. Devido a esta complexidade (que será, especificada mais adiante) o tipo de especialistas, o tipo de instalações e equipamentos, o tipo de cuidados e necessidades a serem satisfeitas, exigem uma aproximação interdisciplinar e uma visão do problema que não se encaixa em nenhuma das divisões administrativas hoje existentes na organização governamental. Com isto deseja-se arguir a favor da proposta de uma maneira de integrar os órgãos institucionais existentes (ver item 2.3) que consiga concretizar, na prática, a ação governamental no que se, refere às características específicas das crianças de 0 a 6 anos.

2.5. Definição da criança

Grande parte da culpa pela falta de atendimento e pela inadequação da organização do pouco atendimento existente, deve-se ao desconhecimento da importância das condições educativas da primeira infância para o desenvolvimento do indivíduo. Por mais que se tenha publicado nos últimos anos a respeito do assunto e apesar do termo "pré-escola" já ter sido incluído no discurso oficial, e o próprio atendimento incorporado pelo MEC, sente-se que ainda não há uma compreensão plena do que sejam as necessidades por que passam as crianças nesta etapa mais delicada e importante de seu desenvolvimento. Os momentos mais críticos desse processo são sem dúvida os primeiros 6 anos de vida, onde os dois primeiros adquirem importância fundamental. É até um ano de idade que morrem diariamente no Brasil mil crianças por desnutrição, que aparecem como causa básica, associada a doenças

infecciosas ou parasitárias. É nestes primeiros dois anos de vida que a fome -que não matou -pode deixar sequelas que incidirão em todas as realizações da criança e do adulto futuro.

É neste período que se dá o crescimento cerebral mais vital para o estabelecimento das conexões neurológicas mais necessárias a uma futura boa capacidade intelectual. Este desenvolvimento cerebral, tanto o estrutural como o funcional, não acontece sem uma estimulação adequada e constante.

Posteriormente no período de 2 a 6 anos o desenvolvimento da criança continua; estabelecendo-se a poderosa função que é a linguagem; evoluem as operações cognitivas dando as bases para a capacidade de raciocínio; amadurecem as funções psico-neurológicas que vão permitir suas aprendizagens básicas; e estruturam-se os afetos e as possibilidades de socialização que determinarão sua capacidade de ajustamento ao mundo que a rodeia e do qual deve servir-se.

Estes anos são cruciais como determinantes da atualização das potencialidades de cada criança e a qualidade das estimulações do ambiente das experiências, e das interações a que essa criança é submetida durante esses anos, são tão vitais para o desenvolvimento integral das funções superiores, quanto a alimentação o é para o seu desenvolvimento físico.

Portanto, se um governo deseja diminuir o vexame da mortalidade infantil e ter crianças sadias, que sejam capazes de aprender e, estejam preparadas para interagir com o ambiente que as rodeia, deve organizar um atendimento para as crianças de 0 a 6 anos que esteja baseado em três aspectos fundamentais que são a educação, a saúde e a nutrição.

Nos primeiros anos a saúde e a nutrição terão um peso fundamental como é fácil de entender se se considerar que os cuidados começam visando à fragilidade de um recém nascido totalmente dependente do adulto para sua sobrevivência. Isto não

significa que desde o início não deve haver uma orientação bem planejada para a estimulação de seu desenvolvimento intelectual e afetivo, bem como a educação das mães nesse sentido.

À medida que as crianças crescem suas necessidades vão se modificando, como já foi descrito, para se chegar a uma inversão do quadro das prioridades quando a idade se aproxima dos 6 anos. Ou seja, a educação, com características organizadas e planejadas de acordo com os conhecimentos psicológicos universalmente aceitos, se constituirá na ênfase mais importante a ser dada ao atendimento. A saúde e a nutrição/apesar de não perderem importância/passarão a um segundo plano.

Considerando-se a prevalência de cada tipo de atendimento, devido à necessidade de uma economia administrativa e também à tradição de trabalho existente em nosso meio, consideramos que o grupo de crianças de 0 a 6 anos deve ser dividido em dois subgrupos. O primeiro de 0 a 3 anos e 11 meses e o seguinte de 4 anos a 6 anos e 11 meses. Esta divisão não é teoricamente ideal, porém, é aceitável em termos psicológicos educacionais e administrativos. Dessa forma, para o primeiro grupo se dirigem (nos Municípios em que existem) as atenções das Secretarias de Promoção Social com assessoria da Saúde e para o segundo grupo o atendimento será feito pela Secretaria de Educação. Em outras palavras, reencontra-se aqui a divisão tradicional das creches e das pré-escolas dependentes de duas Secretarias, tendo agora como divisor de águas o critério de faixas etárias.

