

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA AOS 4 ANOS: AS REPERCUSSÕES DA LEI
NO COTIDIANO DAS FAMÍLIAS

JANDIRA INEZ GARCIA DOS SANTOS
PROFESSORA DOUTORA ROSÂNIA CAMPOS

Joinville – SC

2017

JANDIRA INEZ GARCIA DOS SANTOS

A OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA AOS 4 ANOS: AS REPERCUSSÕES DA
LEI NO COTIDIANO DAS FAMÍLIAS

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação da Universidade da Região de
Joinville – UNIVILLE – como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
em Educação, sob orientação da
Professora Doutora Rosânia Campos.

Joinville – SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S237o Santos, Jandira Inez Garcia dos
Obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos: as repercussões da lei no cotidiano das famílias/ Jandira Inez Garcia dos Santos; orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

160 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação e estado - Brasil. 2. Política pública. 3. Educação de crianças. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.

CDD 379.81

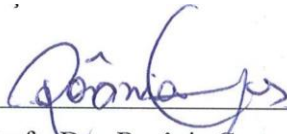
Termo de Aprovação

"A Obrigatoriedade da Matrícula aos 4 anos: As Repercussões da Lei no Cotidiano das Famílias"

por

Jandira Inez Garcia dos Santos

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Rosânia Campos

a. Rosânia ampos

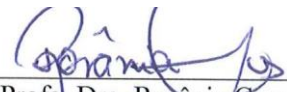
Orientadora (UNIVILLE)



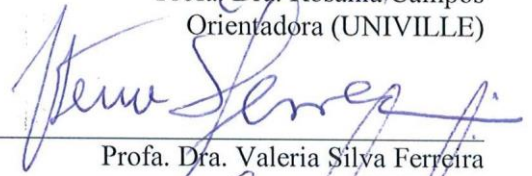
Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

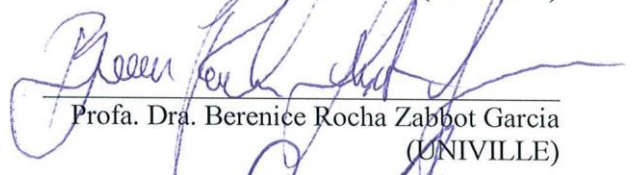
Banca Examinadora:



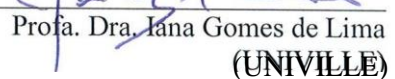
Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Valeria Silva Ferreira
(UNIVALI)



Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
(UNIVILLE)



Prof. Dra. Jana Gomes de Lima
(UNIVILLE)

Joinville, 18 de dezembro de 2017

DEDICATÓRIA

À minha família pelo incentivo constante, em especial à minha mãe, por entender minhas ausências e a todas as famílias participantes da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Com laços de gratidão compartilho a tessitura desta dissertação, que não é minha, mas de todos aqueles que constituem minhas redes de significações, eu, você e eu, eu e vocês, formando um todo.

A caminhada do Mestrado é árdua. No entanto, encontrei no caminho pessoas queridas que, como a brisa suave no fim da tarde, me trouxeram serenidade e gentilmente conduziram-me até chegar ao final desta caminhada, com minha alma cheia de gratidão e contentamento.

Sou grata a Deus por ter plantado a semente do desejo pelo conhecimento em meu coração. O encantamento pela infância e o desejo pelo conhecimento me moveram até aqui. Esse desejo me conduziu ao encontro de pessoas que fizeram com que minha busca não fosse solitária. Sou grata a Deus pelos caminhos que trilhei e pelas pessoas que caminharam comigo.

À minha família: O maior presente que já recebi na vida, que me apoiou incondicionalmente, que apostou em mim mais do que ninguém e certamente são os que mais compartilham comigo minha alegria.

A meus avós paternos, Victor e Felicidade (*in memoriam*), e aos meus avós maternos, Eugênio e Francisca (*in memoriam*), pelo amor aconchegante e afetuoso.

A meu pai, José Luís (*in memoriam*). Amo-te, e sei que no meu amor você se faz presente.

À minha mãe, Tereza Beloni, pela doçura e encantamento com que embalou meus dias. Se eu escrevesse sua história, seria a mais bela história de uma mãe heroína já contada. Poderia escrever centenas de páginas, ainda assim não conseguiria descrever o quanto eu te amo.

Aos meus queridos irmãos com quem compartilho minhas lembranças e história de vida. Aos meus sobrinhos (as) pelo carinho e respeito. Aos meus primos (a) com quem compartilhei brincadeiras na minha infância. Às cunhadas (os) pelo carinho e compreensão dedicados a mim.

A meu companheiro Emílio, pelo incentivo, compreensão e encorajamento, pelo amor incondicional e acolhedor, durante todo este período.

A meu filho Diogo Henrique, com quem compartilho meus saberes, essência de minha existência, por quem meu coração bate fora do peito. Gratidão pelo incentivo constante à superação de obstáculos. À minha nora Bruna, meu afetuoso agradecimento pelo seu carinho.

Aos meus tios (as), (*in memoriam*), e a todos os tios (as) que sempre se fizeram presentes nas minhas dificuldades e nas minhas conquistas, especialmente tia Lea e tio Carlos. A vocês, minha perpétua gratidão.

À minha orientadora, Dra. Rosânia Campos, que me acolheu carinhosamente, gratidão por você ter sido minha grande guia, responsável direta pela missão que agora se cumpre. Foi um privilégio tecer, à luz do seu conhecimento e sabedoria, esta dissertação. Suas indicações compõe uma somatória, não só para a construção do pensamento que se traduz nas páginas desta dissertação, mas como para toda uma vida a seguir. A você minha eterna gratidão.

À professora Dra. Valéria Silva Ferreira, professora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia e a professora Dra. Iana Gomes de Lima, que carinhosamente aceitaram o convite, participando da banca de Qualificação e da Defesa dessa Dissertação. Meu agradecimento pelo carinho, pela disponibilidade, atenção, paciência, dedicação e profissionalismo, pelos olhares cuidadosos, os quais culminaram em primorosas contribuições para a construção deste trabalho.

À professora Me. Sônia Regina Perreira, por ter me oportunizado vivenciar as experiências da Educação Infantil e ter dividido comigo o seu conhecimento e sabedoria, com a amorosidade que lhe são peculiares.

Às professoras do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville, em especial à Silvia Sell Duarte Pillotto, com quem aprendi sobre arte, vida e sensibilidade; à Elizabete Tamanini, sobre essência brava e meiga, luta pela igualdade; à Raquel Alvarenga Sena Venera fonte

inesgotável do saber; à Nelma Baldin, pelos agradáveis momentos de convivência e seus valorosos ensinamentos.

A eles, meus colegas e queridos amigos da Turma VI, pelos momentos de entusiasmo partilhados em conjunto. A vocês, Clarita, Claudia, Ernesto, Márcia, Camila, Hilda, Ana, Jacson, Leandro, Jaqueline, Heloisa, Cristina, Priscila, Dulce, Luciane, Ivan, minha gratidão por nossas vidas terem se encontrado e pela partilha de saberes, afetos e histórias.

Aos inesquecíveis amigos, Claudia e Ernesto, que fizeram parte desta caminhada e estiveram ao meu lado nas idas e vindas. Grata a vocês pela companhia no caminho, pelo encantamento das discussões após cada aula. A distância nunca foi pedra em nosso caminho. Já dizia Chaplin “a persistência é o caminho do êxito”. Fomos persistentes, chegamos ao final desta etapa, e foi à vontade de aprender que nos fez caminhar.

Minha especial gratidão à minha amiga Claudia. O Mestrado foi uma jornada de desafios, construção e amadurecimento pra nós, e você sempre esteve ao meu lado. Gratidão por sua paz e acolhimento em todos os momentos desta caminhada. Aos amigos queridos, que mesmo distante estiveram sempre presente. Enfim, aos meus queridos amigos, pessoas especiais que conviveram com minha ausência, mesmo estando ao meu lado, minha gratidão por vocês existirem.

Minha gratidão a todos os profissionais da educação, das instituições que constituíram o *lócus* desta pesquisa. Não deixo de agradecer também ao imprescindível apoio da Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul pelo auxílio que possibilitou a realização deste trabalho. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade da Região de Joinville.

A todas as famílias que aceitaram participar desta pesquisa. As duas instituições pelo carinho com o qual fui recebida.

Aos coleg@s e amig@s do GPEI pelas contribuições que fizeram meu trabalho crescer. Em especial ao Ivan e a Luciane, pela companhia e amizade, e a querida Melissa, cujas contribuições me foram valiosíssimas. Enfim, a todos minha eterna gratidão.

Precisamos de um pessoal muito adequado para restaurar a infância no mundo inteiro. Não se pode prescindir da política. Não se pode prescindir da educação. Mas se pode pensar uma educação e uma política filosóficas, abertas, problematizadoras, não totalizadoras. É possível pensar uma educação e uma política infantis. É possível pensar. É possível. É. (KOHAN, 2003).

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “A obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos: as repercussões da lei no cotidiano das famílias” têm como objetivo principal investigar a organização das famílias a partir da parcialização compulsória das turmas de pré-escola das Redes Pública Municipal observada em duas cidades do norte catarinense após a promulgação da Lei nº 12.796/2013. É uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisas em Políticas e Práticas para a Educação e Infância – GPEI, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Nesse processo, para responder ao proposto da pesquisa, definimos os objetivos específicos, quais sejam: a) Identificar se houve repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola e da parcialização do atendimento na Educação Infantil no cotidiano das famílias; b) - Conhecer o que pensam as famílias sobre a parcialização do atendimento na Educação Infantil; c) Analisar os arranjos utilizados pelas famílias que possuíam seus filhos em período integral e que atualmente apenas possuem atendimento parcial. Esta é uma pesquisa qualitativa organizada a partir duas partes principais: a) revisão da produção acadêmica e revisão documental; e b) e uma parte empírica a partir da qual os dados foram produzidos e posteriormente analisados. O instrumento escolhido para a produção dos dados foi um questionário, destinado aos pais das crianças das turmas de 4 e 5 anos, em duas instituições que atendiam em período integral até o ano de 2016. As respostas obtidas foram submetidas à análise temática de Braun e Clarke (2006) e fundamentadas em autores do campo crítico da educação. Os dados indicam que nas instituições públicas pesquisadas, o atendimento da pré-escola que ainda era realizado em período integral, com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos, esse atendimento passou a ser parcial, demandando as famílias, a necessidade de se reorganizarem para cuidar das crianças no turno em que, antes, estariam na creche ou pré-escola. Essa reorganização implicou em acionar uma rede de apoio, avós e amigos próximos, contratar um profissional remunerado para cuidar da criança e/ou transportá-la, os pais mudar de horário de trabalho, ou ainda, a mãe precisar sair do emprego. O cenário apresentado precisa ser colocado em discussão nas agendas das políticas públicas municipais, pois, quando se trata em parcializar para atender mais crianças, coloca-se em questão fatores como desigualdade social, fragmentação de políticas, investimentos públicos insuficientes, que comprometem a equidade de acesso à Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas públicas para Educação Infantil. Pré-escola. Obrigatoriedade da matrícula aos quatros anos.

ABSTRACT

The present research entitled "The compulsory enrollment at 4 years: repercussions of the law in the daily lives of families", has as main objective to investigate the organization of families from the compulsory partialization of the pre-school classes of Municipal Public Networks observed in two cities of northern Santa Catarina after the enactment of Law No. 12,796 / 2013. It is a research linked to the Group of Researches in Policies and Practices for Education and Childhood - GPEI, of the Graduate Program in Education of the University of the Region of Joinville - UNIVILLE. In this process, in order to respond to the research proposal, we defined the specific objectives, namely: a) Identify if there were repercussions of compulsory enrollment in pre-school and the partialisation of attendance in Infant Education in the daily life of families; b) - To know what the families think about the partialisation of the attendance in Early Childhood Education; c) Analyze the strategies used by families who had their children full time and who currently only have partial care. This is a qualitative research organized from two main parts: a) review of academic production and documentary review; and b) and an empirical part from which the data were produced and later analyzed. The instrument chosen for the production of the data was a questionnaire, intended for the parents of the children of the 4 and 5 year old classes, in two institutions that attended full time until the year 2016. The answers obtained were submitted to the thematic analysis of Braun and Clarke (2006) and based on authors of the critical field of education. The data indicate that in the public institutions surveyed, attendance of the preschool that was still carried out in full time, with the compulsory enrollment from the age of four, this attendance became partial, demanding the families, the need to reorganize themselves to take care of the children in the shift in which, before, would be in daycare or preschool. This reorganization involved triggering a support network, grandparents and close friends, hiring a paid professional to care for and / or transport the child, parents to change working hours, or the mother needs to leave the job. The presented scenario needs to be put in discussion in the agendas of municipal public policies, because when it comes to bias to serve more children, factors such as social inequality, fragmentation of policies, insufficient public investments, which compromise the equity of access to early childhood education.

Keywords: Public Policies for Early Childhood Education. Pre school. Mandatory enrollment at four years.

LISTAGEM DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ANPED – | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação |
| CAC – | Congresso Americano da Criança |
| CBE – | Conferência Brasileira de Educação |
| CAPES – | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBEM – | Centro de Bem-Estar do Menor |
| CDF – | Convenção dos Direitos das Crianças |
| CEI – | Centro de Educação Infantil |
| CERI – | Centro de Educação e Recreação Infantil |
| CF – | Constituição Federal |
| CLT – | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CMEI – | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CNI – | Confederação Nacional da Indústria |
| CNE – | Conselho Nacional de Educação |
| COCJ – | Circulo operário Católico |
| COEDI – | Coordenação de Educação Infantil |
| DCNEI – | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DNC – | Departamento Nacional da Criança |
| DRU – | Desvinculação das Receitas da União |
| ECA – | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FUNABEM– | Fundação do Bem Estar do Menor |
| FUNDEF– | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GPEI – | Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas para a Educação e Infância |

| | |
|------------|--|
| IBGE – | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP – | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| LDB – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional |
| LDBEN – | Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional |
| LRF – | Lei de Responsabilidade Fiscal |
| MPAS – | Ministério da Previdência e Assistência Social |
| ONGS – | Organizações não governamentais |
| PCA – | Programa de Complementação Alimentar |
| PEC – | Proposta de Emenda à Constituição |
| PNAD – | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PME – | Plano Municipal de Educação |
| PNCSU – | Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos |
| PNE – | Plano Nacional de Educação |
| PNS – | Programa de Nutrição e Saúde |
| PROBEM – | Programas de Bem-Estar do Menor |
| RCNEI – | Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| SINE – | Sistema Nacional de Emprego |
| TCLE – | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNIVILLE – | Universidade da Região de Joinville |

LISTAGEM DE QUADROS E FIGURAS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Pesquisas encontradas na revisão de produção acadêmica com o descritor “obrigatoriedade” e “matrícula na pré-escola”..... | 19 |
| Quadro 2 – Pesquisas encontradas na revisão de produção acadêmica com o descritor “Relação família” e “pré-escola”..... | 19 |
| Quadro 3 – Pesquisas encontradas na revisão de produção acadêmica com o descritor “Políticas públicas”, “trabalho feminino” e “Educação Infantil”..... | 20 |
| Quadro 4 – Pesquisas compatíveis..... | 20 |
| Quadro 5 – Matrículas das crianças de 4 e 5 anos de idade em Joinville e São Francisco do Sul – 2009 a 2016..... | 68 |
| Quadro 6 – A organização do atendimento às crianças na Educação..... | 71 |
| Quadro 7 – Evolução do atendimento escolar à população de 4 e 5 anos no Brasil..... | 79 |
| Figura 1 – Localização dos dois <i>locus</i> da pesquisa..... | 24 |
| Figura 2 – Trajetória histórica das políticas de Educação Infantil no Brasil..... | 51 |

LISTAGEM DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Dados Gerais do Município de Joinville e São Francisco do Sul..... | 25 |
| Tabela 2 – Temas e códigos iniciais da análise temática..... | 32 |
| Tabela 3 – Famílias que possuem filhos com mais de 6 anos de idade | 91 |

LISTAGEM DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Faixa Etária da População do bairro Parque Guarani..... | 26 |
| Gráfico 2 – Quem respondeu o questionário..... | 86 |
| Gráfico 3 – Faixa etária das mães, participantes da pesquisa..... | 87 |
| Gráfico 4 – Faixa etária dos pais, participantes da pesquisa..... | 88 |
| Gráfico 5 – Número de filhos (as) de 0 a 6 anos..... | 89 |
| Gráfico 6 – Escolaridade das mães, participantes da pesquisa..... | 91 |
| Gráfico 7 – Escolaridade dos pais, participantes da pesquisa..... | 92 |
| Gráfico 8 – Local de trabalho das mães..... | 93 |
| Gráfico 9 – Local de trabalho dos pais..... | 94 |
| Gráfico 10 – Quem leva a criança para a instituição..... | 95 |
| Gráfico 11 – Como a parcialização afetou sua organização familiar..... | 96 |
| Gráfico 12 - Para melhor organização da família o indicado seria..... | 100 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 APRESENTAÇÃO | 16 |
| 1.1 Caminhos da pesquisa..... | 18 |
| 1.2 Conhecendo o lócus da pesquisa | 23 |
| 1.3 O processo de coleta de dados | 27 |
| 1.4 O percurso de análise dos dados | 29 |
| 2 CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA NO BRASIL | 34 |
| 2.1 A institucionalização da família, da criança e da infância: algumas considerações..... | 34 |
| 2.2 A luta das mulheres por creche no Brasil..... | 45 |
| 2.3 A Educação Infantil como direito..... | 51 |
| 3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS EM ESTUDO E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA SE ADEQUAREM ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS DA LEI Nº 12.796/2013 | 61 |
| 3.1 Contextualizando o início da Educação Infantil nos municípios em estudo | 61 |
| 3.1.1 A evolução de atendimento das crianças de 4 e 5 anos nos dois municípios pesquisados | 68 |
| 3.2 A Lei nº 12.796/2013 e a instituição da matrícula compulsória na Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade. | 69 |
| 3.2.1 Estratégias municipais para atendimento à Lei 12.796/2013: os casos de Joinville e São Francisco do Sul..... | 81 |
| 4 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 85 |
| 4.1 Perfil das famílias participantes da pesquisa | 85 |
| 5 OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA AOS 4 ANOS: COM A PALAVRA, AS FAMÍLIAS EM FACE À PARCIALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO | 99 |
| 5.1 Os filhos, são só da mãe?..... | 99 |
| 5.2 Quem “olha” para a criança no contra turno escolar? | 107 |
| 5.3 A instituição de Educação Infantil como espaço de qualidade de educação das crianças pequenas | 114 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |
| REFERÊNCIAS | 131 |
| APÊNDICES | 143 |
| ANEXOS | 149 |

1 APRESENTAÇÃO

Como não tenho a impressão de apresentar um produto nitidamente circunscrito e facilmente identificável assumirei, antes de mais nada, o risco de mostrar seus andaimes, suas impressões de base, os descaminhos de seu método e os esboços de sua demonstração.

(DONZELOT, 1980, p. 9)

Como Donzelot (1980, p. 9), não tenho a intenção de apresentar-me e de apresentar esta pesquisa como “(...) um produto nitidamente circunscrito e facilmente identificável”, mas antes disso, expor um relato no qual compartilho impressões, percorro (des)caminhos e chego a alguns esboços da história como me constituí professora e pesquisadora na área de Educação Infantil, e como se constituiu a presente pesquisa.

O fio condutor de meu percurso profissional e pessoal encontra-se nas experiências vividas com crianças de diferentes idades, na área do Bem Estar Social e na área da Educação Infantil. Foram anos de muita aprendizagem junto às crianças, que enaltecera minha identificação com o campo de educação de crianças. Minhas experiências de professora na infância dialogam com minhas escolhas, com a vida atual e com a profissão escolhida.

Interrogando constantemente minha prática docente junto às crianças, como professora de Educação Infantil, mas, sobretudo, sentindo necessidade de me aproximar de teorias consistentes por meio das quais pudesse construir uma forma de trabalhar cada vez mais sustentada teoricamente, ingressei, em março de 2015, como aluna em regime especial no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville. Interessada em estudar e entender mais o campo de estudo e pesquisa em Educação Infantil fui ao encontro das discussões e reflexões realizadas no Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas para a Educação e Infância – GPEI.

Desse modo, sabendo que o ano de 2016 encerrava o prazo para a adequação da Lei nº 12.967/13, a qual determina a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos de idade, foi desenvolvida no GPEI uma pesquisa guarda-chuva¹ que dentre

¹ Pesquisa do GPEI que se desdobra em outras pesquisas.

os resultados apontou a estratégia de parcialização² do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Desse modo, houve a necessidade de investigar como seria para as famílias, sobretudo para aquelas que possuíam antes atendimento em tempo integral para seus filhos/as.

Ao reportar-se ao desafio do conhecimento, Minayo (2007) discorre que toda pesquisa tem como ponto de partida, um problema levantado sobre uma realidade. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo geral *investigar a organização das famílias a partir da parcialização compulsória das turmas de pré-escola na rede pública de Educação Infantil em dois municípios do norte catarinense*. Para responder a esse objetivo, definimos os objetivos específicos:

- a) Identificar as repercussões ou não da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola e da parcialização do atendimento na Educação Infantil no cotidiano das famílias;
- b) Conhecer o que pensam as famílias sobre a parcialização do atendimento na Educação Infantil;
- c) Analisar as estratégias utilizadas pelas famílias que possuíam seus filhos em período integral e que atualmente apenas possuem atendimento parcial.

A relevância de se eleger como objeto de estudo os arranjos utilizados pelas famílias após a parcialização do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos de idade pode ser pensada a partir da importância social do tema para a Educação e para a sociedade contemporânea, nesse momento de mudanças nas políticas públicas educacionais, bem como pelo reduzido número de trabalhos científicos sobre a temática em questão. O resultado desse levantamento será apresentado no próximo subcapítulo, no qual procuramos apresentar o caminho da pesquisa.

² A parcialização é uma das estratégias utilizadas pelos municípios para o atendimento da pré-escola como forma de garantir o cumprimento da lei.

1.1 Caminhos da pesquisa

Antes de iniciar a apresentação do processo de produção de dados, é importante dizer que esta pesquisa está organizada em duas partes principais:

- a) revisão da produção e revisão bibliográfica;
- b) produção e análise dos dados.

Para conhecer e sintetizar as produções científicas recorreremos ao balanço das produções no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha desta base de dados se deu por ser um órgão oficial do governo, o qual reúne pesquisas das universidades brasileiras contendo teses e dissertações definidas desde a década de 1987, as quais são disponibilizadas em base de dados digitais de acesso livre. Segundo Milhomem, Gentil e Ayres (2010, p.1) balanço de produção é um “procedimento que possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas”.

O recorte temporal para a investigação ocorreu entre os anos de 2009 e 2016, período em que corresponde à instituição da Emenda Constitucional nº 59/2009, posteriormente a Lei nº 12.796/13, que tinha como prazo máximo de adequação até 2016, conforme Artigo 6º³.

Elegemos *Educação Infantil* como descritor de busca, combinando a ele os descritores:

- a) Obrigatoriedade da matrícula na pré-escola.
- b) Relação família e pré- escola.
- c) Política pública.
- d) Trabalho feminino.