Porém, de acordo com os princípios da flexibilidade para a aceitação de propostas novas, do atendimento contínuo sem hiatos nem mudanças de orientação e finalmente da consideração das características de interdisciplinaridade do assunto, surge a necessidade de uma proposta administrativa nova, isto é, de uma nova forma institucional, que venha a quebrar a forma tradicional

de duas Secretarias estanques e permita a consecussão, na prática diária, da solução dos problemas acima expostos.

2.6. Nova proposta administrativa

Com a finalidade específica de coordenar, estabelecer normas, receber e avaliar novas propostas de atendimento, controlar atividades existentes, estabelecer orientações aos municípios, permitir o interrelacionamento entre as Secretarias envolvidas, canalizar os fundos destinados aos atendimentos e outras atividades necessárias,

Será instituído um Programa Intersetorial de Governo para implantação do sistema de atendimento integral à criança de 0 a 6 anos de idade.

A coordenação deste Programa será constituída de representantes da Secretaria de Educação, da Saúde, da Promoção Social, e do Conselho da Condição feminina.

Outras secretarias (por exemplo a das Relações do Trabalho), outras entidades, públicas, das esferas federal, estadual (por exemplo o fASPG) ou municipal, e privadas poderão ser convidadas a participar em etapas específicas do Programa de implantação, garantindo e ampliando a característica interdisciplinar necessária à consecução de sua finalidade precípua.

Do ponto de vista da consecussão de verbas para ativar esta proposta, coloca-se a seguinte possibilidade; o Estado deve garantir o atendimento do 1º grau tanto na Capital como no Interior. Dessa forma as Prefeituras estariam liberadas para atender descentralizadamente as crianças de 0 a 6 anos. As verbas municipais disponíveis e os 20% do Fundo de participação dos Municípios (hoje usados para o 1º grau por força de lei) poderiam ser liberados para esse atendimento.

O Conselho de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos exerceria suas funções de orientação, controle e normatização das ações

municipais e empenhar-se-ia em coordenar e conseguir canalizar todas as verbas e possibilidades hoje existentes que se encontram subutilizadas como é o caso do MOBRAL -FINSOCIAL -BNH -LBA- outras fontes federais, verbas estaduais para construção, saldos de exercícios e outros.

Cada secretaria envolvida deverá constituir no seu quadro uma equipe de coordenação das ações referentes a sua área como forma de operacionalização da política estadual de atendimento integral à criança de 0 a 6 anos. No caso dos municípios, esta operacionalização realizar-se-á através de assessoria técnica e financeira.

3. NORMAS DE FUNCIONAMENTO

3.1. Atendimento integral

É necessário assegurar um atendimento integral à criança de 0 a 6 anos - entendido como garantia de seu pleno desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo - através da rede de prestação de serviços que mais se adequar à faixa etária da criança.

3.1.1. O atendimento à criança seja em creches ou pré-escola envolve um programa de educação, de alimentação e de saúde nas quais deverão estar integradas a família e a comunidade.

3.1.2. Deverá ser garantida uma integração entre os vários programas que atingem os grupos de idades diferentes, bem como sua continuidade em relação àqueles destinados às faixas etárias subsequentes.

3.1.3. A rede de prestação de serviços (creches, pré-escolas e outras alternativas) deverá realizar, junto às crianças e suas

famílias, um trabalho constante de educação para a saúde, mantendo entrosamento com os serviços deste setor.

3.1.4. Deverá ser garantida alimentação balanceada a esse grupo etário ou seja, um cardápio equilibrado baseado preferencialmente em alimentos naturais, provenientes sempre que possível, da própria região.

3.1.5. Deverá ser garantida ainda uma programação psicopedagógica que respeitando as características culturais da clientela, propicie o desenvolvimento de suas potencialidades nos aspectos cognitivo, afetivo e psico-motor.

3.1.6. Deverá ser garantida a qualidade do serviço prestado e para tal fim, toda a rede de prestação de serviços deverá seguir normas mínimas de qualidade a serem estabelecidas e constantemente avaliadas.

3.2. Descentralização

Privilegiar medidas de forma que a implantação e operação da rede de prestação de serviços fique sob a responsabilidade das Prefeituras Municipais considerando-se suas características locais.

3.2.1. Ao nível estadual caberá, através de organismo adequado a ser criado (Conselho de Atendimento à Criança) definir uma política de atendimento junto à criança de 0 a 6 anos, que será aplicada pelos Municípios respeitando-se suas características regionais.

3.2.2. A fim de possibilitar esta ação municipal o Governo Estadual deverá se responsabilizar pelo ensino de 1º grau em todo

o Estado, de forma a que as Prefeituras fiquem liberadas tanto do ponto de vista técnico, como jurídico, para a aplicação das verbas e recursos existentes no atendimento da população de 0 a 6 anos.