Com o descritor de busca, *Educação Infantil + obrigatoriedade + matrícula na pré-escola*, foram encontrados um total de cinco trabalhos, sendo quatro compatíveis com a pesquisa atual. Como mostra o Quadro 1, a seguir:

³ Artigo 6º O disposto no inciso I do Art. 208º da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Quadro 1– Pesquisas encontradas na revisão de produção acadêmica com o descritor “obrigatoriedade” e “matrícula na pré-escola”.

| Descritor de busca, <i>Educação Infantil</i> + obrigatoriedade + matrícula na pré-escola | | |
|---|--|--|
| Ano | Trabalhos encontrados⁴ | Trabalhos compatíveis⁵ |
| 2009 | 0 | 1 |
| 2010 | 0 | |
| 2011 | 1 | |
| 2012 | 0 | 1 |
| 2013 | 1 | 1 |
| 2014 | 1 | 1 |
| 2015 | 1 | 1 |
| 2016 | 1 | |
| Total encontrado | 5 | Total compatível 4 |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos dados da CAPES.

Empregando o descritor de busca *Educação Infantil + relação família e pré-escola*, foram encontrados um total quatrocentos e noventa e um trabalho, sendo um compatível com a pesquisa atual. Vejamos o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Pesquisas encontradas na revisão de produção acadêmica com o descritor “Relação família” e “pré-escola”.

| Descritor de busca, <i>Educação Infantil</i> + Relação família e pré- escola | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| Ano | Trabalhos encontrados | Trabalhos compatíveis |
| 2009 | 2 | |
| 2010 | 3 | |
| 2011 | 217 | 1 |
| 2012 | 261 | |
| 2013 | 0 | |
| 2014 | 2 | |
| 2015 | 6 | |
| 2016 | 0 | |
| Total encontrado | 491 | Total compatível – 1 |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos dados da CAPES.

Utilizando o descritor de busca *Educação Infantil + políticas públicas + trabalho feminino*, entre os anos de 2009 e 2016, encontramos cento e dezessete trabalhos, sendo um compatível com a pesquisa atual. Como mostra o Quadro 3 a seguir:

⁴ Quando mencionamos trabalhos encontrados, estamos nos referindo aos trabalhos encontrados na revisão de produção acadêmica.

⁵ Ao mencionarmos trabalhos compatíveis, estamos indicando os trabalhos encontrados na revisão de produção acadêmica e que foram estudados conjuntamente com o tema da atual pesquisa.

Quadro 3– Pesquisas encontradas na revisão de produção acadêmica com o descritor “Políticas públicas”, “trabalho feminino” e “Educação Infantil”.

| Descritor de busca, <i>Educação Infantil</i> + políticas públicas + trabalho feminino | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| Ano | Trabalhos encontrados | Trabalhos compatíveis |
| 2009 | 2 | |
| 2010 | 2 | |
| 2011 | 29 | 1 |
| 2012 | 31 | |
| 2013 | 2 | |
| 2014 | 47 | |
| 2015 | 4 | |
| 2016 | 0 | |
| Total encontrado | 117 | Total compatível 1 |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos dados da CAPES.

Assim, em termos quantitativos, identificamos seiscentos e onze trabalhos, entre Teses e Dissertações, após a leitura dos resumos, evidenciamos seis trabalhos que discutem a problemática da pesquisa, conforme evidenciado no Quadro 4.

Quadro 4 – Pesquisas compatíveis.

| Ano | Teses e Dissertações compatíveis com a pesquisa atual. |
|-------------|--|
| 2011 | <ul style="list-style-type: none"> • COSTA, Jaqueline Severino. Impacto da frequência pré-escolar dos filhos sobre o trabalho das mães no Brasil. (Tese) • ZARPELON, Geovani. A relação público-privada na Educação Infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC. (Dissertação) • CERIBELLI, Renata de Fatima. A relação família e escola na perspectiva de professores de Educação Infantil: um diálogo na formação continuada. (Dissertação) |
| 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • FERNANDES, Cinthia Votto. A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. (Tese) |
| 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • HENRIQUES, Afonso Canella. Educação Infantil: retrato de uma rede municipal de ensino 2015. (Dissertação) |
| 2016 | <ul style="list-style-type: none"> • TRENTINI, Julcimara. “Direito à educação ou direito à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da Amunesc”? (Dissertação) |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos dados da CAPES.

Nos demais trabalhos pesquisados, percebemos que os assuntos abordados nas publicações encontradas têm relação com o tema que se pretende pesquisar, porém, apenas indiretamente, a vista disso, podemos dizer que há uma considerável exiguidade de publicações relacionadas à proposta da pesquisa.

Em relação às seis pesquisas selecionadas, encontramos a de Henriques (2015) cujo título é “Educação Infantil: retrato de uma rede municipal de ensino”, a qual analisa a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos por meio da Lei nº 12.796/13. Um dos aspectos evidenciados em seu trabalho foi o crescimento de vagas para crianças em idade de creche e o aumento de trabalho por parte dos professores, uma vez que houve um aumento considerável no número de crianças por professores. Outra constatação evidenciada por Henriques (2015) foi que,

a evolução da matrícula refere-se às unidades escolares filantrópicas conveniadas com o poder público municipal, na medida em que observou-se um crescimento significativo da oferta de vagas para as crianças de um a três anos e uma diminuição drástica do atendimento das crianças em idade de pré-escola nas referidas instituições, caracterizando uma reorientação no tipo de oferta de vagas entre as unidades filantrópicas e as municipais (HENRIQUES, 2015, p. 85).

Ainda segundo Henriques (2015) a hipótese de que a obrigatoriedade da matrícula a partir da Lei nº 12.796/13 acarretou na diferenciação do atendimento das creches e pré-escolas se confirma, ficando a creche a cargo da rede filantrópica e a pré-escola, da rede pública municipal.

Corroborando com os dados supracitados, Zarpelon (2011), em sua dissertação com o título: “A relação público-privada na Educação Infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas”, cujo objetivo era compreender a política de convênio na Rede de Educação Infantil da cidade de Joinville, observou que em todas as instituições conveniadas do município pesquisado cobravam mensalidade dos pais, esses que na maioria eram trabalhadores de baixa renda. O que levou o autor a questionar se, “essa forma de prover a Educação Infantil, mediante parcerias público-privadas, apenas corroboram para a efetivação de um quase-mercado” na área educacional, assim como às crianças é destinado um “quase-direito” (ZARPELON, 2011, p. 215).

A pesquisa de Trentini (2016): “Direito à educação ou direito à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da Amunesc?” discorre que mesmo estando claro que a educação é dever do Estado em todas as etapas da educação básica, a realidade que temos presenciado é que, diante da dificuldade no atendimento enfrentada pelos municípios, a qual é sempre justificada pelo discurso da insuficiência de recursos destinados à Educação Infantil, eles passam a priorizar a educação de crianças de quatro e cinco anos, buscando outros meios para atender a demanda das crianças que estão na faixa etária entre zero a três anos.

A tese de Fernandes (2014) discute diretamente a Emenda à Constituição nº 59/2009 e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. A proposta da autora do estudo foi investigar quais os significados, sobre a pré-escola presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias), incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, bem como de que forma estes definem a identidade da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

Fernandes (2014) discorre que a pré-escola pode ter múltiplas identidades e reporta-se à identidade preparatória, afirmada pelos participantes da pesquisa como preparação para a alfabetização e as próximas etapas da vida. Entretanto,

as famílias, apesar de reconhecerem essa identidade relativa a preparação, ainda ressaltam outra possibilidade: a pré-escola como lugar de encontro, sendo o principal ponto de divergência com os outros participantes da pesquisa. Assim é notório perceber que há discursos diferentes, mesmo que de forma menos aparente, nas narrativas, revelando uma possibilidade de existência de outras identidades (FERNANDES, 2014, p. 216).

Em São Paulo, ao investigar a relação família e escola na perspectiva de professores de Educação Infantil numa escola no interior do estado, Ceribelli (2011) teceu um diálogo sobre a formação continuada, na intenção de compreender as perspectivas das professoras sobre a relação entre família e escola, uma relação importante para o desenvolvimento integral da infância. De acordo com a autora, a relação família e escola ainda apresentam desafios, desse modo, seria indicado à criação de um projeto de formação continuada no contexto escolar, incluindo a família como parte essencial do processo de educar e cuidar da infância.

De acordo com Ceribelli (2011, p. 134) “os conflitos das professoras junto às famílias aumentavam, proporcionalmente, às suas justificativas sobre o porquê da família não cumprir o seu papel”.

Outra pesquisa, a qual discutiu o impacto da frequência pré-escolar dos filhos sobre o trabalho das mães no Brasil, desenvolvida por Costa (2011), indicou que o número de filhos, sobretudo os pequenos, ressoa negativamente na participação das mulheres no mercado de trabalho. Segundo Costa (2011, p.103):

A frequência pré-escolar tem grande impacto sobre o trabalho das mães. Ao se analisar o efeito da frequência pré-escolar das crianças na decisão da mãe de participar do mercado de trabalho, verifica-se que essa variável tem efeito positivo e significativo, pois a frequência pré-escolar dos filhos pode elevar a participação das mães em 27,8% no mercado de trabalho.

Nesse sentido, entende-se que uma maior oferta de educação pré-escolar tem importância primordial na participação das mães no mercado de trabalho.

As constatações da autora evidenciaram também que, nos últimos anos, o Brasil ampliou as políticas a fim de universalizar a educação pré-escolar, no entanto, é necessário continuar essa ampliação, pois, ainda segundo Costa (2011), a frequência da criança na pré-escola é condescendente como medida de igualdade de gênero, resolvendo, em parte, o tempo da mãe entre mercado de trabalho e maternidade.

As análises de Trentini (2016), Henriques (2015), Fernandes (2014), Zarpelon (2011), Ceribelli (2011) e Costa (2011) possibilitam questionar sobre a forma de atendimento que está sendo oferecido no Brasil para as crianças pequenas.

Em face do exposto, dando continuidade à pesquisa, apresentamos a seguir o espaço em que se insere o trabalho, ou seja, os municípios em questão.

1.2 Conhecendo o lócus da pesquisa

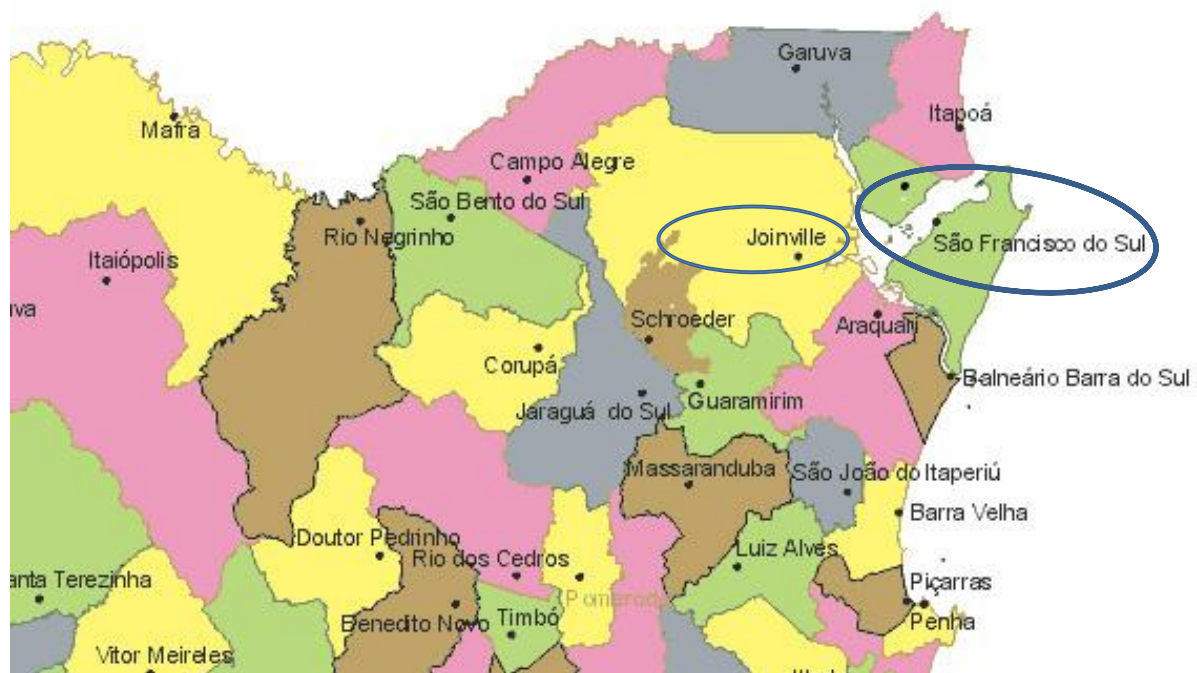
O *lócus* dessa pesquisa compreende duas instituições de Educação Infantil localizadas nas cidades de Joinville e de São Francisco do Sul, no estado de Santa Catarina.

Para atender o objetivo da pesquisa, que é investigar a organização das famílias a partir da parcialização compulsória das turmas de pré-escola, deu-se a escolha dessas instituições, dado o fato de que ambas são públicas e atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Além disso, essas instituições ofertavam atendimento em período integral na pré-escola, situação que foi modificada em 2015, na iminência da finalização do prazo de cumprimento da Lei da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, as turmas de 4 e 5 anos passaram a serem atendidas em regime parcial.

A seleção desses municípios decorreu do fato de que, em ambas as cidades, a parcialização ocorreu de forma compulsória, ou seja, ao final de um ano e no início do outro as famílias foram apenas comunicadas de que o atendimento deixaria de ser integral. Não houve assembleia, tão pouco discussão com as famílias a respeito da nova medida adotada.

Em relação às duas cidades que constituem o *lócus* da pesquisa, geograficamente, conforme exposto na Figura 1, a seguir, são próximas e pertencem à mesma mesorregião do estado, possuem grande diferencial no que diz respeito ao número de habitantes, como também no que se refere às características sócio econômicas e culturais.

Figura 1– Localização dos dois *lócus* da pesquisa



Fonte: IBGE (2017)

O fato de serem dois municípios com características diferentes, Joinville, uma cidade industrial, e São Francisco do Sul, uma cidade portuária e turística, consideramos relevante verificar se há estratégia comum entre elas, de modo especial, no que se refere às famílias. Na Tabela 1, apresentamos um panorama dos dois municípios pesquisados com relação à população, área em km², PIB, IDH e densidade demográfica.

Tabela 1 - Dados Gerais do Município de Joinville e São Francisco do Sul.

| Município | População em 2017 | Área km² | PIB (1.000) 2014 | IDH /2010 | Densidade Demográfica 2010 |
|-----------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------|------------------|-----------------------------------|
| Joinville | 577.077 | 1.126,106 km ² | 44.303,65 R\$ | 0,809 | 457,58 hab/km ² |
| São Francisco do Sul | 50.701 | 498,646 km ² | 69.473,07 R\$ | 0,762 | 85,27 hab/km ² |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE 2017

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – que analisa o progresso do município a partir de três dimensões, considerando: a) expectativa de vida ao nascer; b) educação e c) renda per capita – podemos perceber que existe equilíbrio entre os municípios pesquisados. Entretanto, chamamos a atenção para o Produto Interno Bruto (PIB) de São Francisco do Sul, que, apesar da baixa densidade demográfica, é maior que o de Joinville.

Na comparação com os demais municípios do estado, a posição de São Francisco do Sul era a 6^a de 295, e comparando com todas as cidades do Brasil, sua colocação era a 96^a de 5.570. A posição de Joinville era a 30^a de 295 comparando com os demais municípios do estado, na comparação com cidades de todo Brasil, sua colocação era a 298^a de 5.570.

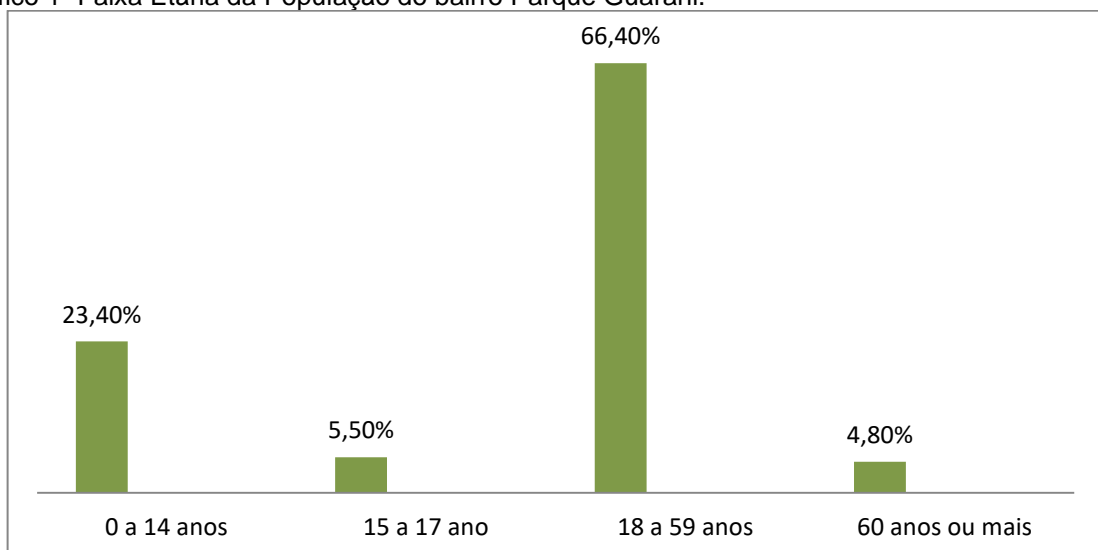
Comparando esses dados, pode-se inferir que a organização urbana em cidades de diferentes portes implica outras formas de relacionamento. Desse modo, investigar essas cidades poderia nos indicar se os impactos da estratégia da parcialização adotado pelas cidades repercutiram de modo similar ou não nas famílias.

A partir dessas considerações, e para entender como a parcialização do atendimento de parte da Educação Infantil vem se efetivando de fato no cotidiano das famílias é que se definiram os participantes da pesquisa, como já indicado anteriormente: as famílias das crianças das turmas de 4 e 5 anos de duas instituições de Educação Infantil que, tinham atendimento em período integral e após a oficialização da Lei Nº 12.796/13, e da estratégia adotada pelos municípios, passaram a ter o atendimento parcial.

Em face do exposto, dando continuidade à pesquisa, antes de explicitar o processo de produção de dados, é necessário apresentar o espaço que se insere o trabalho, ou seja, conhecer um pouco os bairros em que os Centros de Educação Infantil estão situados.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville – IPPUJ, o Bairro Parque Guarani, está situado em uma área de 4,44 km², sua densidade demográfica é de 2.601 hab./km². Em 2014, sua população era de 11.444 habitantes, o rendimento médio mensal em Salários Mínimos é de 1,24 sm/mês. Com referência às instituições educacionais, o bairro possui o Centro de Educação Infantil - CEI Parque Guarani, o Centro de Educação Infantil - CEI Castelinho Encantado, a Escola Municipal Prefeito Baltazar Buschle e a Escola Municipal Doutor Sadalla Amin Ghanem. O Gráfico 1 a seguir permite visualizar a faixa etária da população, segundo dados IPPUJ.

Gráfico 1- Faixa Etária da População do bairro Parque Guarani.



Fonte: Elaboração própria, a partir do IPPUJ - Joinville 2015

Com relação à faixa etária da População do bairro Parque Guarani pode-se observar que um grupo se sobressaiu: 66,40% apresentaram idade entre 18 e 59.

Com referência ao bairro Rocio Pequeno, pesquisado em São Francisco do Sul⁶, não foram encontrados dados quanto à área, sua densidade demográfica, sua população, rendimento médio mensal em Salários Mínimos, tão pouco a faixa etária da população. Com referência às instituições educacionais, o bairro possui o CMEI Pequeno Príncipe e a EEB Victor Konder.

A seguir, dando continuidade à pesquisa, será apresentado como ocorreu o processo de produção de dados, dito de outra forma, apresentaremos os caminhos que nos conduziram na busca das respostas para as questões investigativas.

1.3 O processo de coleta de dados

O início do processo de coleta de dados ocorreu a partir da aprovação do projeto de pesquisa pelo parecer nº 1.638.070, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (APÊNDICE III).

Uma vez o projeto aprovado, começamos o processo de construção dos dados da pesquisa por meio de um questionário organizado em dois eixos: Um eixo abordou a caracterização dos participantes; e o outro, questões sobre a organização das famílias frente à obrigatoriedade e à parcialização do atendimento na Educação Infantil. Para tanto, foram definidas 23 questões, das quais 12 fechadas, 04 abertas e 07 abertas e fechadas.

Inicialmente, após construção do questionário, foi realizado um teste piloto, com cinco famílias, três famílias de Joinville e duas famílias de São Francisco do Sul, com o objetivo de verificar a clareza do instrumento.

Importante destacar que as famílias participantes do teste piloto não faziam parte da pesquisa, mesmo possuindo crianças em idade pré-escolar, essas

⁶ As buscas por estes dados foram realizadas nos sites do IBGE e Prefeitura Municipal do Município, e via telefone para o setor de cadastramento e CEINFRA da citada cidade, no entanto, não obtivemos os dados solicitados em nenhum desses órgãos.

crianças não frequentavam os Centros de Educação Infantil em estudo. Entretanto, essas famílias, a exemplo das famílias em estudo, também vivenciavam o mesmo problema, qual seja, a parcialização da vaga de seus filhos/as. Isto é, as famílias participantes do estudo piloto também possuíam crianças em instituições públicas em regime integral até o ano de 2015, não tendo mais esse direito garantido a partir de 2016, quando essas vagas foram parcializadas.

Após aplicação do teste piloto, foi observado que três questões não foram claras no que solicitavam. Dessa forma, foram realizadas adequações para, posteriormente, efetivar-se o envio para as famílias da pesquisa.

O convite feito às famílias para participar da pesquisa foi realizado pela pesquisadora junto às instituições, de forma verbal, diretamente à mãe⁷, os pai e/ou responsáveis pela criança, no mês de setembro de 2016.

Após o primeiro contato, foi enviado de modo individual para cada família um envelope contendo: carta-convite da pesquisa (ANEXO I e II), Termo de Livre Consentimento Esclarecido - TCLE, (ANEXO III) contendo informação referente à pesquisa, à confidencialidade das respostas, bem como, aos contatos da pesquisadora e orientadora para fins de dúvidas e/ou sugestões e o questionário, (ANEXO IV).

Após responder aos questionários, os participantes da pesquisa foram orientados a devolvê-los aos cuidados das Coordenadoras e/ou Professoras de seus filhos dentro do mesmo envelope que receberam, podendo este ser lacrado ou não. Importante ressaltar a disponibilidade dessas profissionais que gentilmente assumiram a responsabilidade de recolher os envelopes durante o prazo combinado com as famílias e guardá-los até a pesquisadora recolhê-los.

Na sequência, realizamos o recolhimento de todos os questionários, num total de 58, o que corresponde a 65% do total de envios, em outras palavras, foram enviados 89 questionários, e foram respondidos 58. O recolhimento dos questionários ocorreu durante o prazo estipulado para a entrega dos envelopes, o que oportunizou várias visitas aos *lócus* da pesquisa. Após o recolhimento, foi realizada a primeira leitura com o objetivo de uma primeira aproximação com as repostas.

⁷ Nesta dissertação quando nos referimos a pai ou pais, estamos falando do sexo masculino, e a mãe ou mães, ao sexo feminino.

As famílias participantes da pesquisa, no processo de análise dos dados, foram identificadas como (FM) quando a “Mãe” respondeu o questionário, (FP), quando o “Pai” respondeu o questionário e (FMP), quando a “Mãe e o Pai” responderam junto o questionário, seguido do número da família participante.

A seguir, apresentamos as concepções que embasaram a construção da presente investigação e o desenho metodológico que se estabeleceu, visualizando-se assim o universo da pesquisa.

1.4 O percurso de análise dos dados

Antes de adentrarmos efetivamente nas análises desta pesquisa, importante rememorar o objetivo que a motiva, que é “investigar a organização das famílias a partir da parcialização compulsória das turmas de pré-escola na Rede Pública de Educação Infantil em dois municípios do norte catarinense”. Para tanto, importante destacar que esta é uma pesquisa qualitativa a qual, segundo Godoy (1995), o pesquisador estabelece um plano com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas, preocupando-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Ainda de acordo com Godoy (1995, p. 58), a pesquisa qualitativa:

não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los e explicá-los. O instrumento escolhido para a coleta de dados foi um questionário, que, de acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 251), trata-se de:

uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões

de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados.

Gil (1999, p. 128) destaca, ainda, algumas vantagens à pesquisa que utiliza o questionário como instrumento de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Ademais, dentre todos os aspectos, aquele que nos fez escolher o questionário foi o fato de atingir um grande número de famílias.

As respostas obtidas foram submetidas à análise temática (BRAUN e CLARKE, 2006), que constitui um tipo de análise de abordagem flexível e acessível, a qual busca analisar dados qualitativos, identificando e analisando padrões a partir de dados.

Braun e Clarke (2006) ressaltam que na análise temática os temas não surgem tão pouco são descobertos a partir dos dados. O pesquisador, com papel ativo, tem que identificar os temas, selecionando aqueles que são de interesse e fazendo uso dos mesmos em sua análise.

A proposta de análise temática segundo Braun e Clarke (2006) pode ser dividida em seis etapas, entretanto, segunda as autoras supracitadas, essas etapas não são exclusivas da análise temática, podendo ser encontradas em outros métodos de análise qualitativos.

A seguir, descreveremos as etapas propostas por Braun e Clarke (2006), assinalando como as incorporamos durante o processo de pesquisa realizado. A primeira etapa versa sobre a familiarização com os dados. Braun e Clarke (2006) recomendam profundamente que esse processo seja realizado, pois ele fornece a base para a análise.

Nesta fase houve a imersão com os dados, foram realizadas as primeiras leituras e releituras exaustivas dos dados obtidos, buscando significados, códigos e temas (BRAUN e CLARKE, 2006). Em seguida, realizamos a transcrição das

respostas do questionário. Como Braun e Clarke (2006) não determinam a forma como deve ser realizada a transcrição optamos, num primeiro momento, em manter a transcrição fiel, como se apresenta nas respostas dos questionários. Num segundo momento, adequamos ao nível formal da escrita, a fim de evitar inadequações linguísticas. Ademais, adotamos uma padronização na transcrição da escrita, de modo que os parênteses com reticências, (...), indicam recortes dentro da mesma fala. Ao utilizarmos colchetes com reticências, [...], estamos indicando informações, a fim de contextualizar a escrita dos participantes, de modo que facilite a compreensão do leitor.

Segundo Braun e Clarke (2006), depois da primeira etapa, o pesquisador está pronto para começar o processo de codificação mais formal. Assim sendo, a segunda etapa implica a identificação e criação de códigos contidos nos dados, com objetivo de identificar características que pareçam interessantes ao pesquisador.

Entretanto, após a transcrição e leitura dos dados criamos os seguintes códigos iniciais: gênero, a mulher deixou de trabalhar, responsabilidade da mulher, instituição como espaço seguro, papel da mulher, familiares assumem o cuidado da criança, avós, atendimentos alternativos, trabalho, direitos das crianças pequenas, empoderamento feminino, mudar o turno de trabalho, impacto na vida das famílias; parcialização do atendimento; obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos; mudança de endereço/residência; a mãe, irmão, vizinho.

Os códigos foram criados a partir da ligação da teoria com os dados, denominado por Braun e Clarke (2006) como “método dirigido pela teoria”.

Após os dados estarem codificados e agrupados, iniciamos a terceira etapa que consiste em procurar os temas. Segundo Braun e Clarke (2006), é neste momento que o pesquisador inicia a análise dos códigos por ele criados. Nesta etapa da análise dos dados criamos três temas: o filho da mãe; quem cuida da criança e atendimento da Educação Infantil.

Os códigos elaborados anteriormente foram divididos nestes três temas conforme apresentamos na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Temas e códigos iniciais da análise temática.

| TEMAS | | | |
|-------------------------|------------------------------|--|---|
| O filho da Mãe | | Quem cuida da criança | Atendimento da Educação Infantil |
| Códigos Iniciais | Gênero | A mãe, irmão, vizinho. | Instituição como espaço seguro |
| | Papel da mulher | Familiares assumem o cuidado da criança, | Impacto na vida das famílias |
| | Mudar o turno de trabalho | Avós | Atendimento alternativo |
| | Trabalho | Atendimento alternativo | Direitos das crianças pequenas |
| | Empoderamento feminino | Mudar o turno de trabalho | Empoderamento feminino |
| | A mulher deixou de trabalhar | A mulher deixou de trabalhar | Parcialização do atendimento |
| | | Mudança de endereço/residência | Obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da análise temática.

Ao analisarmos a tabela, é possível evidenciar a presença de alguns códigos inseridos em mais de um tema. Braun e Clarke (2006) versam que é nesta fase que o pesquisador começa a analisar tanto a relação existente entre os códigos e os temas, quanto os diferentes níveis de temas. Ademais, ainda segundo as autoras, alguns códigos iniciais podem tornar-se temas principais, como os principais também podem não serem usados.

A quarta etapa deste método de análise é a revisão dos temas identificados. Segundo Braun e Clarke (2006), a quarta etapa constitui em apurar o conjunto de temas criados na terceira etapa. É nesta etapa que analisamos os códigos e os dados como um todo. Nesta etapa são identificados os dados, e a coerência dos temas. Entretanto, ao mesmo tempo, deve haver entre os temas, claras e identificáveis distinções. De acordo Braun e Clarke (2006), esse processo envolve a leitura dos excertos de cada tema, verificando se existe coerência entre eles.

A quinta etapa discorre sobre a definição e nomeação dos temas, o qual busca reafirmar os dados. Nesta etapa, Braun e Clarke (2006) propõem que o pesquisador identifique o que é interessante sobre cada tema, não apenas parafraseie o conteúdo dos excertos separados nos temas. No final desta etapa devem ficar definido claramente os núcleos temáticos encontrados e nomeados com títulos concisos, dando ao leitor uma noção a respeito do que se trata o tema. Braun e Clarke (2006) indicam ao pesquisador um teste de escrita de algumas frases sobre o tema, caso isso não seja possível, é necessário aperfeiçoar este tema, e os nomes dos temas para a análise final devem ser repensadas.

Por conseguinte, durante a construção da escrita renomeamos dois temas: "Quem cuida da criança" foi modificado para "Quem "olha" para a criança no contra turno escolar?", e o tema: "Atendimento da Educação Infantil" passou a ser chamada de "A instituição de Educação Infantil como espaço de qualidade de educação das crianças pequenas". O terceiro tema que era chamado "O Filho da Mãe", após o exame de qualificação, aceitando a sugestão da banca examinadora passou a ser denominado: "Os filhos são só da mãe"?

A sexta etapa da análise temática consiste na elaboração do relatório final, no qual são relacionados os extratos dos dados. Nesta etapa, segundo Braun e Clarke (2006), a escrita precisa ir além da transcrição de dados. As autoras chamam a atenção que os excertos precisam ser incorporados em uma narrativa analítica convincente, criando uma argumentação em relação à pergunta de pesquisa.

No capítulo a seguir, será abordada a fundamentação teórica à qual recorreremos para buscar compreender acerca do processo de constituição da Educação Infantil como direito da criança e da família no Brasil.

2 CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA NO BRASIL

A obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade em instituições de Educação Infantil foi estabelecida a partir da Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013), trazendo novos desafios para essa etapa educativa, bem como para as crianças e suas famílias. Seguindo essa perspectiva, importante lembrar que, tanto o reconhecimento da Educação Infantil como direito como a citada lei não podem ser descontextualizados do processo histórico da institucionalização da família, da criança e da infância, bem como da luta das mulheres trabalhadoras por creche no Brasil.

Desta forma, este capítulo propõe refletir sobre o processo da construção da Educação Infantil, sem, no entanto, realizar uma criteriosa revisão histórica, tendo em vista não ser esse o objetivo da dissertação. Mas, como já indicado, por considerarmos importante compreender a promulgação da Lei nº 12.796/13 não apenas como um dispositivo legal, mas como resultado dessa trajetória.

Assim, organizamos este segundo capítulo com o objetivo de versar sobre as questões supracitadas em três subcapítulos. Primeiro, serão feitas algumas considerações sobre o processo de institucionalização da família e as consequentes implicações na sua relação com a criança, bem como a função social que a criança passa a ter à luz das influências econômicas, sociais e políticas. Em seguida, a discussão versará sobre a luta das mulheres por creche no Brasil e na sequência o estudo versa sobre a Educação Infantil como direito.

2.1 A institucionalização da família, da criança e da infância: algumas considerações.

A organização familiar, do modo como se apresenta hoje, decorre de um processo histórico iniciado a partir da modernidade e do advento do capitalismo. Tratando-se de uma instituição determinada historicamente, como já apontada por Araújo (2011, p. 180), que “acompanha as mudanças da sociedade incorporando novos valores, funções e formas de organização, de acordo com as ideologias

dominantes e necessidades sociais, culturais, econômicas e políticas de cada época”. Entretanto, essas modificações na organização familiar não implicam o apagamento de modos tradicionais de arranjos, ou seja, apesar de se poder afirmar que existem atualmente diversificados e inovados arranjos familiares, isto é, novas formas de constituir famílias no interior da sociedade, é notável que ainda perpetue uma forma nuclear de organização da família, caracterizada pelo casamento monogâmico (OLIVEIRA, 2009).

Em consonância com a visão de que a estrutura familiar foi sendo construída historicamente e constituída pelo sistema econômico e social vigentes, Araújo (2011, p. 184) ainda aponta que:

o modelo de família moderna, gestado na Europa, no seio da burguesia, foi introduzido na sociedade brasileira, apesar de ainda predominantemente latifundiária e escravagista. A família burguesa apresentava-se com uma estrutura reduzida, composta pelo casal e filhos, e uma organização hierárquica baseada em uma rígida divisão de papéis sexuais e separação dos espaços público e privado. Ela também instituiu um conjunto de novos valores e atitudes em relação à intimidade, à vida privada, ao relacionamento familiar e à educação dos filhos.

Assim, é possível identificar que o processo de institucionalização da família nos moldes supracitados implicou, também, novas relações com a criança, sua função, o surgimento da infância, bem como o papel que a mulher passa a ocupar nessas novas relações, aspectos estes que detalharemos na sequência.

Segundo Ariès (1981), na constituição da humanidade sempre houveram crianças; porém, durante alguns períodos históricos, a exemplo de parte da Idade Média (476-1453), estas foram consideradas como seres sem estatuto social. Isto é, como constata Rabock (2016, p. 20) “as crianças, presentes no mundo ao longo da história, nem sempre foram reconhecidas como seres sociais e culturais”.

A criança era considerada socialmente como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização. Nas palavras de Freitas (2007, p. 90) “difícilmente as crianças são reconhecidas em suas interdependências particulares. Eram consideradas estaticamente somente como seres sociais dependentes dos adultos ou por eles abandonados”.

Na Europa em meados do século XV, não existia o sentimento de infância contemporâneo, sendo possível observar que era prática comum, o afastamento das

crianças de suas famílias, as crianças ricas eram encaminhadas a um mestre ou um preceptor, o qual ficava encarregado da formação erudita desses sujeitos; as crianças de famílias pobres eram enviadas a um mestre de ofício, com quem apreendiam um ofício. No entanto, esse processo não implicava grandes diferenciações entre o “mundo dos adultos” e o “mundo das crianças”. Segundo Ariès (1981, p. 226):

A falta de afeição dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude com relação às suas crianças. Após conservá-las em casa até a idade de sete ou nove anos, eles as colocam, tanto os meninos como as meninas, nas casas de outras pessoas, para aí fazerem o serviço pesado, e as crianças aí permanecem por um período de sete a nove anos (portanto, até entre cerca de 14 e 18 anos). Elas são chamadas então de aprendizes. Durante esse tempo, desincumbem-se de todas as tarefas domésticas. Há poucos que evitam esse tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim suas crianças para casas alheias, enquanto recebem em seu próprio lar crianças estranhas.

Os estudos de Ariès (1981) indicam que a transmissão de valores e conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização das crianças não eram nem asseguradas nem controladas pela família biológica. A criança era afastada logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida via convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia alguma atividade, ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade das pessoas as quais conviviam.

Os ingleses recorriam às crianças das outras famílias por entender que seriam mais bem servidos do que por seus próprios filhos, ademais, desejavam que suas crianças aprendessem boas maneiras, assim, acreditavam que as crianças aprendiam mais se inseridas em outras famílias, o que significava que a principal obrigação da criança, confiada a um mestre, era servi-lo bem. O pouco sentimento que se tinha com as crianças em idade tenra se davam a partir de suas gracinhas que serviam de objetos de entretenimento aos adultos.

Ariès (2006) refere-se à “paparicação” como sendo um sentimento superficial dedicado à criança, visão essa que fica expressa ao esclarecer que:

a que chamei de ‘paparicação’ era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com as crianças pequenas como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes

acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIËS, 1981, p.10).

No Brasil, em consonância com outros países da Europa, esse fato também foi observado. A trajetória da criança no Brasil, segundo Lopes (2005), é marcada por diversas privações e dificuldades, influenciadas por sua colonização no início do século XVI. Isto porque, com o processo de povoamento, vinham para o Brasil imigrantes trazendo seus filhos e outras crianças órfãs e pobres.

As crianças viviam uma difícil e cruel realidade, que se iniciava nas embarcações, com precárias condições da viagem. A construção social da infância não estabeleceu os mesmos caminhos de história para todas as crianças, antes ocorreu via divisão de categoria ou classes. Desse modo, a proteção das crianças era realizada conforme sua condição social, o que implicava para os órfãos e as crianças pobres uma proteção por meio do trabalho, quase sempre pesado e muitas vezes destinado a sobreviver em péssimas condições, sendo que, não resistindo às punições e aos abusos recebidos, acabavam morrendo. Nesse processo, as crianças negras tinham ainda outra função: eram vistas como brinquedos destinados a divertirem as crianças brancas, filhos e filhas de seus patrões.

As práticas e condições de vida das crianças pobres geraram altos índices de mortalidade infantil que não eram compreendidos como alarmantes ou como sendo um fato que devesse ser urgentemente combatido. Esse episódio começa a ser modificado, no Brasil, com a implantação da República em 1889, quando o poder judiciário estabelece legislações a respeito da tutela das crianças pobres e imigrantes, como mecanismo de controle, transferindo para outra família a guarda das crianças órfãs e também as crianças cujos pais não tinham condições de cuidá-las. Entretanto, esta medida de guarda, que deveria representar um gesto de assistência às crianças, acabou por legitimar o trabalho infantil, pois as crianças adotadas eram obrigadas a desenvolver as atividades obedecendo às ordens da família que a acolheu.

Destaca-se, assim, que a condição de infância foi historicamente guiada pela condição econômica familiar da criança, de modo que o atendimento à criança pequena⁸ até meados do século XX era realizado por entidades particulares e segundo Kramer (2003) era marcado pela ausência de proteção jurídica.

⁸ Segmento etário de 0 a 5 anos.

Alguns dos estudiosos da história da infância no Brasil (KUHLMANN JR., 2001; KRAMER, 2011; OLIVEIRA, 2005) relatam que as primeiras experiências de ações e programas eram destinadas à infância “desvalida”. Oliveira (2005, p. 92) destaca que, no período precedente à República, as iniciativas isoladas de proteção à infância, realizadas através de entidades de amparo, orientavam-se para o combate das altas taxas de mortalidade infantil.

Para diminuir as situações de abandono, a exemplo das ações europeias, as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no contexto brasileiro foram às rodas dos expostos. Segundo Marcílio (1999) a roda dos expostos tratou-se de um aparelho cilíndrico que:

dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCÍLIO, 1999, p. 55).

A primeira roda dos expostos surgiu no período Colonial, pela Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, posteriormente no Rio de Janeiro e por último no Recife. A roda dos expostos era o local onde crianças, geralmente “fruto” de relações extraconjugais, eram depositadas, preservando a identidade e a honra dos expositores e de suas famílias. Colocar a criança na roda dos expostos era a estratégia utilizada por mulheres de todos os extratos sociais, inclusive escravas que desejavam libertar seus filhos da escravidão. Esses espaços foram um dos pontos iniciais das práticas de filantropia destinado às crianças pobres. Até o século XIX, outras dez rodas dos expostos surgiram no país, tendo o sistema persistido até meados do século XX.

Contudo, a Roda dos Expostos se revelou uma política de caráter contraditório, uma vez que foram criadas para evitar a mortalidade das crianças abandonadas, mas não contavam com uma estrutura adequada que garantisse a alimentação e os demais cuidados necessários à sobrevivência de todas as crianças que ali eram depostas. Havia poucas amas de leite - negras escravas ou livres - para alimentar muitas crianças, assim, algumas crianças eram privilegiadas e as demais acabavam morrendo de fome ou de frio.

Por conseguinte, em meados do século XIX, as Rodas dos Expostos começaram a ser fechadas. Segundo Marcílio (1999, p. 66),

segundo os rumos da Europa liberal, que fundava cada vez mais sua fé no progresso contínuo, na ordem e na ciência, começou forte campanha para a abolição da roda dos expostos. Esta passou a ser considerada imoral e contra os interesses do Estado. Aqui no Brasil igualmente iniciou-se o movimento para sua extinção. Ele partiu inicialmente dos médicos higienistas, horrorizados com os altíssimos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas de expostos. Vidas úteis estavam sendo perdidas para o Estado. Mas o movimento insere-se também na onda pela melhoria da raça humana, levantada com base nas teorias evolucionistas, pelos eugenistas.

Interessante observar que essas ações de proteção à criança se localizavam prioritariamente sob-responsabilidade de ações filantrópicas, segundo Rizzini, (1997, p. 24), sendo que apenas com a passagem do Império para a República é que os problemas relacionados às "crianças deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado".

Em 1899 foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância – IPAI, e em 1908, a Associação das Damas da Assistência à Infância – ADAI, com a finalidade de servir como apoio a IPAI. Segundo Kuhlmann (2015),

O IPAI dividia os seus serviços em puericultura intrauterina – ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene das prenhes, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido – e extrauterina – que incluía o programa Gota de Leite (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas-de-leite, exame das mães que pedem leite esterilizado para seus filhos, e vacinação (KUHLMANN, 2015, p. 84).

As ações do IPAI repercutiram diretamente tanto na organização social quanto na organização familiar, com a propagação de instituições sociais nas áreas da saúde, família e educação ocasionadas devido à elaboração das leis governamentais destinadas à infância no início do século XX como, por exemplo, a lei Patronatos, que foi elaborada para assistir às crianças carentes.

Ademais, no início do período capitalista a creche não era defendida como um serviço universal, dado que a educação dos filhos deveria ser feita pela família nuclear, evidenciando o papel da mulher como educadora. Com a industrialização capitalista no século XIX, e principalmente sob a influência das novas ideias

científicas (o evolucionismo) e ideológicas (o positivismo), o interesse pela infância ficou mais evidente,

a criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação: como a ‘chave para o futuro’, um ser em formação – ‘dúctil e moldável’ – que tanto pode ser transformado em ‘homem de bem’ (elemento útil para o progresso da nação) ou num ‘degenerado’ (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos) (RIZZINI 1997, p. 25).

Naquele momento, ainda não se tratava de garantir direitos à criança, antes, a lógica residia na necessidade de se construir um “novo homem”, moderno, trabalhador. Assim, a implantação de creches e jardins de infância no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil foi acompanhada pelas tendências jurídico-policia, as quais protegiam a infância abandonada; a médico-higienista e a religiosa, sendo essas últimas pautadas na intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família quanto nas instituições de atendimento à criança.

Neste sentido, é possível dizer que as primeiras experiências de atendimento institucional à infância no Brasil foram reconhecidamente assistenciais e custodiais, sendo voltados ao amparo de crianças e famílias pobres. Essas instituições foram mantidas por muitos anos por iniciativas particulares e filantrópicas. Além disso, o discurso hegemônico ainda nas décadas de 1920 e 1930 era que o trabalho feminino fora lar poderia levar à desagregação familiar, logo, a boa mãe, a família exemplar, era aquela que a mãe cuidava das crianças, de modo a manter os valores morais e, desse modo, educar os novos cidadãos. Segundo Andrade (2010, p. 51) a família,

passa a ter como função básica garantir a sobrevivência física, social e psicológica da prole, favorecendo a manutenção das relações sociais e produtivas do modelo hegemônico capitalista. A responsabilização da educação das crianças à mulher veio acompanhada pelo ideal do amor materno, concebido como natural e instintivo, levando-a a exercer com abnegação e dedicação o papel de mãe.

Esse papel definido à mulher, ao mesmo tempo em que lhe dava uma função socialmente considerada fundamental: educar as crianças, também lhe destinava um lugar de inferioridade, sendo excluídas de espaços públicos, relegadas à reprodução e confinadas ao espaço doméstico. Dessa forma, na organização

familiar, era atribuída aos pais a responsabilidade pelo sustento da família, servindo de modelo de realização profissional, enquanto as mães eram responsáveis pelas atividades domésticas, pelo cuidado das crianças e por suprir as necessidades emocionais de seus filhos.

No entanto, a modificação na sociedade brasileira, com o crescimento do processo de industrialização que resultou em grande êxodo rural, repercutiu em uma nova organização da própria família, isto é, as mulheres também passaram a assumir funções laborativas extras, contrapondo-se aos discursos idealizadores do papel da mulher e da família.

Esse fato gerou como já discutido, a urgência em se pensar lugares para as crianças dessas famílias. Assim, os primeiros espaços destinados para o cuidado das crianças pequenas no Brasil foram criados com uma visão de prestação de serviços, ou seja, um ato de caridade para as famílias pobres. Em outras palavras, as creches eram para as mulheres pobres que precisavam trabalhar, configurando-se como espaço de educação de guarda, portanto, a função da creche era de retirar as crianças da rua ou de ambientes considerados impróprios. Desse modo, pode-se observar que o atendimento que era oferecido pelas creches se aproximava em muito do atendimento oferecido pelas instituições asilares, nas quais predominava o caráter filantrópico. Como afirma Oliveira (2007):

embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (OLIVEIRA, 2007, p. 95).