3.2.3. As Prefeituras poderão exercer este atendimento:

- através da implantação, operação e manutenção, pela própria municipalidade de creches e pré-escolas;
- através da implantação e/ou manutenção de programas de atendimento a essa faixa etária, por grupos da comunidade, entidades sociais, sindicatos, cooperativas, clubes de serviços e outros agentes, subvencionados pelo poder público, ao custo real dos serviços prestados, desde que coerentes com a política do Setor;
- através de sistemas de repasse de verbas provenientes de instituições federais ou outras cabendo ao Município a decisão sobre o critério de implantação, uma vez levados em conta os requisitos fixados pela política de atendimento das normas estaduais.

3.2.4. Em relação aos espaços necessários ao desenvolvimento dos serviços, entre outras alternativas serão buscadas:

1. uso múltiplo de equipamentos existentes;
2. uso de espaços comunitários ociosos;
3. construção de unidades embrionárias, de caráter evolutivo;
4. aluguel de imóveis adaptáveis;
5. construção de unidades (creches, pré-escolas, outros).

3.2.5. Privilegiar a utilização de recursos humanos e materiais da própria, comunidade, na implantação e operação da

rede de prestação, de serviços destinados à criança de 0 a 6 anos.

Para tal:

- Deverá ser recrutado pessoal da própria comunidade para a construção e operação dos equipamentos, garantindo-se remuneração justa, e respeito aos direitos trabalhistas.
- Deverá. ser aproveitada a produção local, através da utilização de olarias, hortas, oficinas etc., visando o barateamento dos custos, geração de empregos e um maior envolvimento da comunidade. O barateamento dos custos não pode, entretanto, implicar em queda de qualidade.
- Deverão ser administrados cursos profissionalizantes de curta duração, sob a supervisão do Estado, para todos os elementos engajados nesta rede de prestação de serviços. Deverá ser assegurado ainda um programa de acompanhamento, por equipes multidisciplinares estaduais, responsáveis também por programas de treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento.
- O trabalho voluntário deverá ser entendido como um complemento ao atendimento, somando esforços, e não como forma de barateá-lo.

3.3. Participação

Dinamizar e criar novos canais de organização e participação da população, em todos os níveis de decisão, execução e controle dos programas para crianças de 0 a 6 anos, vinculando a competência técnica à participação da comunidade.

3.3.1. O direito de participar deve ser exercido pelos moradores organizados, pela família que acompanha o trabalho desenvolvido com as crianças e pelo pessoal empregado no equipamento, envolvendo entre outros os seguintes aspectos.

- a) escolha da alternativa de atendimento: creche, pré-escola, mãe-crecheira, e todas as outras formas de atendimento encontradas pela comunidade.
- b) Localização das instalações.
- c) Eleição de critérios para seleção de funcionários e crianças.
- d) Sugestões quanto ao melhor tipo de equipamento.
- e) Sugestões na organização das programações.
- f) Avaliação do atendimento.

3.3.2. Estimular a criação de um sistema de informações tanto a nível estadual como municipal, para manter as diversas comunidades atualizadas sobre recursos disponíveis, novas formas de atendimento.

3.4. Recomendações

3.4.1. Torna-se importante ressaltar ainda a necessidade de rever e melhorar o currículo do Magistério (2º grau) com habilitação em pré-escola e rever e atualizar os cursos de Pedagogia, estimulando a criação de habilitação em Primeira Infância e pré-escolar.

3.4.2. Esta proposta deve ser considerada de maneira absolutamente integrada com a problemática estudada pelos Grupos de Educação, Promoção Social, Saúde e Administração. O fato de se tratar de um enfoque novo e de um objeto de atendimento que até agora não recebeu atenção sistematizada (criança de 0 a 6 anos) torna imprescindível a criação de novos mecanismos administrativos para se iniciar a sua implementação.

SÍNTESE DO GRUPO DE ATENDIMENTO À CRIANÇA DE 0 a 6 ANOS

A falta de uma política de atendimento à criança de 0 a 6 anos tem tido como consequência a descoordenação das iniciativas dos vários órgãos e a pequena oferta de serviços disponíveis para a população, tanto através de creches como de pré-escolas.

Sabemos que essa faixa etária corresponde a uma fase decisiva do desenvolvimento infantil. Assim, o atendimento a esse grupo de idade adquire grande importância, tanto no que significa de apoio à mãe e à família, como no papel preventivo que pode desempenhar junto à criança. Um governo democrático deve portanto garantir esse direito que a população já vem reivindicando, de se atender o cidadão de 0 a 6 anos.