Desse modo, a necessidade do cuidado às crianças no país ganhou dimensão tanto com o crescimento das grandes cidades com a industrialização quanto com a pobreza, assim, as crianças tornaram-se um problema social do Estado, o que gerou a necessidade de se criar políticas específicas para a infância. Assim, em 1889 ocorrem no Brasil às primeiras propostas de instituições pré-escolares, como a fundação da Instituição de Proteção e Assistência à Infância, localizado no Rio de Janeiro. Neste mesmo ano foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), criada para acolher os filhos de operários. Em meio às lutas trabalhistas, de acordo com Oliveira (2005, p. 97), surgem “as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em

escolas maternas e jardins-de-infância”. Ainda segundo a autora, entre os anos de 1921 e 1924 houve um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins-de-infância em todo país (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Moreira e Vasconcelos (2003), com o desenvolvimento do capitalismo se consolidou também a separação entre as esferas pública e privada, sendo atribuída ao Estado a administração da esfera pública e das relações de produção, enquanto a família se responsabilizaria pela esfera privada, pelo espaço doméstico e pela reprodução das condições de sobrevivência.

No conjunto dessas mudanças, os cuidados com as crianças tiveram destaque, se tornando visível a intrínseca relação entre o surgimento das instituições de atenção à infância e as transformações do papel da mulher na sociedade. No entanto, outro aspecto importante que está relacionado ao “nascimento” das creches diz respeito ao crescimento acelerado da população de baixa renda e de suas dificuldades na aquisição de uma qualidade mínima de sobrevivência perante os impactos sociais produzidos pela política econômica capitalista.

Tendo em vista os fatos indicados anteriormente que impulsionaram a criação de instituições para atender à infância, as primeiras instituições para o atendimento das crianças pequenas no Brasil eram vistas com preconceito pela sociedade e entendidas apenas como lugar de crianças pobres e carentes, lugares marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação. De acordo com Kuhlmann (2015), apesar de haver esse sentimento em relação às crianças pobres,

a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN, 2015, p. 78).

Importante destacar que por um lado os programas de baixo custo, destinados ao atendimento de crianças pobres, surgiram para atender as mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, por outro lado, a educação dos jardins de infância foi protegida, por alguns setores da sociedade, por crerem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil. Dito de outro modo, as instituições pré-escolares de iniciativa privada, preocupadas com o desenvolvimento escolar das crianças da elite, procurava diferenciar-se dos asilos e creches das classes pobres.

Nesta perspectiva, cada instituição, de acordo com Kuhlmann Jr. (2015, p. 87) “apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas”. Essa visão dupla de educação perdurou por muitos anos no Brasil, e ainda hoje é possível observar.

Interessante ainda observar que, junto ao início do processo de industrialização, também nas primeiras décadas do século XX, chegam ao Brasil imigrantes europeus com suas ideias anarquistas, socialistas e feministas questionando a ordem econômica e social vigentes. Desse modo, os movimentos operários ganharam força, reivindicavam melhores condições de trabalho, melhores salários, redução da jornada de trabalho.

Dentre as reivindicações estava a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Os proprietários das fábricas procuraram amortecer a força dos movimentos operários. De acordo com Oliveira (1992) os donos das fábricas,

foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Pressionado pelos movimentos, pelas novas configurações das cidades, pelos discursos científicos, morais e jurídicos, a partir da década de 1930, houve uma gradativa intervenção do Estado, em resposta à política desenvolvimentista de Getúlio Vargas, sendo promulgadas algumas políticas de atendimento às crianças com enfoque nas áreas de Assistência Social e Saúde, por meio da criação do Ministério da Educação e Saúde e contrapondo, mesmo que de forma mínima, aos conflitos da política do desenvolvimento industrial, instaurada pelo governo de Vargas.

Entre as ideias da modernização econômica e do progresso, estava previsto um amplo projeto para se atingir a civilidade e a modernidade, o que, de algum

modo, serviu à difusão do movimento higienista⁹ entre os envolvidos no atendimento prestados pelas creches.

Não obstante, apesar de alguns avanços obtidos com o cuidado da criança por meio das instituições, existia na sociedade brasileira ainda um sentimento controverso. Por um lado, algumas pessoas defendiam como sendo da mãe a obrigação de educar seus filhos na primeira infância, e por outro lado, acreditava que a creche era um direito da mãe trabalhadora, assim, a creche era vista como *mal necessário* para as famílias. Como afirma Oliveira (2008),

entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares (OLIVEIRA, 2008, p. 100).

Entretanto, também é possível observar nas primeiras décadas do século XX algumas manifestações que defendiam a creche para as mães trabalhadoras. A respeito disto Kuhlmann Jr. (2015) problematiza:

se a proposta de constituição das creches foi objeto de controvérsias, a afirmação da sua necessidade pressupunha que essas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação (KUHLMANN, 2015, p. 87).

O que é possível observar é que, com o decorrer do tempo, a partir da segunda metade do século XX, há o avanço da industrialização e da urbanização no país, propiciando o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentando o número de instituições sociais nas áreas da saúde, família e educação devido à elaboração das leis governamentais destinadas à infância. Segundo Oliveira (2008), as mulheres que trabalhavam em comércios, funcionárias públicas, operárias e trabalhadoras domésticas passam a procurar, com maior intensidade, as creches para o atendimento de seus filhos.

⁹ É uma doutrina que nasce na primeira metade do século XIX quando os governantes começam a dar maior atenção à saúde dos habitantes das cidades. Considerava-se que a doença era um fenômeno social que abarcava todos os aspectos da vida humana.

Esse processo de reivindicação foi sendo intensificado ao longo do século XX, sendo esta uma das bandeiras do Movimento de Mulheres. A seguir apresentaremos uma breve contextualização da luta das mulheres no Brasil, que defendia a creche no campo dos direitos das crianças pequenas, isto é, defendiam a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica.

2.2 A luta das mulheres por creche no Brasil

A constituição das creches públicas no Brasil deu-se em função das tensões estabelecidas entre as pressões dos movimentos sociais, entre eles, o movimento de mulheres e a sociedade civil organizada, os quais passaram a solicitar atendimento de qualidade para as crianças pequenas.

A presença feminina foi marcante no bojo dos movimentos sociais, trazendo reivindicações a favor do atendimento público e institucional para seus filhos. “Seja no movimento de mulheres, seja no movimento feminista, aparece desde logo a reivindicação por creche, reivindicação praticamente desconhecida até então” (ROSEMBERG, 1989, p. 96).

Dentre os fatores que impulsionaram e tornaram expressiva a participação feminina nos movimentos populares e nos espaços públicos, como já pontuado anteriormente, podemos destacar a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e o fato de não haver espaços/instituições para que seus filhos ficassem enquanto trabalhavam. Apesar disso, como fruto de muitas lutas, as mulheres conseguiram alcançar visibilidade social, que se traduziu em importantes estabelecimentos de políticas sociais.

Com o avanço do capitalismo, as mulheres que estavam inseridas no mercado de trabalho denunciavam a exploração da mão de obra visto que eram obrigadas a exercer a dupla jornada, e também as péssimas condições de trabalho. Para pôr fim à divisão sexual do trabalho e alcançar a autonomia econômica, os movimentos feministas e de mulheres reivindicaram por políticas públicas de apoio e compartilhamento do trabalho reprodutivo. Assim, conforme aponta Teles (2015, p. 29):

O feminismo reivindica políticas públicas que enfrentem a questão da maternidade como função social, o que exige a criação de equipamentos sociais como creches, restaurantes e lavanderias populares. As feministas levaram a reivindicação para os jornais (feministas) em congressos de mulheres e de sindicatos, para os movimentos populares.

Os movimentos feministas lutavam contra a sobrecarga imposta socialmente às mulheres, possibilitando a construção da sua autonomia econômica. Nesse sentido, pode-se dizer que a creche foi uma política de apoio à trajetória profissional de mulheres e homens, mães e pais. Na análise de Kuhlmann Jr. (2015), as poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches, que eram entendidas como espaços para guardar as crianças. Assim, a consolidação da creche, num primeiro momento, foi ponderada como um direito trabalhista de trabalhadoras mães de crianças bem pequenas. De acordo com Bruschini e Ricoldi (2009. p. 22).

Na CLT – Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, como obrigação das empresas que empregam mais de 30 mulheres acima de 16 anos de manter um local apropriado para guardar os filhos de suas empregadas, no período da amamentação.

Desse modo, é possível identificar que a ideia que havia de creche era apenas um lugar para guardar as crianças enquanto as mães trabalhavam. Esse atendimento, avaliado como uma “benemerência”, nas palavras de Oliveira (1992), foi aceito pelas mulheres trabalhadoras que, satisfeitas, produziam melhor.

Não obstante, a inserção de mão de obra feminina no espaço público, não correspondeu à inserção masculina no espaço doméstico, manifestando uma sobrecarga para as mulheres. Assim, mesmo exercendo trabalho em espaços públicos, as mulheres continuaram a exercer seus trabalhos que envolviam o cuidado com os filhos e com o lar, demarcando suas práticas sociais. Dessa forma, “para a mulher, a vivência do trabalho implica sempre a combinação dessas duas esferas, seja pelo entrosamento, seja pela superposição” (BRUSCHINI *et al.*, 2011, p. 151). Nesse sentido, os movimentos feministas enfrentaram, desde seus passos iniciais, a questão da divisão sexual desigual do trabalho fora e dentro do lar.

As mulheres lutavam por seus direitos, entretanto, em 1964, com o golpe militar, muitas mulheres foram silenciadas sob o comando de militares. Houve

represália e muitas mulheres e homens contrários à ditadura foram obrigados a viver de forma clandestina com pouca oportunidade de expressar publicamente suas necessidades. Segundo Teles (2015, p. 23), havia mulheres,

que lutaram contra a ditadura militar e tiveram seus filhos pequenos sequestrados nas prisões ou também houve casos em que elas estavam grávidas e deram a luz a seus filhos nos centros de tortura. Outras sofreram aborto forçado pelo aparato repressivo. Fizeram denúncias à justiça militar, sendo que em muitos casos não houve sequer um registro das violações apresentadas. Houve casos de crianças, filhas de guerrilheiras/guerrilheiros, que nasceram em cativeiros, sequestradas pelos militares que atuaram no combate à Guerrilha do Araguaia.

Dito de outro modo, a participação feminina nos movimentos populares tem um histórico de atuação antigo, mas muitas vezes não reconhecido, em outros momentos, conforme indica Rosemberg (1984), foram obrigadas a ser clandestinas. Em relação a esse último aspecto, ainda de acordo com a autora, na década de 1970, com o Ano Internacional da Mulher, o qual tinha apoio das Organizações das Nações Unidas, o movimento feminista consegue maior visibilidade e passam a ter forte atuação na luta pela igualdade contra o regime militar, buscando melhores condições de vida para si e para sua família. Em outras palavras, nesse momento histórico, o feminismo ressurgiu com seus gritos reivindicatórios e libertários e tornou-se via de expressão das vozes de mulheres que há tempo estavam caladas.

Dentre os anos de 1975 a 1980, a imprensa feminista - Jornais *Brasil Mulher* e *Nós Mulheres* – pautaram, com prioridade, o tema creche. De acordo com Leite (2003), o *Brasil Mulher* e o *Nós Mulheres* foram jornais que trouxeram em seus artigos e editoriais a luta pela anistia, pelas creches e pela liberdade democrática, bem como matérias exclusivas, como violência doméstica, condições de trabalho das mulheres, direitos reprodutivos, aborto e sexualidade, constituindo-se como uma importante fonte para compreender o movimento das mulheres.

Segundo Araújo (2000), esses jornais foram inovadores tanto na sua linguagem quanto nas reivindicações e propostas, divulgando uma nova visão de mundo. Segundo a mesma autora,

se um dos caminhos da política alternativa era buscar unir público e privado; tornar político o que antes era considerado assunto pessoal, íntimo e subjetivo; levar em conta e politizar as emoções, sentimentos, relações pessoais e laços familiares; dar importância à transformação do cotidiano e às questões domésticas do dia-a-dia; falar de amor e sexo, de dor e

frustração, de alegria e esperanças individuais, valorizando as experiências pessoais, o vivido, a troca dessas experiências – o movimento feminista e a sua imprensa são os melhores exemplos dessa concepção de política (ARAÚJO, 2000, p. 160).

Apesar das reivindicações realizadas em torno do fato de que as creches inicialmente não terem tido uma reflexão maior sobre o seu significado, no transcorrer da luta, o próprio movimento feminista divulgou que a creche é um direito da criança pequena à educação, não eliminando os direitos das mães trabalhadoras à sua realização social e profissional, condições básicas para sua emancipação, o que não era entendido no início da construção da bandeira por creche. Com isso, a creche foi reconhecida pela sociedade civil como espaço de relações sociais, profissionais e familiares em relação à criança pequena (TELES, 2015).

A opinião que havia até então sobre creche era que se tratava de uma política de países *socialistas*, e considerado *inadequado* tratá-la no Brasil. No entanto, os movimentos reivindicatórios foram se tornando mais forte, não apenas orientados pela luta em favor do direito às instituições de Educação Infantil, mas também pela luta da urgência em ter uma transformação política e social mais ampla na sociedade brasileira.

Teles (2015) levantou questões sobre a socialização e os cuidados com as crianças, não só liberando o trabalho feminino, mas promovendo a autonomia das mulheres, contribuindo para enfrentar as desigualdades sociais nas relações de gênero. Dessa forma se discutia que

a maternidade é uma função social, interessa a toda sociedade que deve estar preparada política e afetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas. A creche não é um problema individual, é uma questão social (TELES, 2015, p. 25).

Contudo, o movimento feminista destaca a responsabilidade dos cuidados com a infância, exigindo mudanças tanto nos papéis sociais tradicionais dos homens e mulheres quanto na dinâmica das relações familiares. Segundo Merisse (1997, p. 49):

O movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresenta suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. [...] A creche irá, então, aparecer como um

serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável.

Como pontua Cury (2002), declarar um direito é muito significativo, pois

equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (CURY, 2002, p. 13 grifos nossos).

Nessa direção, no final da década de 1980, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) apresentou definições legais, reconhecendo a creche como direito fundamental da criança e da família. Desse modo, o reconhecimento constitucional legitimou o direito em dois pontos de vista: o direito social das trabalhadoras e trabalhadores urbanos e rurais de contar com creches e pré-escolas (Artigo 7º inciso XXV) e o direito das crianças até seis anos de idade à Educação Infantil oferecida em creches e pré-escolas, garantidas pelo Estado (Artigo 208º inciso IV), o qual discorre que “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Isto é, segundo Faria, Finco e Gobbi (2015),

A Constituição brasileira de 1988 garante não só o direito das mulheres e dos homens trabalhadores, do campo e da cidade, a terem creches e pré-escolas para seus filhos e filhas, mas assegura, como opção da família, o direito da criança de 0 a 6 anos de ser educada em um contexto coletivo da esfera pública, tendo creches e pré-escolas como agências educativas.

Assim, a Constituição Federal de 1988 rompe pela primeira vez com o estigma de creche de caráter assistencialista para crianças pobres. Segundo Ludvig (2017, p. 31):

quando se fala em política de assistência se recoloca a discussão na arena do direito, e não do favor. Se organiza por meio de uma ação para um grupo, uma classe, que decorrente do sistema capitalista é excluído de uma vida digna. Essa distorção do conceito, do tratamento de assistência social e assistencialismo como sinônimos, sempre atrelado ao favor, à filantropia,

nos faz muitas vezes reproduzir um discurso inculcado no senso comum, não reconhecendo nossos próprios direitos.

O conflito no entendimento de assistência como sendo o mesmo que assistencialismo e que a muito permeia a Educação Infantil começou a ser desconstruída, como já dito anteriormente, com a Constituição, seguida pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Com isso, houve um avanço muito significativo no cenário legislativo, em favor da criança pequena. Em 1996, após discussões sobre a educação realizadas pelos movimentos nacionais, é aprovada a Lei de Diretrizes e Base – LDB, a qual torna a Educação Infantil parte integrante da Educação Básica. A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2015) discorre que,

o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo (KUHLMANN JR., 2015, p. 186).

A partir desse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 inseriu a Educação Infantil como primeira etapa Educação Básica, e definiu que sua finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996), atribuindo aos municípios a oferta de vagas às crianças de 0 a 5 anos, com acompanhamento, sem objetivo de promoção.

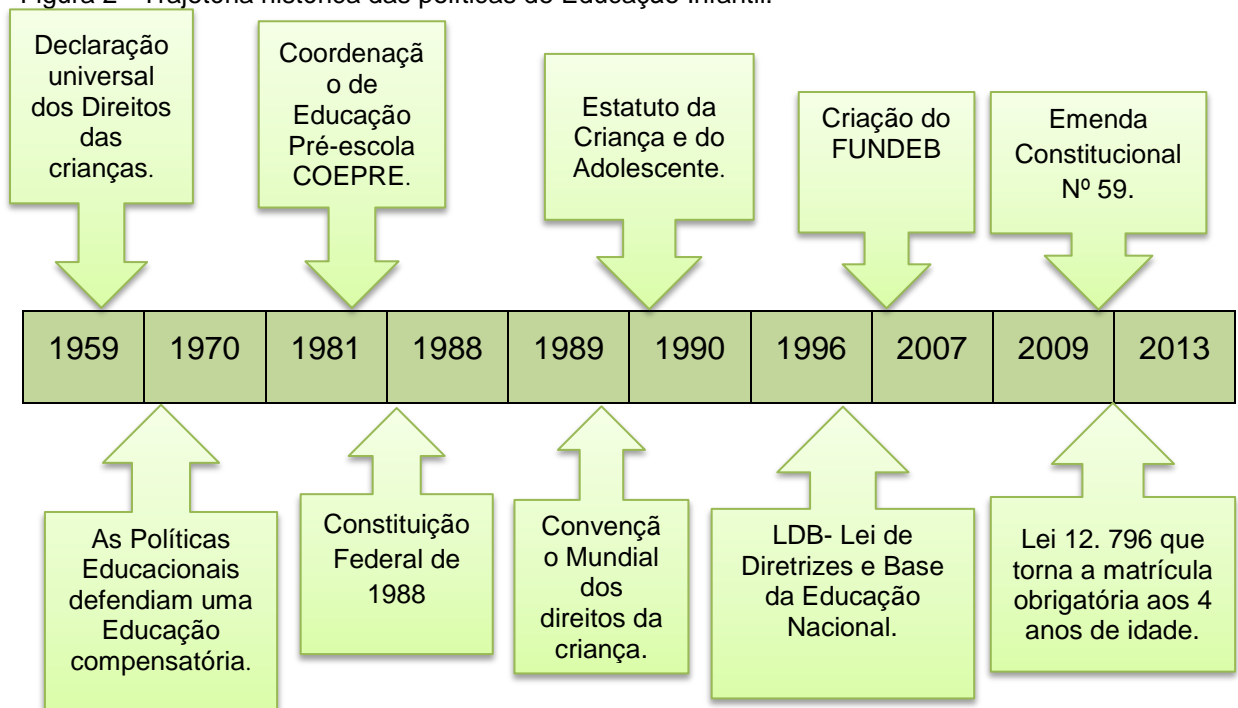
A obrigatoriedade tratada na CF/1988 e na LDB/96, no tocante à oferta dessa etapa educativa, exige um alargamento do papel do Estado do ponto de vista das políticas públicas. No subcapítulo a seguir, serão apresentadas a Educação Infantil como direito, bem como, as configurações sociais que implicam na inserção da mulher no contexto mais amplo da sociedade e suas repercussões no âmbito familiar, principalmente no cuidado e na educação dos filhos, impõem uma ação conjunta entre as famílias e a esfera pública.

2.3 A Educação Infantil como direito

A ideia de que todo ser humano é portador do direito à educação e à realização desta pela escolarização universal [...] constitui uma das criações culturais e uma das realizações mais importantes para caracterizar as transformações ocorridas nas sociedades durante o século XX (SACRISTÁN, 1999, p. 147).

Entender a Educação Infantil como direito implica compreender que, de modo especial, após seu reconhecimento na Constituição Federal – CF, de 1988 e posteriormente na Lei de Diretrizes e Base – LDB em 1996 essas instituições foram “colocadas” em outro nível, isto é, não se trata apenas de uma ação assistencialista às famílias. Pode-se inferir que no Brasil o atendimento à criança pequena em instituições de educação é relativamente recente, de modo que foi nas últimas décadas que esse atendimento foi efetuado em creches e pré-escolas, sendo essa divisão dada pela faixa etária e não mais, como nas décadas anteriores, pelo tempo de atendimento. Para compreender historicamente a evolução das políticas públicas para a Educação Infantil, apresentamos a seguir a linha do tempo abarcando os anos entre 1959 até 2013.

Figura 2 - Trajetória histórica das políticas de Educação Infantil.



Fonte: Elaboração própria 2017.

Até final da década de 1980 o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches ou entidades equivalentes era realizado e mantido, histórica e culturalmente, restringindo-se ao “amparo” e à “assistência”, contrapondo à questão do dever e do direito. Pode-se dizer, segundo Campos e Barbosa (2016), que a organização da Educação Infantil no Brasil surgiu no entrecruzamento de políticas assistenciais e de movimentos reivindicatórios de mulheres, na perspectiva da luta por direitos fundamentais iguais entre homens e mulheres, seguindo a lógica de igualdade de gênero. No contexto brasileiro, Campos (1999, p. 120) apoiada em Teles *et al.* (1989) versa que:

o primeiro marco é sem dúvida a legislação trabalhista aprovada após o movimento de 30, no âmbito das amplas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas nesse período. A Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada em 1934, no seu artigo 389, obriga os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação. O artigo 396 da mesma lei, introduzido em 1967, determina que, até que seu filho complete seis meses de idade, a mulher tem o direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais de meia hora cada um, para amamentá-lo. O período de seis meses pode ser prorrogado, a critério da autoridade competente, quando a saúde do filho o exigir (parágrafo único do mesmo artigo). A lei prevê a possibilidade de as empresas estabelecerem convênios com outras creches para o atendimento dos filhos de suas funcionárias.

No Brasil, de acordo com a legislação educacional que antecedia a CF de 1988, o atendimento às crianças até seis anos não era concebido como uma atividade de cunho educacional, como direito subjetivo. Os espaços de atendimento à criança pequena eram locais reconhecidos como necessários apenas para as famílias que necessitavam trabalhar, não como espaços coletivos de convivências, como direito também das crianças, predominando a concepção de que se tratava de um atendimento de caráter assistencial. Importante lembrar que, anteriormente a 1988, a infância estava sob o amparo legal da Assistência, isto é, contestando, conforme CURY (1998), a questão do dever e do direito.

não é sob a figura do Direito, mas sob a figura do Amparo e da Assistência que o infante entra em cena. Desta maneira, as expressões que, recorrentemente, aparecerão no corpo das Constituições Federais serão, ou o silêncio, como é o caso de 1891, ou a expressão Amparo à infância, ou então, como na Constituição de 37, que afirma que à infância à qual vier faltar recursos, o Estado deverá providenciar cuidados especiais. Portanto, a figura nesse caso, coerente com o Estado Novo, é Cuidado e não Dever, é Amparo e não Direito. A Constituição de 46 de novo assume a expressão

Assistência. Somente com a Constituição Federal de 67 e da Junta Militar de 69 é que se introduz, pela primeira vez, a noção de que uma Lei própria providenciará a Assistência à Infância. Mas continua havendo a figura da Assistência e do Amparo, agora na forma de uma Lei, e não simplesmente de uma forma genérica, feita através de qualquer tipo de instrumento (CURY, 1998, p.10).

Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) versam que a ressignificação da Educação Infantil de caráter assistencial para o sistema educacional concebe, pelo menos no nível do texto constitucional, um bom avanço para a superação do caráter assistencialista que caracterizou a Educação Infantil nos anos anteriores à CF de 1988. No caso especial as creches, tradicionalmente vinculadas às áreas de Assistência Social. Esse fato dissemina a tradição histórica brasileira de deixar em segundo plano a educação e o cuidado da criança pequena. As ações, até então voltadas para a criança, não estavam sob a figura do Direito, mas sob a figura do Amparo e da Assistência.

Os direitos das crianças pequenas foram estudados nos movimentos da sociedade por lideranças e educadores no âmbito dos estados membros da federação, resultando no reconhecimento da Educação Infantil como direito, instituído na CF de 1988. Esse reconhecimento fez uma grande diferença no que diz respeito aos direitos das crianças pequenas. De acordo com Cury (1998, p. 11), a Constituição Federal de 1988,

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

No entanto, a CF de 1988 não trouxe a questão da Educação Infantil de qualquer maneira. Ela a introduziu com muita clareza em seu artigo 30, quando diz o que compete aos municípios. Afirma que esses devem manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado ou dos Estados, programas de Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental.

A partir desse momento, pode-se constatar a mobilização pela ampliação, evolução e abrangência de seus aparelhos legais, estando evidente no fato que,

é a primeira vez que uma Constituição assinala, especificamente, objetivos do Estado brasileiro, não todos, que seria despropositado, mas os fundamentais, e, entre eles, uns que valem como base de prestações

positivas que venham a concretizar a democracia econômica, social e cultural, a fim de efetivar na prática a dignidade da pessoa humana (SILVA, 1989, p. 84) .

Esse discurso foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, através da Lei nº 8.069/90, que tem por objetivo a proteção integral da Criança e do Adolescente, e que o Estado deve assegurar condições de desenvolvimento físico, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade.

Com a aprovação do ECA (BRASIL, 1990), a família, a comunidade e a sociedade passam a ter obrigações, assegurando à criança o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária. O ECA busca acabar com o caráter assistencialista de atendimento às crianças, considerando suas especificidades e fazendo com que a criança seja sujeito da sua própria história.

Os Artigos 53º e 54º da citada Lei fazem alusão a esse direito e ao dever do Estado no que concerne a promovê-lo:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...].

Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...].

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...].

Mesmo sendo definido o direito à criança pela CF (1988), o ECA (1990), por meio de um conjunto de normas, buscou garantir esses direitos que muitas vezes eram ignorados pelo Estado e pela sociedade. Um dos direitos de maior importância foi o direito à Educação, que possibilitou maior acessibilidade a ela. Assim, aos poucos, a Educação começa a fazer parte do atendimento das crianças pequenas.

O Ministério da Educação e do Desporto – MED, orientado pela CF (1988) e pelo ECA (1990), formulou, no ano de 1994, diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil, elaboradas com a participação de dirigentes e técnicos de instituições federais, estaduais e municipais, professores universitários, especialistas e representantes de instituições internacionais e de entidades não governamentais, divulgando uma série de documentos científicos acerca do compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da cidadania das crianças de 0 a 6 anos.

A Política Nacional de Educação Infantil baseia-se em sete princípios¹⁰, confirmando o direito das crianças pequenas à Educação, enaltecendo o papel da infância na progressão do ser humano e, especialmente, a importância da Educação na construção da cidadania.

Assim, se a CF de 1988 acolheu a demanda da Educação Infantil como Direito da Criança, a LDB alterou profundamente ao colocá-la como uma etapa da Educação Básica. De acordo com Cury (1998, p. 12):

Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional. A Educação Infantil passa a fazer parte, dizendo-se de uma forma mais direta, da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Isto quer dizer que a Educação Infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares.

Assim, a LDB 9.394/96 foi o marco legal para a transferência das instituições de Educação Infantil do campo da Assistência Social para o da Educação ao determinar em seu Artigo 89º que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 26). Conforme Haddad (2006, p. 530), “a Educação Infantil deixa de ser considerada como um contexto de socialização extrafamiliar das crianças para a liberação da mulher e a construção de uma sociedade mais igualitária”. Desse modo, a LDB/96, em seu Artigo 2º, afirma que:

¹⁰ Princípios que norteiam a Política Nacional de Educação Infantil (s/d).

- 1) A educação é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender;
- 2) As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola);
- 3) A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
- 4) As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes;
- 5) O currículo de Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar;
- 6) Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação;
- 7) As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010, p. 8).

Podemos constatar no Artigo 2º da nova LDB/96 que a mesma reproduz o que está exposto no bojo textual da CF de 1988. No que concerne à organização da Educação Infantil, de acordo com o Artigo 30º da LDB, essa será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 14).

A citada lei verificou e ratificou as conquistas constitucionais, abarcando leis complementares e descrevendo na legislação brasileira pela primeira vez a nomenclatura *Educação Infantil*, ampliando sua importância social ao integrá-la à formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, como sendo a primeira etapa da educação básica, conforme explícito em seu Artigo 29º:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 14).

Como já citado, com a nova LDB/96, a Educação Infantil passou a ser de responsabilidade do poder público municipal, cabendo aos municípios à garantia de ofertas de vagas. A questão do direito da criança à Educação Infantil tem sido amplamente discutida no que se refere ao direito ao acesso e à qualidade do atendimento das creches e pré-escolas. Entretanto, toda essa organização e determinação legal não previram nem tão pouco determinou quais seriam as fontes de financiamento para essa etapa, fato que repercute ainda hoje na efetivação do direito das crianças e famílias à Educação Infantil.

Para além dos aspectos do financiamento, outro desafio para área era pensar diretrizes para a mesma, além de uma necessidade de se conhecer como a educação da criança pequena era organizada no país. Assim iniciou-se um processo de discussão com pesquisadores/as, profissionais da Educação organizados pela Coordenação de Educação Infantil – COEDI, que resultou, no período de 1993 e

1996, na produção de documentos¹¹ referentes à Educação Infantil, no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior das instituições: Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil (1994); Educação Infantil no Brasil: situação atual de (1994); Política Nacional de Educação Infantil (1994); e o documento Critérios para um atendimento em creches e Pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995), o qual apresenta uma lista de direitos¹² a serem assegurados em creches e pré-escolas, enfatizando a importância da Educação Infantil na defesa dos direitos das crianças.

A COEDI, também produziu a Proposta Pedagógica e Currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996); Subsídios para elaboração de diretrizes e Normas para Educação Infantil (1998). Esses documentos são,

conhecidos como Cadernos da COEDI, procuraram fornecer orientações e subsídios para as redes públicas de Educação Infantil estruturar suas políticas locais. Não tem, portanto, caráter mandatório, mas sim de orientação. Compõe ainda este universo documental, os Pareceres CNE/CEB nº 22, de 17/12/199, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, acompanhado da Resolução CNE/CEB nº 1, de 07/04/1999, e o Parecer CNE/CEB nº 4, de 16/02/2000, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (sem caráter mandatório) (CAMPOS, 2008, p.162).

Esse processo de debate e de definição de referenciais para se pensar a Educação Infantil no país, sob a lógica do direito e como primeira etapa da educação básica, foi interrompido, isto é, com o avanço do Estado neoliberal, e a partir das reformas na Educação realizadas com a Reforma do Estado, nova direção foi definida para o COEDI/MEC. Essa reorientação resultou na substituição da

¹¹ Documentos publicados pelo Ministério da Educação: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de Educação Infantil; “Educação Infantil: bibliografia anotada” e “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil”.

¹² Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde; Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural; racial e religiosa (BRASIL, 1997, p.11).

coordenadora da COEDI, bem como em outro modo de se pensar as questões para Educação Infantil. Como resultado desse novo ordenamento, foram produzidos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI de 1998. As críticas colocadas para o documento do RCNEI, segundo Campos (2008), é que o mesmo recolocava em destaque concepções e orientações largamente discutidas como não adequadas para uma educação que respeitasse os direitos das crianças.

Analisando o ordenamento legal, no qual a Política de Educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil tem se baseado, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em 1998, fato que também provocou polêmica, haja vista que foi divulgada após ampla distribuição dos RCNEI, o que gerou confusões, isto é, os RCNEI acabaram sendo tomados como documentos mandatórios e as Diretrizes foram secundarizadas. As Diretrizes só voltam a ser discutidas após seu processo de revisão em 2010.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (1996), reunindo princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na área, e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009). Conforme determina a LDB, Lei nº 9393/96, as creches e pré-escolas necessitam de DCN para orientar tanto suas propostas pedagógicas quanto suas práticas no cotidiano da Educação Infantil. As Diretrizes de 1999, parecer CNE/CBE nº 22/98 e Resolução CNE/CBE nº 01/99, segundo Oliveira (2011, p. 119),

partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório, e defenderam um novo paradigma de atendimento com base na Constituição Federal de 1988, que definiu o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de Educação Infantil como um direito social não apenas dos filhos dos trabalhadores rurais e urbanos, mas também como um direito da criança.

As atuais Diretrizes destacam a criança como um sujeito de direito, que tem o direito de usufruir de sua infância, destacando as brincadeiras e as interações, de modo que as práticas pedagógicas devem envolver a interação das crianças nas mais variadas formas.

No entanto, essa trajetória ainda é um campo em disputa a definição da orientação pedagógica para Educação Infantil. Sua apropriação no cotidiano das instituições ainda continua sendo um desafio¹³, e é nesse cenário que, em 16 de maio de 2005, o presidente da república sanciona Lei nº 11.114/05, modificando a redação dos artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96. A mudança incidiu sobre o Artigo 6º, que passam a vigorar com a seguinte redação: Artigo 6º. “É dever dos pais ou responsáveis efetuar matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”.

Em 2006, o Ministério da Educação aprova a Lei nº 11.274 do Ensino Fundamental de 9 anos, alterando a redação do artigo 29 e novamente a redação dos artigos 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A determinação dessas leis ocorreu com várias críticas e posições contrárias, mas era justificada pelo discurso que, desse modo, se poderia assegurar a todas às crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender, bem como um ensino de qualidade.

Ainda sob o impacto das modificações do ensino fundamental de 9 anos, em 2013 foi aprovada a Lei nº 12.796/13, que torna obrigatória a matrícula aos 4 anos na Educação Infantil, pré-escolar.

A nova lei estabelece que a Educação Infantil contemple crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e deve ser organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por, no mínimo, 200 dias letivos, com atendimento de, no mínimo, quatro horas para tempo parcial e sete horas para tempo integral; controle da frequência, sendo exigido o mínimo de 60% do total das horas, e o reforço quanto ao acesso e permanência dos profissionais da EB aos cursos superiores e de formação continuada, sobretudo da educação infantil e séries iniciais do EF. Para atender essa obrigatoriedade, cabe aos pais e responsáveis realizarem a matrícula, sendo que cabe aos municípios a oferta de vagas.

¹³ Para saber sobre essa discussão, indicamos a dissertação de LUDVIG, D. Currículo para a Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses - Joinville: UNIVILLE, 2017. Disponível em: <www.pmf.sc.gov.br/.../18_05_2017_10.53.15.c10a02a2986a7db1628f25800283bfc>. Acesso em: 11 jun. 2017.

Desta forma, a educação básica passa a atender a faixa etária dos 4 aos 17 anos. A mudança constitucional colocou o Brasil no patamar dos países que possuem maior tempo de obrigatoriedade escolar (agora com 14 anos), sendo que, até então, somente o Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, era definido como de matrícula obrigatória e como direito público.

Esta medida não é consensual entre os pesquisadores e estudiosos da área. A possibilidade de a criança ingressar mais cedo na educação básica ainda é motivo de discussões e problematizações nos círculos acadêmicos e em diversos espaços da sociedade.

Com vistas a alcançar essa compreensão, no próximo capítulo será apresentada a trajetória que antecedeu a lei da obrigatoriedade, sua efetivação observando as estratégias que os municípios em estudo utilizaram para se adequarem às novas exigências legais, bem como trataremos da contextualização dos municípios em estudo. Finalizamos o capítulo inferindo sobre Educação Infantil nos municípios estudados, assim como a evolução do atendimento da pré-escola nos municípios em questão.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS EM ESTUDO E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA SE ADEQUAREM ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS DA LEI Nº 12.796/2013

Buscamos, a partir do presente texto, refletir sobre a Educação Infantil e a extensão da obrigatoriedade do ensino no Brasil. O estudo permite reconhecer a trajetória da obrigatoriedade e as questões que sustentaram os atendimentos das crianças menores de seis anos de idade no Brasil a partir da Lei nº 12.796/13, a qual altera a LDN, Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. A Lei nº 12.796/13 altera a redação do Artigo 4º, parágrafo primeiro, e discorre que Educação Básica obrigatória e gratuita passa a ser dos quatro aos dezessete anos de idade, devendo as famílias matricular seus filhos de 4 e 5 anos na pré-escola.

3.1 Contextualizando o início da Educação Infantil nos municípios em estudo¹⁴

O desenvolvimento demográfico acompanhado da industrialização, com a chegada de imigrantes vindos de várias partes do país em busca de melhores condições de vida, mudou o perfil da população joinvillense, de modo especial, a partir da década de 1970, formando a classe operária industrial.

No entanto, anterior a esse processo, a cidade já tinha como característica um intenso processo de industrialização sendo que as mulheres também se inseriram no mercado de trabalho, necessitando, entretanto, de um espaço para poder deixar os filhos. Foi assim que, em 1936, em Joinville, o Padre Alberto Kolb¹⁵, fundador do Círculo Operário Católico - COC iniciou a Creche Conde Modesto Leal, a qual tinha o objetivo de educar e formar os filhos de operários de Joinville, mas também de acolher crianças órfãs em período integral. Neste contexto, a primeira

¹⁴ Importante indicar que há pouca documentação referente ao início do atendimento institucional nas cidades, assim, as informações por vezes são incompletas.

¹⁵ O padre Alberto Kolb, nasceu na Alsacia-Lorena, Alemanha, em 1898. Chegou ao Brasil aos dez anos de idade, ordenou-se sacerdote no estado de Minas Gerais, chegou a Joinville no ano de 1933. Por iniciativa própria, fundou no ano de 1935, o Círculo Operário de Joinville (COJ), tornando-se pioneiro nas atividades ligadas à área social.

creche na cidade de Joinville foi criada com a parceria entre a Igreja e o Círculo operário Católico -COCJ, sob direção do Padre Alberto Kolb.

O atendimento na creche estava vinculado à ação direta de mulheres, na maioria das vezes religiosas, que tinham como premissa a caridade e a filantropia, geralmente realizada pelas (freiras), Irmãs de Caridade. A Igreja representada pelo COCJ, segundo Batista (2013),

insere-se como implementadora de ações assistenciais no âmbito da classe operária, em apoio à consolidação das políticas públicas de caráter assistencial em âmbito nacional, que era destinada à manutenção, instrução e educação moral de crianças que serão os adultos de amanhã (BATISTA, 2013, p. 159).

A iniciativa de políticas públicas de caráter assistencial focalizava o atendimento também às famílias, pois entendiam que as famílias pobres não tinham capacidade de assegurar a nação de forma civilizada e desenvolvida.

O atendimento da creche era oferecido em três turnos, no período matutino e vespertino para meninos e meninas, e à noite, com aulas de corte e costura para mães e moças e alfabetização para os pais. Percebe-se, de acordo com Batista (2013, p. 107), “a forte marca de uma política assistencial que visa à educação da família, de modo geral, atendendo ao projeto de nacionalização para formação de um corpo coletivo”.

A expansão das empresas em Joinville ocorreu em ritmo acelerado, fazendo com que também se ampliasse a oferta de mão de obra feminina, no entanto, o crescimento econômico restringia as classes dominantes e não a todas as parcelas da sociedade, ocorrendo o “achatamento salarial no que diz respeito à força de trabalho adulto e redução da infância para as crianças trabalhadoras”. Em se tratando da educação das crianças pequenas em Joinville, as primeiras instituições decorrem da década de 1970. As primeiras instituições que surgiram eram públicas e vinculadas à Fundação Municipal Albano Schimdt (FUNDAMAS) ¹⁶, e não à Secretaria de Educação. Em 1974 e 1975 os jardins de infância começaram a ser transferidos à Secretaria de Educação.

¹⁶ O FUNDAMAS foi criado em 1966 e era responsável pelos Jardins-de-Infância, entretanto, oferecia também Educação Profissional, a qual oferece até os dias atuais.

O atendimento nos jardins-de-infância em Joinville era apenas em período parcial, tinham como público as crianças maiores (4 a 6 anos) pertencentes às famílias financeiramente mais abastadas.

Em 1972, em Joinville havia somente a Creche Conde Modesto Leal para atender aos filhos dos trabalhadores. Naquele ano um grupo de assistentes sociais começou a estudar a necessidade da criação de uma instituição para as crianças da classe trabalhadora, diretamente relacionado à questão do trabalho feminino. O estudo prévio focou nos bairros, a fim de fazer um levantamento de demandas das famílias. Assim, ainda na primeira metade da década de 1970, foi pensado e implementado o programa Centro de Educação e Recreação Infantil – CERI, que era vinculado à Secretaria de Assistência Social e atendiam especificamente crianças durante o horário de trabalho dos pais, diferenciando-se, assim, do atendimento existente nos denominados jardins de Infância.

Os CERIs eram mantidos pela prefeitura em convênios com a Legião Brasileira de Assistência - LBA¹⁷ e Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), sendo que os pais pagavam uma taxa mínima mensal. Assim sendo, em 1984 com a expansão dos CERIs, foi criado a Associação de Pais, Funcionários e Amigos dos CERIs – APFA. Os CERIs eram implantados em bairros, em casas ou espaços cedidos pela comunidade próximos das famílias cujas crianças eram atendidas. Segundo Zarpelon (2011, p.145).

Enquanto as orientações do Governo Federal nos anos de 1970 e 1980, para a Educação Infantil, eram “(...) soluções a baixo custo, informais e parcialmente assumidas pelas famílias” (ROSEMBERG, 1992, p.25) e com a perspectiva de “educação compensatória” (BRASIL/CFE, Indicação nº45 de 1974), os Ceris funcionavam sob uma perspectiva política diferente. Embora os Ceris tivessem algumas dessas características, como a participação das famílias no financiamento e a infraestrutura simples, a lógica que regia seu funcionamento era outra, identificada com a educação popular de Paulo Freire.

Ainda que a expansão do CERIs fosse portadora de uma perspectiva inovadora no município e muito importante para as famílias, sua expansão ocorreu lentamente, não dando conta da demanda pelo atendimento. Em 1979, havia 7 unidades e atendiam 600 crianças, chegando a 1994 com 25 unidades e 1.900 crianças sendo atendidas. Esse número de instituições era insuficiente e não acolhia

¹⁷ LBA é a sigla de Legião Brasileira de Assistência, uma entidade filantrópica fundada em 1942 por Darcy Vargas, primeira-dama naquela época, com a finalidade de prestar serviços de assistência.

a demanda de crianças que precisavam frequentar um espaço de Educação Infantil durante o período em que os pais estavam trabalhando.

Em Joinville, o número de crianças na fila de espera sempre foi maior do que as vagas oferecidas pelo governo municipal. Ainda que a Educação Infantil, na Constituição Federal de 1988 tenha sido declarada ser um direito da criança, independente da necessidade da família, percebe-se a focalização do investimento no ensino fundamental.

Com relação ao início da Educação Infantil em São Francisco do Sul, esta se deu a partir de 1976, por meio de um grupo de mulheres que, motivadas pela necessidade de um espaço para deixar os filhos enquanto participavam de atividades realizadas no Clube de Mães, o qual se constituía nas dependências da Igreja Matriz Nossa Senhora da Graça, tiveram a ideia de criar um espaço para o atendimento de crianças de 2 a 6 anos. A iniciativa partiu da senhora Carmem Musse, uma das integrantes do Clube de Mães.

Em 1978, um grupo de mulheres de classes sociais mais abastadas, esposas dos médicos da cidade, organizadas em associações religiosas e filantrópicas, criaram a primeira creche, com o objetivo de atender crianças pobres/carentes e mães que trabalhavam. A creche teve como primeira presidente a Senhora Carmem Musse. Assim, a primeira creche de São Francisco do Sul, que atendia as crianças de famílias carentes no salão da igreja católica, foi denominada como Frei Martinho. Para administrar e manter a creche, que continuava seu atendimento assistencialista, era recolhido doações do comércio, contribuições de alimentos e convênios com a LBA.

atendimento às crianças no Município de São Francisco do Sul, já que a associação que administrava a creche arrecadava doações por meio de contribuições em carnês, doação de alimentos do comércio local e convênio estabelecido com a Legião Brasileira de Assistência (MAIA, p. 61).

A formação das professoras que trabalhavam com essas crianças era a oitava¹⁸ série do ensino fundamental. Nessa época havia apenas uma professora formada no Magistério. Às professoras era atribuída a responsabilidade de organização da creche, desde fazer a alimentação, indo até os cuidados com a higiene e a saúde das crianças. Conforme discutimos anteriormente, o trabalho

¹⁸ Corresponde ao último ano do ensino fundamental, o qual hoje corresponde ao 9º ano.

pedagógico nessas instituições, creches e pré-escolas originam-se de programas higienistas e assistencialistas.

Após uma década de sua criação, a creche Frei Martinho saiu do salão da igreja católica e ganhou um espaço no prédio do Centro de Bem-Estar do Menor (CBEM). Nesse novo local, começou a atender crianças de 0 a 2 anos, serviço este denominado berçário. É importante salientar que até então não havia divisão de turmas, as crianças escolhiam a sala e a professora com a qual queria permanecer, de acordo com a qual mais se identificavam.

No final de 1988, a creche Frei Martinho mudou-se para o prédio construído pela prefeitura. A construção foi inspirada arquitetonicamente numa casa, com salas pequenas e sanitárias para adultos. Apesar do pouco espaço, as novas instalações possibilitaram a organização das crianças, que foram divididas em salas por faixa etária.

No dia a dia da creche, as crianças compartilhavam o espaço em todos os momentos. Na época, a creche dispunha de 12 berços e atendia 24 crianças de 0 a 2 anos. Na hora de dormir, muitas vezes, eram colocadas duas crianças em cada berço.

Ainda na década de 1980, com o objetivo de cuidar e alimentar as crianças a fim de que as mães pudessem trabalhar, surgiram novas instituições filantrópicas para atender crianças de 2 a 7 anos de idade. Em meados de 1981, foi criada a segunda creche no município de São Francisco do Sul, cujas acomodações foram realizadas na granja desativada do Forte Marechal Luz, sendo esta denominada de creche Girassol, preenchendo, com a vinda do CBEM, os requisitos do Projeto de Creches da LBA, que se tratava de um programa nacional que repassava verbas para as prefeituras ou instituições privadas através de convênio, focando o acolhimento da população de baixa renda.