Baseando-se no acima exposto e no tripé que sustenta a candidatura Montoro: participação popular, descentralização e criação de empregos, chegou-se a algumas diretrizes que devem fundamentar uma política de atendimento à população infantil dessa faixa etária.

1. O atendimento das crianças de 0 a 6 anos é um direito da população, assegurado pela Constituição, a qual garante a educação de todos os cidadãos pelo poder público (Art. 166 e 167). A população por sua vez, através de várias mobilizações, já vem reivindicando creches e pré-escolas, para atender as necessidades das crianças e das mães que trabalham.

2. Para que o governo democrático possa garantir esse direito e atender essas reivindicações faz-se necessário:

2.1. estabelecer metas e etapas que viabilizem a expansão da rede pública de atendimento, tendo em vista as condições existentes: o que é possível fazer em 4 anos?

2.2. estabelecer prioridades, levando em conta as necessidades da maioria, uma vez que os recursos são limitados, o que viabiliza o atendimento, a curto prazo, de todas as reivindicações.

2.3. garantir a irreversibilidade de cada etapa atingida em direção às metas definidas;

2.4. garantir que a operação das redes de creches e pré-escolas fique, sempre que houver condições, sob a responsabilidade das prefeituras municipais. Ao governo estadual caberá o apoio financeiro e a coordenação dos planos locais, tendo em vista uma programação integrada para todo o Estado;

2.5. apoiar, técnica e financeiramente, as soluções alternativas já encontradas pela população, desde que coerentes com a política do setor. Assim como incorporar os serviços particulares já existentes desde que adequados a política do setor.

3. O atendimento da criança de 0 a 6 anos deve ser entendido como a garantia de seu desenvolvimento integral: físico, social, psicológico e intelectual. Isto envolve uma programação pedagógica, de alimentação, saúde e recreação, nas quais também deverão estar integradas a família e a comunidade.

3.1. No planejamento destas programações deve ser assegurada a participação de pessoal qualificado assim como de elementos representativos da população a ser atendida.

3.2. Deve ser garantida uma integração entre os vários programas que atingem esse grupo etário, bem como sua continuidade em relação àqueles destinados à faixas de idade subsequentes.

3.3. A eficiência e a eficácia do atendimento impõe-se como uma meta, para garantir a qualidade do serviço prestado.

3.4. Deve-se dar preferência ao recrutamento de pessoal da própria comunidade na construção e operação dos equipamentos, garantindo-se remuneração justa e respeito aos direitos trabalhistas.

3.5. A qualidade do serviço prestado implica na garantia de formação adequada de todos os elementos que atendem essa faixa etária, através de acompanhamento constante por técnicas especializadas e programas de reciclagem e aperfeiçoamento.

3.6. O trabalho voluntário será entendido como um complemento ao atendimento, somando esforços, e não como forma de barateá-lo.

3.7. A saúde constitui um aspecto de fundamental importância no atendimento a essa faixa etária. Deve-se evitar, no entanto, uma duplicação de serviços. As unidades básicas de saúde visam atingir toda a comunidade, estando nela inserida a criança de 00 a 6 anos. As creches e pré-escolas deverão realizar, junto às crianças e suas famílias, um trabalho de educação para a saúde, mantendo entrosamento constante com os serviços deste setor.

3.8. A alimentação constitui outro aspecto fundamental a ser desenvolvido nos serviços de atendimento a esse grupo etário. Deve-se garantir em todas as unidades um cardápio equilibrado, baseado preferencialmente em alimentos naturais, provenientes sempre que possível, da própria região.

3.9. Quanto ao aspecto pedagógico, deve-se respeitar a etapa de desenvolvimento da criança, partindo-se da realidade da comunidade. A garantia do preparo adequado para as etapas seguintes da escolaridade não deve significar a imposição precoce de um modelo escolar rígido.

4. A creche e a pré-escola devem estar abertas para todas as crianças, procurando-se evitar qualquer tipo de segregação. Entretanto, enquanto não se garantir vagas em número suficiente, torna-se necessário estabelecer prioridades de atendimento.

4.1. A localização dos equipamentos e a seleção das crianças deverá ser feita através de critérios múltiplos, que não levem em conta apenas a renda familiar e a ocupação da mãe de forma a não segregar determinados grupos da população.

5. A ação organizada da população na luta pelos seus direitos é condição para se garantir etapas irreversíveis na direção de soluções definitivas.

5.1. A participação popular deve envolver não só a reivindicação pelo equipamento, como também a participação na sua gestão.

5.2. O direito de participar deve ser exercido pelos moradores organizados, pela família que acompanha o trabalho desenvolvido com as crianças e pelo pessoal empregado no equipamento.

5.3. Serão criados canais efetivos de organização e participação da população em todos os níveis de decisão, execução e controle dos programas para crianças de 0 a 6 anos.