As creches eram instaladas em espaços desocupados que existiam na comunidade e o atendimento era preventivo e compensatório, podendo ser de 4 a 8 horas diárias. Com a ação da comunidade francisquense, foram criadas, ainda na década de 1980, outras instituições, como a creche Frei Martinho, Pantera Cor de Rosa, e a creche Mickey Mouse. As creches domiciliares¹⁹ datam do mesmo período, e foram fundadas em São Francisco do Sul, em 1986, através da ação de

¹⁹ É uma modalidade presente em diversos países e refere-se ao atendimento onde uma mulher cuida, em sua própria casa.

uma mãe que buscava integrar seu filho com Síndrome de Down a outras crianças. As creches eram mantidas com doações e com o trabalho voluntário dos profissionais da saúde, que orientavam as famílias, falando sobre alimentação e higiene. A ausência de salário e as condições de vida em que se encontravam essas mulheres fazia com que elas aceitassem a atividade. Em 1987, a creche fechou por motivos desconhecidos.

Em 1988, a cozinheira da creche domiciliar, que fechou, foi chamada pela prefeitura, e em conversa com os governantes, decidiu alugar uma sala de sua casa para a instalação da creche. A mãe crecheira foi contratada pela prefeitura como cozinheira, recebia seu salário como funcionária pública municipal e o aluguel da sala.

Dentre as atividades atribuídas à mãe crecheira, além de fazer a merenda para as crianças, também estava o cuidado. Na década de 1988, os alimentos eram oferecidos pela prefeitura. Neste espaço eram acolhidas 25 crianças para frequentar a creche. Para as famílias terem direito a este espaço para deixar seus filhos, a mãe precisava trabalhar fora ou ser muito pobre.

O trabalho realizado com as crianças durante o período em que estavam na creche era orientado por duas professoras, e as crianças tinham hora para brincar e para desenhar. A creche contava com duas serventes. Ao todo, dentro da instituição trabalhavam cinco pessoas, todas em prol de dar um bom atendimento às crianças.

No entanto, em 1988, devido à carência da comunidade, foi criada uma creche no bairro da Tapera, com a parceria entre comunidade e prefeitura para a construção do prédio. No ano seguinte, em 1989, foi criada a creche Bem-me-Quer no bairro da Reta. Essa utilizou uma sala da Escola Básica Municipal Dr. Franklin de Oliveira e atendia crianças de 2 dois a 6 seis anos.

Nesse período o atendimento das creches era diferenciado, segundo Maia (2009), a proposta das creches domiciliares era para atender às crianças cujas mães trabalhavam fora e as demais creches para atender crianças carentes que a frequentavam e lá poderiam fazer as refeições. O atendimento oferecido a estas crianças era integral, entretanto, com a mudança de governo, em 1989, as creches domiciliares foram sendo extintas.

Como podemos analisar, historicamente, o atendimento das crianças de São Francisco do Sul está em consonância com o atendimento oferecido em muitas cidades no país. Em janeiro de 1991, as creches de São Francisco do Sul deixaram

de receber os recursos da LBA e passaram a funcionar somente com doações da comunidade e da intensificação das doações do comércio, exceto a creche Frei Martinho, que era mantida pela associação da LBA e com a participação do município.

A partir de fevereiro de 1992, com a municipalização da creche, a prefeitura começou a fiscalizar os horários das professoras²⁰, a alimentação passou a ser melhor. As ações realizadas com as crianças era basicamente o cuidar, pautado no assistencialismo. Não havia preocupação direta em mediar ou organizar ações em prol do desenvolvimento da criança, que passou a ser orientada pelo Bem- Estar Social. Com a função de cuidar das crianças e auxiliar as professoras, foi criado, no ano de 1994, o cargo de atendente de creche, sendo este extinto em 2001.

Com a aprovação da LDB de 1996, as creches passaram a ser compreendidas também a partir das questões educacionais, isto é, se antes a grande preocupação residia na alimentação e limpeza das crianças, bem como, guardá-las em ambiente seguro, a partir das discussões da LDB essas condições não eram suficientes, pois se intensificaram as indicações e discussões sobre a importância da intencionalidade pedagógica nas creches. Neste mesmo ano foram criadas mais três instituições.

Em 2000, as creches foram transferidas, seguindo a indicação nacional, da Secretaria do Bem-Estar Social para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e no ano seguinte passaram a ser chamadas de Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI. A partir de 2011, foram inseridas ao currículo da Educação Infantil no município de São Francisco do sul disciplinas de Arte e Educação Física. Em 2016, São Francisco do Sul contava com um total de 18 CMEIs.

Iremos abordar no próximo subcapítulo a *evolução de atendimento das crianças de 4 e 5 anos* nos dois municípios pesquisados, tendo em vista a aprovação da Lei nº 12.796/13, que estabeleceu o prazo até 2016 para a progressiva implementação da obrigatoriedade legal aos quatro 4 anos.

3.1.1 A evolução de atendimento das crianças de 4 e 5 anos nos dois municípios pesquisados

²⁰ Até o ano de 2010 o quadro de atendimento às crianças na Educação Infantil em São Francisco do Sul era realizado somente pela presença feminina. A partir do concurso público de 2010 este quadro passou a contar com a presença de 19 vagas masculinas aprovadas no concurso, sendo um como professor de Educação Infantil e 18 de Educação Física.

Em 2016, segundo dados fornecidos pelo Caderno “Cidade em Dados”, a rede municipal de educação de Joinville atendeu na Educação Infantil no ano de 2015 cerca de 12.666 crianças em 67 unidades que compõem a rede nessa etapa da Educação Básica, posto que, 60 unidades que atendem 0 a 3 anos na área urbana; 63 atendem 4 e 5 anos na área urbana; e 12 unidades atendem 4 e 5 anos na área rural. Importante observar que não são todas as instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos somente. As instituições de Educação Infantil de Joinville estão distribuídas em espalhadas por 32 bairros.

Em 2016, segundo dados do INEP, a rede municipal de educação de São Francisco do Sul atendeu no ano de 2015, 2.360 crianças de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos. Contudo, o município atende 28 turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo que 18 turmas nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e 10 turmas com a mesma idade nas escolas Municipais de ensino fundamental.

O Quadro 5 a seguir demonstra a evolução de atendimento da pré-escola nos dois municípios pesquisados.

Quadro 5 - Matrículas das crianças de 4 e 5 anos de idade em Joinville e São Francisco do Sul – 2009 a 2016.

| JOINVILLE | | | SÃO FRANCISCO DO SUL | |
|------------------|---------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|
| Ano | Pré Integral | Pré Parcial | Pré Integral | Pré Parcial |
| 2009 | 1566 | 4906 | 404 | 428 |
| 2010 | 1610 | 4829 | 546 | 322 |
| 2011 | 1585 | 4847 | 119 | 775 |
| 2012 | 1548 | 4485 | 23 | 954 |
| 2013 | 1614 | 4678 | 25 | 1007 |
| 2014 | 1108 | 5544 | 25 | 990 |
| 2015 | 1114 | 5564 | 17 | 1007 |
| 2016 | 13 | 9456 | 0 | 1094 |

Fonte: Elaboração própria, a partir da Sinopse Estatística - INEP. 2009 a 2016

Como pode ser observado no Quadro 5, Joinville apresenta um movimento crescente nas matrículas na pré-escola, entretanto pode-se evidenciar que o município prioriza o atendimento em período parcial na pré-escola. Em 2009, o governo municipal atendia 1566 matrículas em período integral, correspondendo a 24,19% do atendimento, enquanto no período parcial nesta mesma data eram atendidas 4.906 matrículas, correspondendo a 75%. Em 2016 esses dados

aumentaram consideravelmente, atendendo 13 matrículas em período integral, 0,13 %, enquanto no período parcial foram atendidas 9.456 correspondendo a 99,87% das matrículas. Em termos totais, o município de Joinville teve uma retração entre os anos de 2009 a 2016, de 1.553 matrículas e tempo integral, aumentando no mesmo período, 4.550 matrículas em período parcial.

O município de São Francisco do Sul também apresentou um movimento crescente no que se refere ao atendimento para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Ao observarmos os dados do Quadro 5, percebemos modificação no tipo de atendimento, de tal modo que, em 2009 havia 404 matrículas para as crianças de 4 e 5 anos de idade em regime integral, correspondendo a 36,93%. Em 2016 as matrículas para as crianças de 4 e 5 anos chegaram a 1.094, correspondendo 100% em período parcial. Em termos absolutos tivemos uma retração na ordem de 338 matrículas no atendimento integral; e um aumento de 666 matrículas no regime parcial.

Os dados analisados indicam que tanto o governo do município de Joinville quanto o de São Francisco do Sul parcializaram o atendimento das matrículas da pré-escola. No próximo subcapítulo discutiremos a lei da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos.

3.2 A Lei nº 12.796/2013 e a instituição da matrícula compulsória na Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade

Conforme procuramos discutir anteriormente a educação no Brasil vem passando por mudanças ao longo de sua história. A obrigatoriedade na educação vem sendo discutida desde 1967 com a Constituição Federal (BRASIL, 1967). A Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969 estabeleceu, terminantemente, que o ensino primário é obrigatório a todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais (1967 – art. 168, § 3º, II, e 1969 – art. 176, § 3º, II). Esta é a primeira vez na história que aparece a relação da obrigatoriedade com a idade do aluno e não a série ou ensino obrigatório. Entretanto, a educação não foi garantida como um direito público subjetivo²¹. Esse

²¹ Segundo Duarte (2004) o direito público subjetivo, na cultura brasileira, é “fortemente moldado por valores inerentes ao Estado Liberal de Direitos, a utilização de uma categoria consagrada como a do

fato foi alterado em 1971, a partir da Lei nº 5.692, que definiu a obrigatoriedade da educação, o então denominado 1º grau, isto é, o ensino de 1ª a 8ª série, instituindo dessa forma ensino obrigatório com duração de oito anos.

Cabe ainda ressaltar que as discussões relativas ao processo de ampliação do ensino fundamental no Brasil vieram ganhando cada vez mais evidência. O Parecer CEB nº 20/1998, que respondia à consulta feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP sobre a duração do ensino fundamental posicionou-se a favor do ensino fundamental com duração de nove anos, com a ressalva de que essa medida não deveria resultar numa disponibilidade média de recursos por aluno da educação básica na respectiva rede abaixo da atualmente praticada, a fim de preservar, e até mesmo aumentar a qualidade do ensino.

Em vista disso, em 2001, já havia evidências do ensino fundamental obrigatório de nove anos, com matrícula aos seis anos de idade, de acordo com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 que recomendava para a Educação Infantil:

1.3 Objetivos e Metas

Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (Lei Nº 10.172/2001).

Para o Ensino Fundamental o Plano Nacional de Educação - PNE estabeleceu as seguintes propostas:

2.3 Objetivos e Metas

2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos (Lei Nº 10.172/2001).

Em 2005, a Lei nº 11.114 altera a LDB nº 9.394/96 e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Em 2006, a Lei nº 11.274 altera novamente a LDB e amplia o tempo de escolaridade obrigatória definindo o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas.

A Resolução nº 3/2005, definiu a distribuição dos alunos, conforme sua faixa etária, pelos níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de forma que foram determinadas as seguintes nomenclaturas.

O Quadro 6 a seguir apresenta a equivalência da organização da Educação Infantil e do ensino fundamental em oito e nove anos:

Quadro 6 - A organização do atendimento às crianças na Educação.

| Educação Infantil | |
|--------------------------|---------------------|
| Creche | Pré- escola |
| 0 a 3 anos de idade | 4 e 5 anos de idade |

| Ensino Fundamental | | |
|---------------------------|----------------------------|--|
| 8 anos de duração | 9 anos de duração Idade | Correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano) |
| ---- | 1º ano | 6 anos |
| 1ª Série | 2º ano | 7 anos |
| 2ª Série | 3º ano | 8 anos |
| 3ª Série | 4º ano | 9 anos |
| 4ª Série | 5º ano | 10 anos |
| 5ª Série | 6º ano | 11 anos |
| 6ª Série | 7º ano | 12 anos |
| 7ª Série | 8º ano | 13 anos |
| 7ª Série | 8º ano | 13 anos |
| 8ª Série | 9º ano | 14 anos |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Educação Nacional – Brasil 2009

A extensão de oito para nove anos de Ensino Fundamental, com amparo legal, antecipou a obrigatoriedade do ingresso das crianças ao sistema educacional brasileiro para a idade de seis anos e gerou inúmeras polêmicas entre legisladores, especialistas e pesquisadores, dentre os quais, alguns que se opuseram à antecipação do ingresso da criança no Ensino Fundamental em nome da preservação das conquistas com relação ao reconhecimento das especificidades da infância. Campos, (2010a) expõe que isso se deve ao fato de ter sido uma medida,

adotada sem que se previsse um período de transição, nem regras claras sobre idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para que professores se preparassem para os alunos mais novos, nem esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança, nem a adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários e materiais escolares (CAMPOS, 2010a, p. 10).

Estudos de Arelaro, Correa e Kishimoto (2011) confirmam os desalinhos dessa política, pois as famílias não foram consultadas; ademais, os profissionais responsáveis pelas práticas educativas foram pouco ou nada envolvidos em debates sobre as mudanças. Como dizem as autoras supracitadas: uma “pedagogia do fato consumado”,

que não representa, necessariamente, um ganho na educação das crianças pequenas. Ao contrário, diante das expectativas socialmente construídas pelos pais e pelas orientações e exigências das redes de ensino, muitas crianças de 6 anos têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a faixa etária (ARELARO, CORREA e KISHIMOTO, 2011, p. 48).

Ao analisar os motivos apresentados pelo MEC, percebe-se que as justificativas para a implantação dessa política giram em torno da meta de democratização do ensino. Importante destacar que o material, organizado pelo MEC em 2007 com *orientações para a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental*, foi produzido com intuito de orientar gestores e professores em relação à infância, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças desta faixa etária. Entretanto, nota-se neste material o destaque dado à necessidade de escolarizar as crianças de camadas populares, que aos seis anos ainda não tinham acesso à escola.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começarem a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler-compreender e produzir textos. No entanto, é preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo desde o início da escolarização. É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola (BRASIL, 2007, p.101).

Segundo Barbosa (2003, p. 37), “colocar as crianças das camadas populares no ensino fundamental aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso para elas”.

Ademais, os efeitos da antecipação da escolarização das crianças atendidas em instituições com controle de tempo e espaço podem vir a deixar em segundo plano as especificidades da educação da criança pequena, uma vez que a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração teve início com a antecipação da matrícula das crianças de seis anos, sem preocupação, a princípio, com as modificações e/ou adaptações curriculares necessárias, bem como sem discussões focalizando os tempos e espaços destinados a esse novo público a ser atendido. Em outras palavras, a preocupação inicial foi apenas com a idade de ingresso dessas crianças no ensino fundamental.

Assim, faz-se necessário pensar sobre que lugar terá a infância no Ensino Fundamental de nove anos? Abramowicz (2006, p. 322) questiona “*qual infância a escola de nove anos tem proposto às crianças?*”. Campos (2010a) avalia que o ensino fundamental de nove anos trouxe problemas, até hoje, sem solução. Sobre esse aspecto a autora discorre que,

talvez um dos mais sérios seja a antecipação da repetência para número expressivo de alunos do primeiro ano, pois os currículos não foram revistos de forma generalizada e muitas redes de ensino não adotam o sistema de ciclos. (...) A escola de nove anos deve representar para os alunos melhores oportunidades de acesso ao conhecimento e não a antecipação de experiência de fracasso (CAMPOS, 2010a, p. 10).

Segundo Correa (2011), a obrigatoriedade de ingresso aos nove anos no ensino fundamental tanto potencializou a antecipação de experiência que pode ser um fracasso quanto deixou margem à reafirmação de uma tendência da pré-escola em preparar as crianças para a escolarização mais precocemente, seguindo, de acordo com Moss (2011), a lógica da prontidão, indo ao encontro da ideia que a criança deva estar apta para o ensino fundamental.

Dentro desta lógica, uma questão nos inquieta, pois quando a criança entra nessa etapa da escolarização, na maioria das vezes, sua infância é furtada, pois, nesses espaços, quase sempre, as práticas pedagógicas atribuem maior valor à leitura e à escrita, diferente das experiências da Educação Infantil; o brincar, é deixado de lado, é visto como uma atividade à parte, e até mesmo uma premiação por bom comportamento. A questão que nos atravessa é onde fica a criança e a

infância nestes espaços? Sabendo que assim que as crianças passam da Educação Infantil para os primeiros anos do ensino fundamental, diminuem os espaços e tempos de brincar e elas vão se transformando em alunos e, muitas vezes, deixam de serem crianças.

Como já mencionado, a educação no Brasil vem passando por transformações nesses últimos anos. Após a reestruturação da obrigatoriedade do ingresso das crianças de 6 anos ao ensino fundamental e da ampliação do ensino fundamental para nove anos, foi ampliado o período de ensino obrigatório com matrícula aos quatro anos de idade, alterando a LDB nº 9.394/96.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) problematizaram a questão quando a lei ainda era uma emenda constitucional destacando que:

A Emenda Constitucional nº 59/09, apesar de sua pretensão de ampliar a duração da escolaridade obrigatória no Brasil para 14 anos, poderá trazer sérios problemas em relação ao provimento educacional para as crianças de 4 e 5 anos. Dado que já temos crianças entrando no ensino fundamental antes de completarem 6 anos, se não houver uma restrição radical à entrada das crianças de 5 anos no ensino fundamental, teremos, de forma inédita, a pré-escola com um ano ou, no máximo, um ano e meio de duração. [Questionam as autoras] (...) Se a intenção era tornar obrigatório o ensino a partir dos 4 anos de idade, por que não se ampliou o atendimento pré-escolar (dos 4 aos 6 anos) rumo a sua universalização nas escolas de Educação Infantil? (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 48).

Ao considerarmos essas reflexões é possível observar que a determinação legal da matrícula aos quatro anos não ocorreu em consonância com as discussões e reivindicações de pesquisadores/as, professores/as e sociedade em geral, evidenciando, como destaca Rosemberg (2009), uma falta de interlocução entre os atos do Legislativo e o conhecimento produzido em Educação. Desse modo, entende-se que o atual processo de escolarização das crianças de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que proclama a inserção da criança na cultura e proporciona o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, segundo Abramowicz (2001), esse processo pode vir a ser um modo de captura, de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização das palavras, dos gestos e do corpo.

Ainda segundo Rosemberg (2009), é necessário informar que, na literatura, não há estudos que apontem vantagens para a obrigatoriedade da matrícula/frequência na pré-escola. Seguindo essa perspectiva, Flores, Santos e Klemamm (2010, p. 49) também reforçam a ideia de que esse processo ocorreu,

sem o devido debate com a sociedade, contraria os princípios de uma sociedade democrática, mas a nós, como movimento social, cabe continuar a luta e fazer o monitoramento dos desdobramentos dessa lei, alertando a sociedade para os possíveis encaminhamentos que poderão ser dados por municípios para o cumprimento da obrigatoriedade da pré-escola.

Interessante observar que, de acordo com Rosemberg (2009), esta não foi a primeira tentativa de tornar a Educação Infantil obrigatória. Em 2000, a senadora Heloisa Helena alvitrou a Emenda à Constituição 40/2000, que dispõe sobre a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Infantil para crianças de zero a seis anos de idade. Do mesmo modo, o parecer do deputado Leo Alcântara trazia a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 487/2002, com nova redação no art. 8º, inciso IV, incluindo como dever do Estado a oferta de Educação Infantil, sendo obrigatório o atendimento gratuito às crianças de quatro a seis anos de idade.

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma nova perspectiva ao atendimento educacional feito às crianças de 0 a 5 anos de idade, definindo Educação Infantil oferecida em creches e pré-escolas como um direito educacional.

No capítulo III da Constituição Federal de 88, que dispõe sobre a Educação, Cultura e Desporto, no artigo 208, inciso IV, estabeleceu-se que é dever do Estado à garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade” (BRASIL, 1988). De acordo com Campos (2008), a declaração dessa etapa de ensino como um direito da criança eliminou a perspectiva compensatória, que tinha a EI como serviço de reparação à classe pobre e à mãe trabalhadora, colocando a criança na esfera do direito, com a possibilidade de obter um bem público.

Entretanto, a Proposta de Emenda à Constituição, a (PEC) 277/08, de acordo com Rosemberg (2009), não tratava a Educação obrigatória dos quatro aos dezessete anos, outrossim, previa o fim gradual da Desvinculação das Receitas da União - DRU. A obrigatoriedade foi integrada à Proposta de Emenda Constitucional nº 59/2009²², restabelecendo o princípio do artigo 212 da Constituição de 1988, o

²² A Emenda Constitucional n.º 59/2009 acrescenta parágrafo 3.º ao artigo 76, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino de que trata o artigo 212 da Constituição Federal, dando nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, com

qual determinou que, no âmbito da União, a DRU fosse reduzida para 12,5% em 2009, e para 5% em 2010, e se tornasse nula a partir do exercício de 2011. A partir de então, a União estará novamente obrigada a aplicar o mínimo de 18% da receita de impostos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE. O conteúdo apresentado pela PEC 277/2008, desse modo,

determina a eliminação progressiva da incidência da desvinculação das receitas da União (DRU) sobre os recursos federais destinados à educação, introduziu também modificações na Constituição Federal (artigo 1º e 208), alterando substancialmente a organização e a gestão da educação básica brasileira e, de modo particular, a Educação Infantil (CAMPOS, 2010c, p. 299).

A proposta de Emenda Constitucional PEC 277/08 produziu subsídios para a elaboração da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), modificando a redação do artigo 208º da Constituição Federal, o qual avalia que é dever do estado com a educação, a qual será efetivada mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2009).

A Emenda PEC 277/08 instituiu ainda que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Assim, se num primeiro momento a ação que parecia facilitar o acesso das crianças pequenas à educação, passou a ser vista com receio por pesquisadores, pois, como já discutimos anteriormente, estes evidenciaram que esta foi mais uma ação governamental que não aderiu às discussões teóricas e metodológicas.

nova redação no parágrafo 4.º do artigo 211, no parágrafo 3.º do artigo 212 e no *caput* do artigo 214, com a inserção neste dispositivo do inciso VI.

Segundo Rosemberg (2009), ainda há poucas referências sobre a obrigatoriedade aos quatro anos de idade, devido ao pouco tempo de debate e consequente produção sobre o assunto, visto vez que o tema não foi antes alvo de discussões e reflexões no Brasil, tão pouco fora dele. Ainda de acordo com a autora supracitada, na busca por referências e informações sobre o tema com pesquisadores estrangeiros, a reação destes foi de interrogação e espanto.

Entretanto, no Brasil, segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 40), a “ampliação da escolaridade obrigatória foi introduzida na Emenda Constitucional e aprovada sumariamente, sem a necessária discussão para uma mudança de tal porte”.

Segundo essa lógica, Campos (2010d) versa sobre os riscos que a sociedade pode enfrentar sem uma obrigatoriedade definida, sem consultas e sem parâmetros claros para sua operacionalização, no momento em que os municípios ainda estão se organizando para atender a ampliação do ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade. Importante destacar que essa ampliação de atendimento das crianças de 4 e 5 anos não, necessariamente, é acompanhada da garantia de qualidade, algo complexo e subjetivo e, ao mesmo tempo, primordial para a garantia de melhorias no setor educacional. Segundo Campos (2010b, p.11), “Quando se obriga a matrícula, é preciso colocar condicionantes. É necessário democratizar o acesso não a qualquer coisa, mas a uma escola que promova formação de qualidade às futuras gerações de brasileiros”.

A preocupação de pesquisadores e defensores da Educação Infantil tem figurado no desafio das políticas educacionais e nos profissionais de Educação Infantil com a articulação das propostas pedagógicas da Educação Infantil e do ensino fundamental. Essa inter-relação entre ambos os níveis, como afirma Kramer (2006, p. 21), “requer diálogo entre Educação Infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras”. Se tal articulação, antes, era problemática, agora nos parece sendo forçada pela política de obrigatoriedade do ensino fundamental para crianças de cinco e seis anos e da pré-escola às crianças de quatro anos.

Dentre as implicações sobre a obrigatoriedade da matrícula, de acordo com Rosemberg (2009), está o fato de que a obrigatoriedade do atendimento às crianças a partir de quatro anos ficou atribuída para além do Estado, responsabilizando também a família pela obrigação de manter as crianças na pré-escola. Acerca desta

questão, Fernandes (2014) esclarece que a problemática da Lei nº 59/2009, a qual amplia a faixa etária obrigatória para parte da Educação Infantil está envolta, principalmente na questão de que, esta é uma obrigação dos pais ou um dever do Estado, visto que, os pais que não efetuarem a matrícula estarão negando o direito à educação à criança, garantido pela Constituição Federal, incidindo em crime de abandono intelectual.

Art. 246- Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar:
Pena – detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

Serrão (2012) versa que a legislação e as políticas implementadas acabam criando uma falsa impressão de ampliação do acesso das crianças à Educação Infantil, e quando isso acontece, na maioria das vezes, é de forma localizada, em condições inadequadas para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas, de modo que não foi problematizada a necessidade de reelaboração de uma reestruturação para a nova faixa etária, dito de outro modo, não foram pensadas as estruturas física e pedagógica, a fim de atender as especificidades desta faixa etária, persistindo a ideia de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados, tão pouco nos espaços, com prédios e equipamentos adaptados às necessidades da criança pequena.

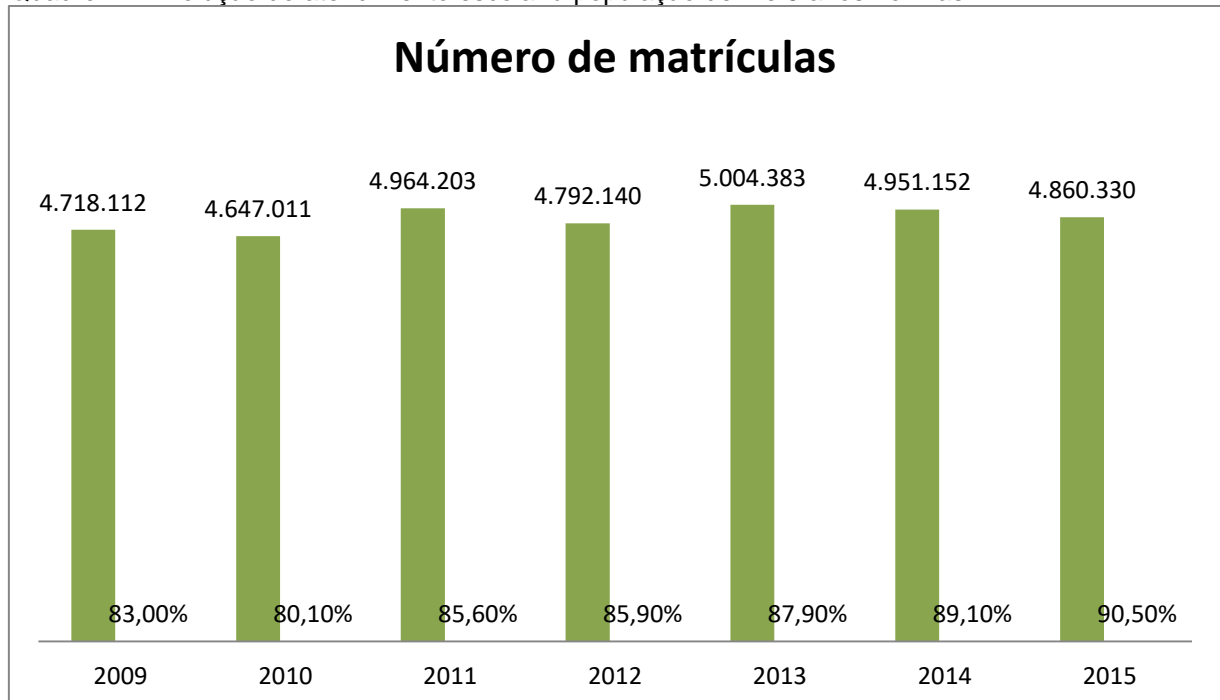
Evidencia-se que a justificativa para a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade segue a lógica do ensino fundamental de nove anos, que discorre sobre a necessidade de escolarizar as crianças aos seis anos de idade. Isto é, a lógica que sustentou a lei foi a perspectiva de uma educação preparatória, função há muito combatida na Educação Infantil.

Ademais, o argumento utilizado pelo relator Rogério Marinho (PSB/RN) remeteu Fernando Haddad, ministro da educação, a um depoimento, em audiência pública, na qual ele relacionou as deficiências de cobertura na pré-escola ao fracasso escolar: “É justamente a falta de acesso à pré-escola que induz ao fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, à repetência elevada, ao analfabetismo de crianças de 8 a 14 anos” (BRASIL, 2009, p. 7). O então ministro da educação, Fernando Haddad, pontuou, ainda, que há diferenças no ingresso à pré-escola de acordo com a renda da população, concentrando-se a falta de acesso para as crianças de renda mais baixa. Desse modo, o argumento utilizado pelo

relator acentua a ideia da Educação Infantil como preparatória para a etapa escolar seguinte.

Essas questões adentraram as discussões no campo acadêmico. E os argumentos utilizados pelos legisladores foram questionados, como bem lembra Rosemberg (2009), que a obrigatoriedade não produz ampliação democrática e qualidade na educação. Ao aproximar a pré-escola dos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se operar para sua “primarização”, podendo ter como decorrência métodos de ensino dos anos iniciais, ampliando as desigualdades existentes no país. A seguir o Quadro 7, apresenta o número de crianças de 4 e 5 anos atendidas na pré-escola no Brasil, de 2009 a 2015.

Quadro 7 – Evolução do atendimento escolar à população de 4 e 5 anos no Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE/Pnad, 2015.

Os dados indicam que o Brasil atingiu a marca de 90,5% das matrículas em 2015, correspondendo a um total de 4.860.330 crianças atendidas, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. Contudo, os 9,5% restantes significam cerca de 500 mil crianças e que as desigualdades regionais são marcantes.

Desse modo, em números absolutos, aproximadamente 4,9 milhões de crianças brasileiras de 4 e 5 anos idade estão na pré-escola. Entre anos de 2013 e

2015, o indicador avançou 2,6 pontos percentuais, o que permite inferir que a universalização da pré-escola está próxima.

No entanto, cabe destacar que os 25% mais pobres apresentaram a menor taxa de matrícula, com apenas 88,3% das crianças na Pré-Escola. Já os quartis de renda intermediários ultrapassaram essa porcentagem, tendo atingido, respectivamente, 91,2% e 93,6%. Ademais, os 25% mais ricos apresentaram o melhor desempenho em 2015, atingindo a marca de 96,3% de crianças com acesso à escola. Logo, a defesa da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos como modo de democratizar ainda não se mostrou verdadeira, pois seguimos com a tendência histórica, qual seja: as crianças mais pobres são as que estão fora a Educação Infantil.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, a qual faz a comparação por localidade urbana e rural, revelam que, nos últimos 10 anos, houve um alto crescimento das matrículas da população rural, subindo de 62,5% em 2006 para 84,6% em 2015. A taxa de matrículas da população urbana também apresentou crescimento constante, mesmo sendo inferior ao da localidade rural, de 11,4 pontos percentuais entre 2006 e 2015. Esses dados evidenciam que, com a aproximação da data limite instituída pela Lei nº 12.796/13 sobre a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade, houve aumento da taxa de matrículas para essa faixa etária de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. Entretanto, o que a lei não definiu foi o período de atendimento e isso gerou várias discussões.

Com o desmembramento da integração entre a creche e pré-escola, grande parte das crianças de quatro anos passaram a ser atendidas nas instituições escolares, com jornadas de 4 horas, o que caracteriza meio período. A redução das horas de atendimento para essa faixa etária, ou seja, a parcialização do atendimento é uma estratégia adotada pelos municípios para atender a demanda dessa faixa etária, o que faz pensar que aumentou o número de vagas.

Observa-se nesse viés um descompasso entre a obrigatoriedade e a expansão da Educação Infantil, dado que, na maioria dos municípios do país, a falta de vagas para a Educação Infantil há muito tempo é realidade, a qual é sempre justificada pelo discurso da insuficiência de recursos destinados à Educação Infantil. Considerando tal cenário, o próximo subcapítulo trata sobre questões que nos fazem pensar, entendendo que aos municípios ficou atribuída a oferta de vaga para essa

faixa etária: Como farão os gestores municipais para garantir as vagas, sendo que há muito tempo a demanda é maior do que a oferta? Quais as estratégias utilizadas pelos municípios para atender a Lei nº 12.796/13? Como as famílias estão se organizando para atender a lei? Qual será o público alvo afetado?

Ainda, segundo a autora, a obrigatoriedade da matrícula rompe, no caso do Brasil, com a concepção de Educação Infantil como direito da criança e opção da família, prevista na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). A seguir discutiremos essa estratégia utilizada pelos municípios em estudo para atendimento à Lei nº 12.796/2013, sabendo que a estratégia de parcialização do atendimento nas instituições de Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos foi eleita como prioritária nos dois municípios.

3.2.1 Estratégias municipais para atendimento à Lei 12.796/2013: os casos de Joinville e São Francisco do Sul

Não penso só em mim, mais muitas mães como eu necessitam de horário integral.

FM 17²³

A Lei nº 12.796, que determinou a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade, estipulou prazo até 2016 para os Municípios se adequarem à nova determinação. Nesse ínterim, coube aos Municípios um aumento de responsabilidades no que tange o atendimento da Educação Infantil. Dito de outro modo, com a evolução constitucional do direito à Educação, as normas reguladoras ganharam efetividade como direito público subjetivo, deixando o caráter programático de meros enunciados contemplativos para se transformarem em diretrizes a serem seguidas pelo Poder Público, sob pena de sua responsabilização (CURY, 2010).

Portanto, a afirmação de que a educação é um direito público subjetivo para todos passou a ser vista tanto como um direito quanto como um dever para com a administração pública e o cidadão, refletindo sobre o poder público, a família e a sociedade.

²³ FM 17 é uma das 58 famílias participantes desta pesquisa.

Conforme estabelece o Art. 5º da LDB de 1996, se (...) “comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá a ele ser imputada pena por crime de responsabilidade”.

Segundo Bobbio (1992), o problema mais grave que estamos enfrentando não é mais de fundamentar os direitos do homem, porém é o de protegê-lo.

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 1992, p. 25).

Diferente de outros direitos sociais, a educação está vinculada diretamente com a obrigatoriedade, ou seja, a educação representa um direito e, ao mesmo tempo, uma obrigação: direito/dever. Nesse viés, vale destacar os ensinamentos de Horta (1998, p. 10), apoiada em Huberman (s.d.):

(...) a educação é via de regra obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. Paradoxalmente, encontramos-nos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação.

Dito de outro modo, tanto os pais quanto as crianças não tem o direito de escolha quando se trata de querer ou não educação, pois esse direito de escolha não existe.

Com a Lei nº 12796/13, que instituiu a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, ocorreu à ampliação do ensino obrigatório e, conseqüentemente, o direito subjetivo do cidadão em requerer a efetivação deste direito educacional obrigatório. O que deixa essa questão mais perceptível é o fato que coube aos municípios a responsabilidade de oferecer as vagas gratuitamente.

Com a responsabilidade atribuída aos municípios no que se refere à oferta de vagas, questões foram levantadas, uma vez que, na maioria dos municípios, as ofertas de vagas nas instituições de Educação Infantil não atendem a demanda. No entanto, para cumprir o que determina a Lei nº 12.796/13, a qual discorre sobre a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade, os municípios estão criando algumas estratégias, como o caso dos municípios deste estudo, que parcializaram o atendimento de parte da Educação Infantil.

Segundo Campos e Barbosa (2016, p. 80) a parcialização do atendimento “é uma estratégia que tanto oportuniza criação rápida de vagas quanto evita que o município não siga a Lei de responsabilidade fiscal - LRF”. Ademais, a estratégia de parcialização do atendimento indica um histórico problema nacional, isto é, está se cumprindo um direito em detrimento de outro.

A questão da parcialização, evidenciada como uma estratégia utilizada pelos municípios conduz-nos à reflexão, afinal, conforme lembram Campos e Barbosa (2016),

as discussões referentes ao tipo de atendimento, se parcial ou integral, figura como discussão fundamental na Educação Infantil, uma vez que, diferentemente da organização do ensino fundamental, a Educação Infantil surge no entrecruzar das políticas de assistências e dos movimentos reivindicatórios das mulheres numa perspectiva de se conquistar e garantir direitos fundamentais para homens e mulheres, mães e pais seguindo a lógica de igualdade de gênero (CAMPOS e BARBOSA, 2016, p.75).

Em outras palavras e como já destacamos, a Educação Infantil constituiu-se historicamente na intersecção de dois campos de políticas de direitos: os direitos das mulheres e os direitos das crianças. Assim, de acordo com Barbosa (2006), o atendimento em tempo integral não é apenas uma questão de assistência, é um direito das crianças a frequentarem espaços coletivos específicos, exclusivos, diferenciados das salas padrões do ensino fundamental, de modo que oportunizem diversas e diferentes experiências físicas, sociais, sensoriais e relacionais.

É pertinente discutir que as formulações das políticas para a infância precisam estar pautadas na discussão da Educação Infantil como sendo um direito das crianças, mas também como fundamental e complementar à ação da família, embora não considerada substituta desta. Nesse sentido, significa que o Estado tem o dever em garantir esses direitos, entretanto, como destaca Bobbio (1992), estes direitos nem sempre são efetivados na prática.

Entendemos que o cumprimento das metas de acesso à Educação Infantil em resposta à legislação educacional é apenas uma ponta de iceberg, pois são inúmeros os desafios a serem enfrentados no campo da Educação Infantil, abrangendo desde a qualidade de infraestrutura, até práticas e formação dos profissionais que trabalham com essas crianças.

É importante considerar que a parcialização do atendimento, que repercute no aumento de número de matrículas, não isenta os municípios de cumprirem a Lei nº

13.005/2013, que prevê a construção progressiva de instituições de Educação Infantil e o incentivo ao atendimento em período integral a todos os níveis da educação básica. Não obstante, tendo em vistas as exigências legais mais eminentes, entendemos que os municípios acabaram concentrando-se em modos e alternativas para ampliar as vagas na pré-escola, secundarizando as iniciativas de investimentos em instituições para atender integralmente a Educação Infantil.

A estratégia de parcializar o atendimento utilizada pelos municípios em estudo poderá gerar o desafio de preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, a qual discorre na estratégia 1.13, do Plano Nacional de Educação.

Assim, a parcialização da Educação Infantil vai à contramão da discussão da educação em tempo integral que propõe a Meta 7 do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), a qual visa ampliar as possibilidades de permanência do educando sob-responsabilidade da escola para além da jornada regular. Se o incentivo do governo é para a ampliação do tempo de permanência nas escolas, por que na Educação Infantil a opção está em parcializar o atendimento?

Dessa forma, discutir o atendimento à Educação Infantil na perspectiva do direito significa dizer que, embora o direito à educação seja garantido com o atendimento parcializado, essa configuração pode alterar a organização das famílias que necessitam do atendimento em período integral, bem como pode gerar novos arranjos que implicarão uma rotina desgastante e complexa para as crianças, tanto quanto para as famílias. Para desvelar estas concepções nos dedicamos, no próximo capítulo, a investigar essas concepções, analisando a fala das famílias que possuem crianças na pré-escola em duas instituições de Educação Infantil no norte catarinense, bem como as análises realizadas em cada categoria.

Desse modo, apresentaremos, a seguir, as famílias participantes da pesquisa, com intuito de contextualizar esses sujeitos.

4 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A partir deste momento, apresentaremos os participantes da pesquisa “A Obrigatoriedade da Matrícula aos quatro anos: as repercussões da Lei nº 12.796/13 no cotidiano das Famílias”, caracterizando as famílias das crianças de 4 e 5 anos que frequentam instituições de Educação Infantil em duas cidades no norte catarinense. Participaram do estudo, pais, mães e avós de crianças que frequentam espaços que constituem o universo da nossa pesquisa.

Neste capítulo apresentaremos os participantes da pesquisa, caracterizando-os em termos de gênero, idade, número de filhos, grau de escolaridade, horário de trabalho, entre outros.

4.1 Perfil das famílias participantes da pesquisa²⁴

Entendemos que cada participante fala a partir do seu contexto, e que cada um possui uma história de vida. Lançar luz sobre algumas de suas especialidades pode ensejar uma melhor compreensão do lugar de onde falam, pois entendemos que desconsiderar esses dados seria ignorar a relação entre família/pesquisa.

Dos questionários enviados, com perguntas abertas e fechadas, foram obtidas cinquenta e oito ²⁵ respostas de um total de oitenta e nove famílias que se enquadraram no perfil de inserção na época da aplicação do instrumento de coleta de dados.

As cinquenta e oito famílias na presente pesquisa serão identificadas, no processo de análise dos dados, como já indicado, como (FM) quando a “Mãe” respondeu o questionário, (FP), quando o “Pai” respondeu o questionário e (FMP), quando a “Mãe e o Pai” responderam junto o questionário, seguido do número da família participante. Assim, a partir das respostas das famílias ao questionário, conseguimos conhecer um pouco os arranjos encontrados por elas para se adequarem às novas organizações de funcionamento dos centros de Educação

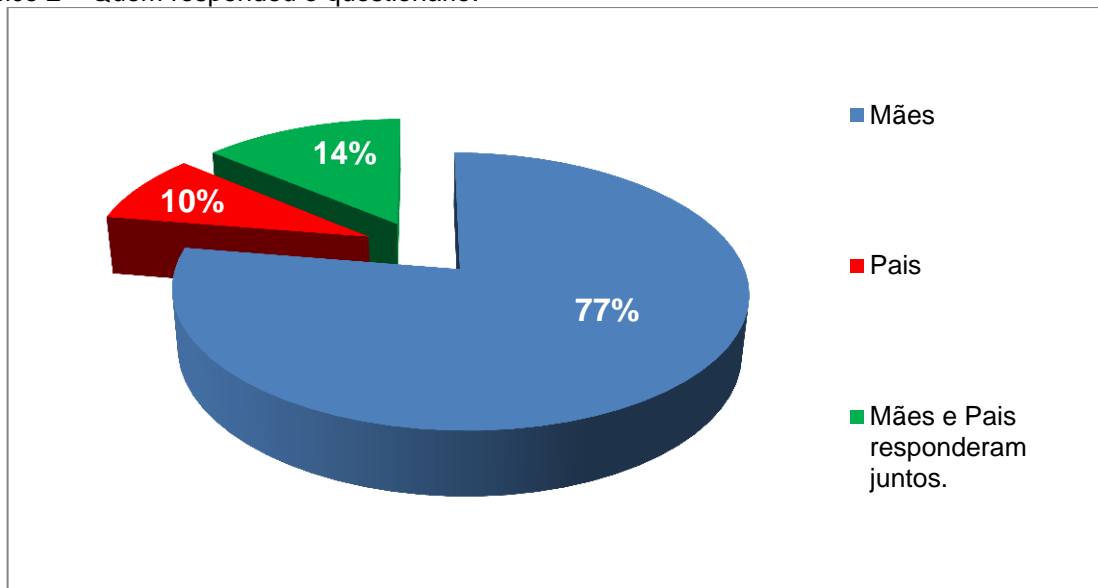
²⁴ Optamos em fazer a análise conjunta dos municípios, considerando a similaridade das respostas dos dois municípios em estudo.

²⁵ Conforme mencionado anteriormente, os questionários de pesquisa, de um total de 89 famílias enviadas, foram devolvidos preenchidos um total de 58 questionários.

Infantil após a aprovação da Lei nº 12.796/13, que determina a matrícula das crianças aos quatro anos de idade. Nesse sentido, procuramos apresentar o contexto de organização familiar, entendendo que o modo de organização familiar responde de diferentes maneiras à estratégia de parcialização observadas nas redes estudadas. Isto é, famílias compostas por apenas um responsável, por exemplo, implicam ter poucas pessoas para dividir a tarefa de educar-cuidar de seus filhos, diferentemente de famílias que possuem, por exemplo, suporte de avós e/ou outro parente.

Em relação aos participantes da pesquisa, obteve-se uma participação mais significativa das mães. Dentre as cinquenta e oito respostas, correspondendo 100% dos participantes, quarenta e cinco respondentes eram mães, cinco respondentes eram pais, sendo que oito respostas foram emitidas conjuntamente por mães/ pais de crianças que frequentam as turmas de pré-escola. Em síntese, podemos dizer que os participantes da pesquisa são, em sua maioria, as mães. Tal resultado parece demonstrar a concepção ainda presente na sociedade de que o acompanhamento escolar ainda está prioritariamente sob a responsabilidade da mãe, como pode ser evidenciado no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Quem respondeu o questionário.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

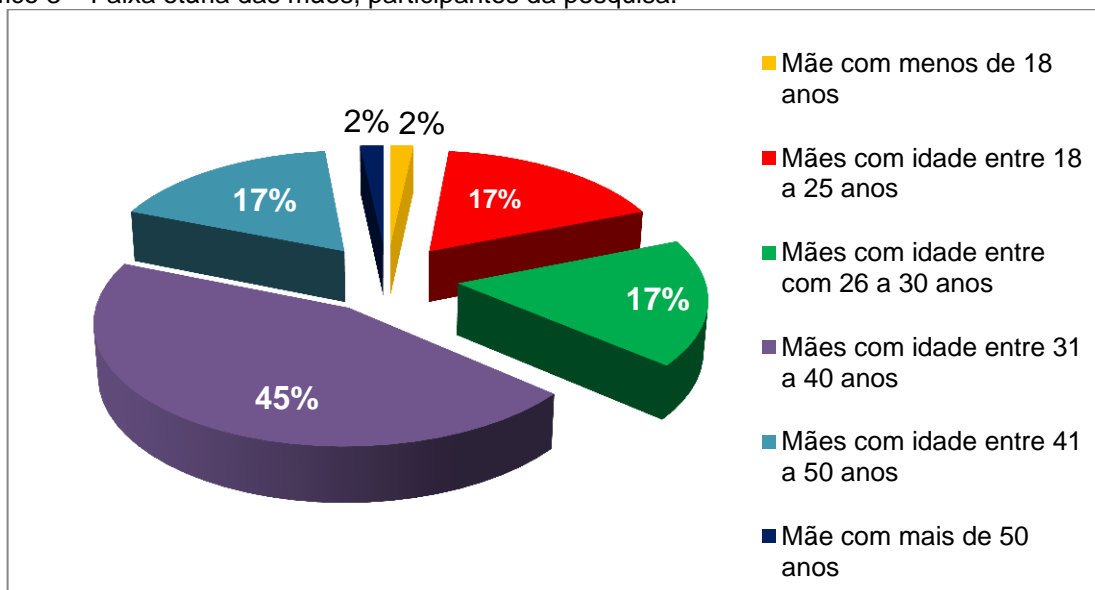
Como já discutimos nesse trabalho, ao longo da história, a mulher foi conquistando seu espaço na sociedade, no entanto, observamos neste resultado a centralidade atribuída às mães no que se refere ao cuidado do filho. As atividades

que emanam do ato de cuidar dos filhos, dona de casa, do companheiro, tendem a ser atribuídas às mulheres e naturalizadas de forma que aparecerem como exclusivas e constitutivas da condição feminina.

Segundo Campos (2008), a indicação da mulher como a pessoa mais adequada para educar/cuidar dos filhos não é uma novidade. Entretanto, essa centralidade atribuída às mães, como senhora de um amor incondicional, sempre disposta a ajudar, indiscutivelmente um “anjo de carne e osso”²⁶, são declarações que aparecem nos discursos, ações e falas de publicitários, políticos e religiosos, tanto quanto na fala de muitas mulheres que assim se reconhecem (KLEIN, 2005). Ademais, Pinto (1989) destaca que esses discursos poderiam ser chamados de discursos do senso comum, mas que acabam definindo e conformando um tipo de mãe, e o mais grave, o que seria responsabilidade prioritária da mãe.

Com relação à idade das mães participantes da pesquisa, podemos observar no Gráfico 3, que um grupo se sobressaiu:

Gráfico 3 – Faixa etária das mães, participantes da pesquisa.



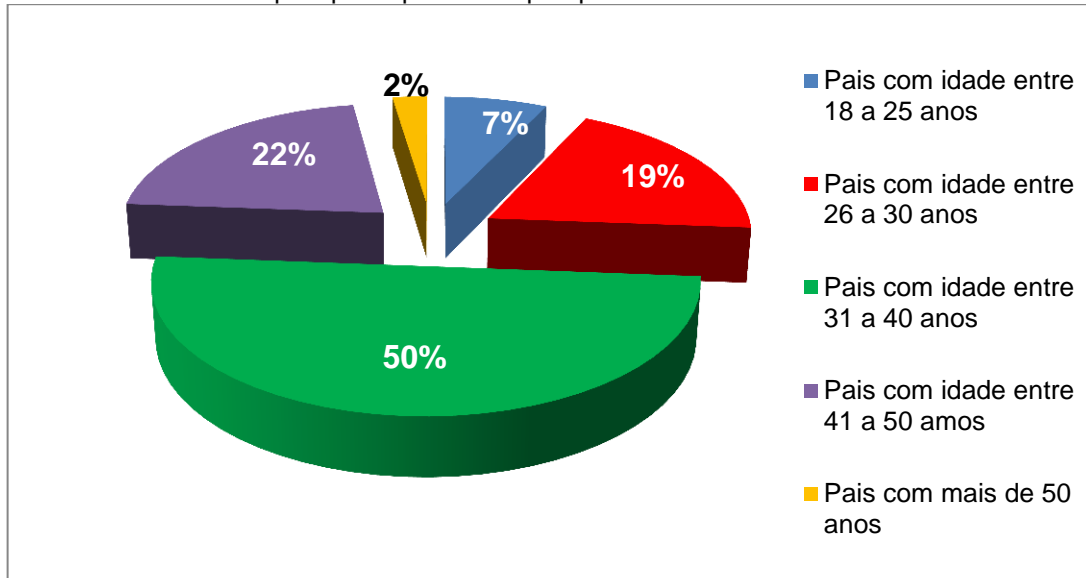
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

É possível observar que a maioria das mães, vinte e seis delas, apresenta idade entre trinta e um a quarenta anos; dez mães estão com idade entre dezoito a vinte e cinco anos; dez mães têm entre vinte e seis a trinta anos de idade e dez mães estão na faixa etária entre quarenta a cinquenta anos de idade. Apenas uma mãe, diz ter menos de dezoito anos e uma mãe, tem mais de cinquenta anos.

²⁶ Retirado do Jornal IABC Domingo de 13 de maio de 2001, por ocasião do dia das mães.

Com referência à idade dos pais participantes da pesquisa, também podemos observar que um grupo se sobressaiu, como ilustra o Gráfico 4:

Gráfico 4– Faixa etária dos pais participantes da pesquisa.

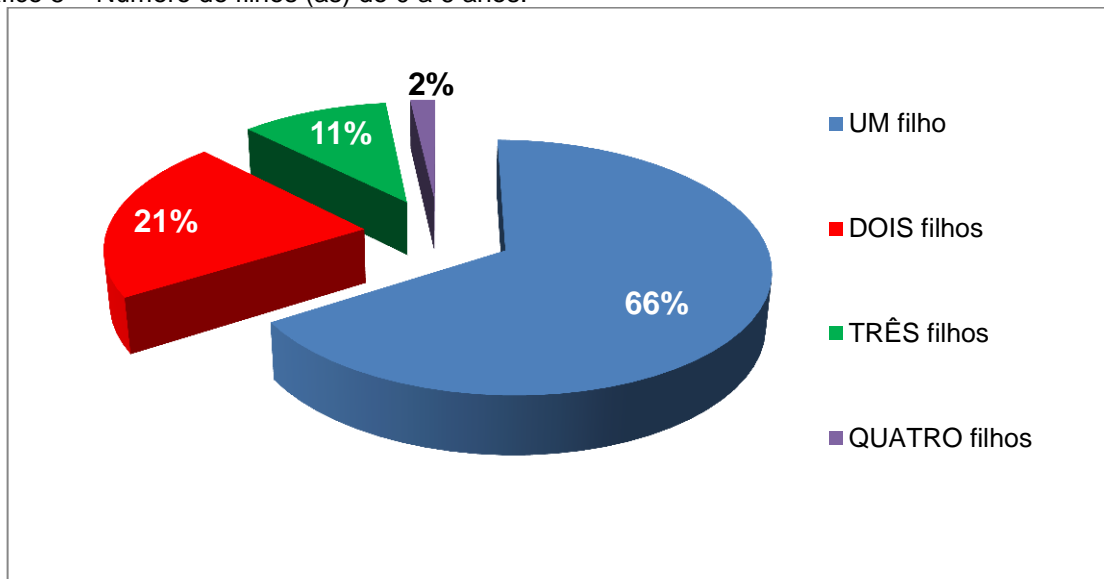


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

No que se refere à idade dos pais, vinte e um, indicaram ter entre trinta e um a quarente anos; nove pais estão com idade entre quarenta e um a cinquenta anos; oito pais apontaram estar na faixa entre vinte e seis a trinta anos; três pais possuem entre dezoito a vinte e cinco anos; e um pai, possui a faixa etária acima cinquenta anos de idade.

Ainda como parte da investigação, perguntamos a quantidade de filhos (as) de 0 a 6 que possuem. As respostas seguem no Gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 – Número de filhos (as) de 0 a 6 anos.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

Segundo as respostas das famílias, trinta e sete, indicaram ter um filho (as) de 0 a 6 anos, doze disseram ter dois filhos, seis participantes informaram ter três filhos e um participante indicou ter quatro filhos. Um dado que nos chamou a atenção na compilação dos resultados foi que de dentre as cinquenta e oito famílias que responderam ao questionário, vinte e quatro, indicaram ter somente um filho, e estes estão na faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

Conforme podemos observar, há um número grande de famílias que possui apenas um filho, seguindo uma tendência nacional já indicada no último senso, qual seja, a diminuição expressiva dos índices de natalidade no país. Ademais, destacamos que o Brasil passou por importantes transformações nas últimas décadas do século XX, tanto demográficas, culturais e educacionais quanto econômicas, essas transformações provocaram impacto sobre o aumento do trabalho feminino.

Segundo Bruschini (2007) essas transformações, aliadas às mudanças nos padrões culturais, se manifestaram nas mulheres através do acesso à escolaridade e do ingresso nas universidades, fatores que auxiliaram o crescimento do trabalho feminino e as alterações no perfil de sua força de trabalho.

Com a chegada da industrialização, de acordo com Eggert e Silva (2010), a mulher começou a transitar por novos espaços que não os domésticos. O trabalho realizado pelas mulheres não estava relacionado à família, entretanto, no decorrer destas transformações sociais, foram criadas para as mulheres profissões

específicas, tais como babás, cozinheira, rendeira, costureira, profissões que se apresentavam como seguimento da vida doméstica, e, em algumas ocasiões, adquiria um caráter de mão de obra industrial como as tecedeiras.

A entrada das mulheres no mercado de trabalho impôs uma sobrecarga para elas. De acordo com Eggert e Silva (2010), as mulheres realizam, concomitantemente, o trabalho produtivo assalariado e o reprodutivo em seus lares, com o cuidado dos filhos, da família e dos afazeres domésticos.

Em 2016, uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Indústria – CNI, sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho, revela que os dois motivos mais citados pelas mulheres para deixar seus empregos são relacionados à falta de tempo para se dedicar ao cuidado com a família.

Segundo Costa (2010, p.7), “o número de filhos está entre os fatores que mais interferem na inserção feminina, pois afeta negativamente a participação das mães no mercado de trabalho”.

Assim, quanto maior o número de filhos, menores as chances de as mulheres participarem do mercado de trabalho (SCORZAFIVE e MENEZES FILHO, 2006). Nesse contexto, de acordo com Costa (2010), as instituições de Educação Infantil constituem-se em fator primordial para elevar a empregabilidade das mães, uma vez que as libera para o mercado de trabalho.

Importante evidenciarmos que, com as novas tecnologias de informação, muitas jornadas de trabalho são estendidas, implicando de forma direta na vida das famílias, em que ambos os pais trabalham, principalmente nos grandes centros urbanos em que o tráfego é intenso e os horários de trabalho são rígidos, esses e outros tantos fatores muitas vezes impedem a mulher de trabalhar, pois ela não consegue conciliar o mundo do trabalho e suas responsabilidades familiares.

Na questão que buscamos saber se a família tinha filhos com mais de 6 anos, qual é a idade dele (s), obtivemos a seguinte informação como mostra a Tabela 3 a seguir:

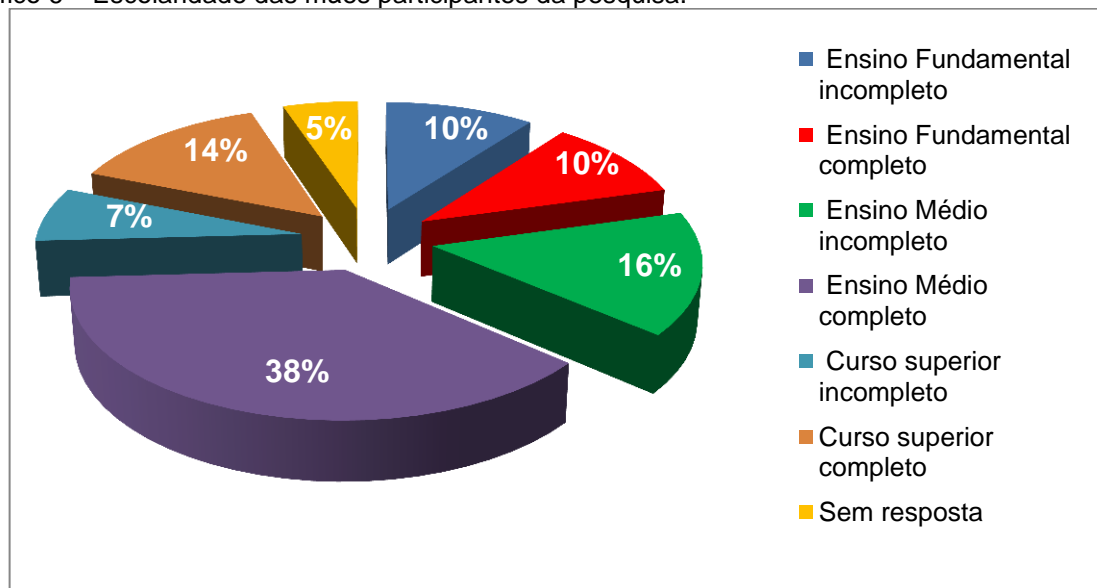
Tabela 3: Famílias que possuem filhos com mais de 6 anos de idade.

| Número de famílias que possuem filhos com mais de 6 anos | Idade dos filhos |
|--|---|
| 5 famílias | 6 anos de idade |
| 1 família | 7 anos de idade |
| 2 famílias | 8 anos de idade |
| 1 família | 9 anos de idade |
| 2 famílias | 10 anos de idade |
| 3 famílias | 12 anos de idade |
| 1 família | 13 anos de idade |
| 1 família | 14 anos de idade |
| 1 família | 15 anos de idade |
| 1 família | 16 anos de idade |
| 2 famílias | 9 e 11 anos de idade |
| 1 família | 10 e 13 anos de idade |
| 1 família | 7 e 11 anos de idade |
| 1 família | 12 e 15 anos de idade |
| 1 família | 8 e 13 anos de idade |
| 1 família | 10 e 12 anos de idade |
| 1 família | 12 e 14 anos de idade |
| 1 família | 18, 25 e 26 anos de idade |
| 1 família | 19, 24, 26 e 32 anos de idade do primeiro casamento e um filho com 11 anos de idade do segundo casamento. |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

No que se refere à escolaridade das mães, participantes da pesquisa podemos observar no Gráfico 6 que:

Gráfico 6 – Escolaridade das mães participantes da pesquisa.



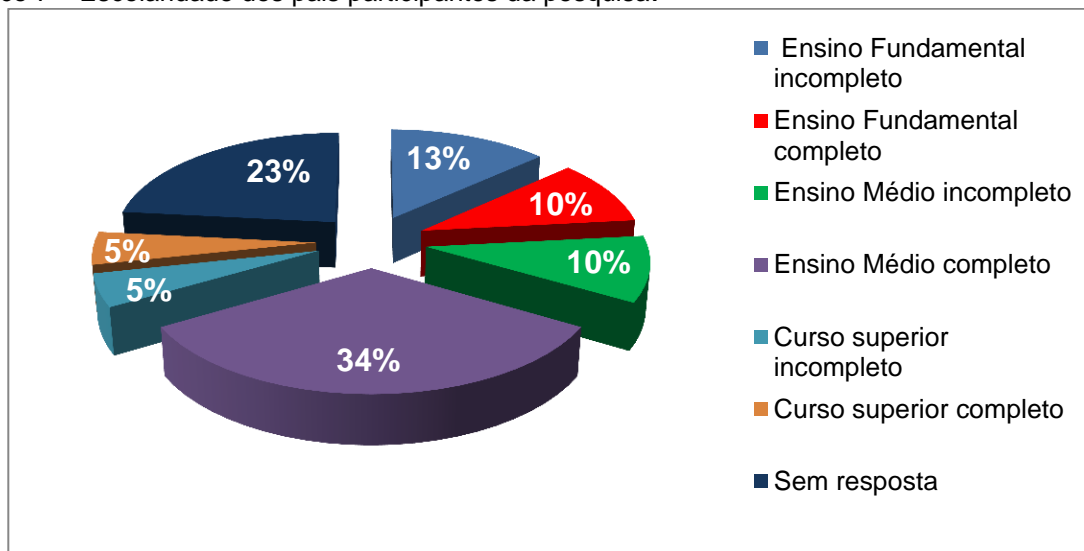
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

Destaca-se que, vinte e duas mães possuem o ensino médio completo; nove, o ensino médio incompleto; oito possuem curso superior completo; quatro mães

indicaram ter curso superior incompleto; seis o ensino fundamental incompleto e seis ensino fundamental completo e três não responderam a questão.

Com relação à escolaridade dos pais participantes da pesquisa, pode-se observar no Gráfico 7, a seguir que um grupo sobre saiu:

Gráfico 7 – Escolaridade dos pais participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

A maioria dos pais, vinte deles, mencionou ter o ensino médio completo; oito possuem o ensino fundamental incompleto; seis, o ensino fundamental completo; seis, o ensino médio incompleto; três, o curso superior incompleto; três, o curso superior completo e quatorze não responderam a questão. Os dados permitem concluir que a escolaridade das mães participantes dessa pesquisa é superior à escolaridade dos pais, pois 14% das mães tem o curso superior completo, enquanto somente 5% dos pais responderam ter o mesmo grau de formação.

Ao longo da história a escolaridade vem sendo um fator muito importante para as mulheres. O Censo Demográfico, realizado pelo IBGE em 2010, comprova que as mulheres estão estudando cada vez mais e, no nível médio, superior incompleto e superior completo elas estão em maior número que os homens. Bruschini *et al.* (2011) discorre que a elevação do nível educacional das mulheres brasileiras pode aumentar o potencial de crescimento do país.

A escolaridade das mulheres tanto pode ser um indicativo de aumento na inserção no mercado de trabalho pela classe feminina quanto também pode indicar o

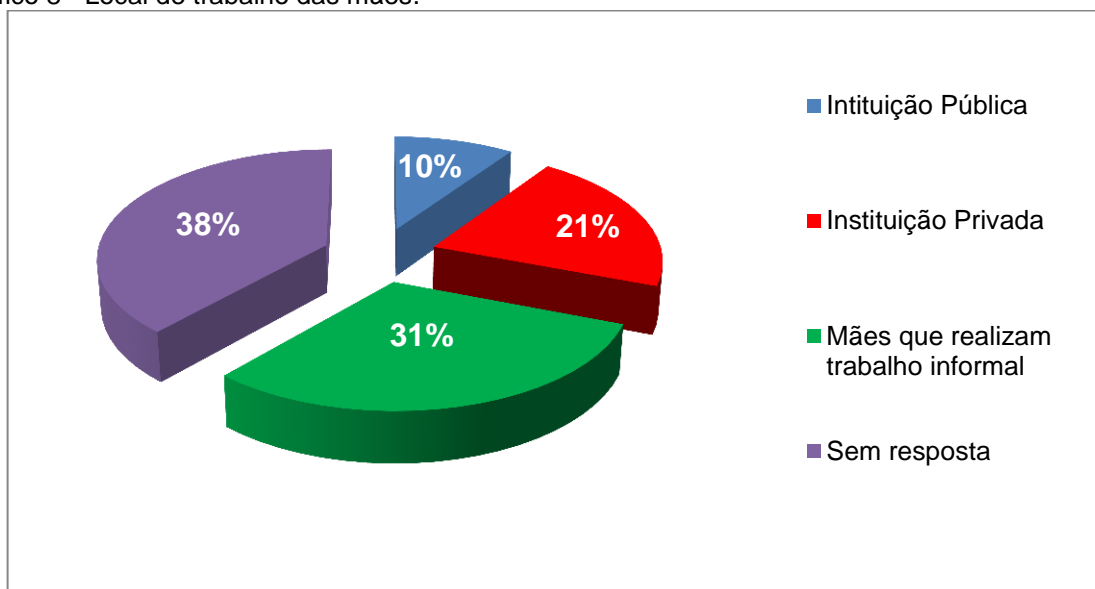
processo de empoderamento²⁷ das mulheres, observado nos últimos anos no país. Além desse fato, segundo Costa (2010), nos últimos anos, as exigências de ensino formal para inserção no mercado de trabalho também aumentaram.

Segundo dados do IBGE (2017), o nível de instrução feminino manteve-se mais elevado que o masculino. Em 2014, no contingente de vinte e cinco anos ou mais de idade, a parcela com, pelo menos, onze anos de estudo representava 40,3%, para os homens e 44,5%, para as mulheres.

A escolaridade das mulheres pode ser um indicativo de sua inserção no mercado de trabalho, ademais, a escolaridade efluência na oportunidade de emprego bem como no aumento de salário. Segundo Costa (2010), mães que possuem escolaridade tendem a matricular seus filhos cada vez mais cedo na escola, muitas vezes, por necessidade devido ao mercado de trabalho ou até mesmo por entenderem que a escola é um espaço de interação.

Ao perguntamos se as mães trabalhavam fora de casa, trinta e seis responderam que sim; dezoito que não e quatro não responderam. Outro fator relevante para a pesquisa diz respeito ao local de trabalho das mães. Vejamos o Gráfico 8:

Gráfico 8 - Local de trabalho das mães.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

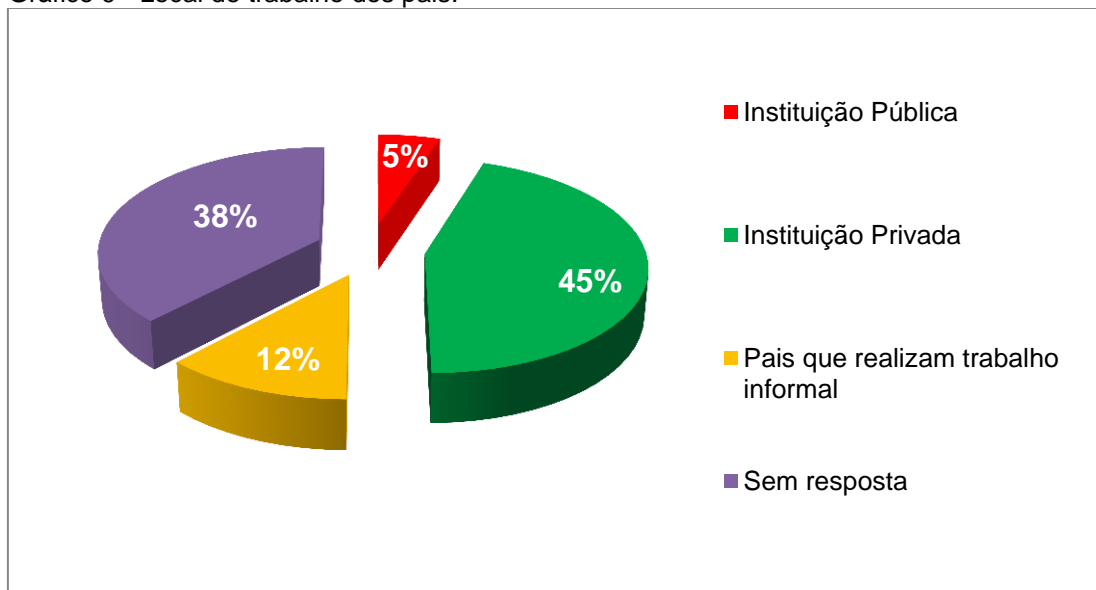
²⁷ SEN, Amartya (2000), p.220. Garantir o empoderamento de mulheres é condição essencial para avançar no desenvolvimento. Os países que apresentam a menor desigualdade de gênero são justamente os mesmos que ostentam o maior índice de desenvolvimento humano.

Na pergunta que fizemos quanto ao local de trabalho das mães, dezesseis disseram fazer trabalho informal²⁸, dezessete responderam que trabalham em uma instituição privada, cinco em uma instituição pública e vinte não responderam a questão.

Ao perguntamos se os pais trabalhavam fora de casa, trinta e três responderam que sim, dezoito que não e sete não responderam à questão.

Sobre a questão do local de trabalho dos pais, o Gráfico 9 indica que:

Gráfico 9 - Local de trabalho dos pais.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

Vinte e seis trabalham em uma instituição privada, sete informaram fazer trabalho informal, três pais responderam trabalhar em uma instituição pública e vinte e dois não responderam a questão.

Um fator observado na compilação dos resultados, em termos comparativos, foi a disparidade do número de mães, 31% em relação ao número de pais 12%, que exercem trabalho informal. Os dados permitem inferir que, mesmo com filhos pequenos, as mães buscam por trabalho, mesmo que seja trabalho informal.

A elevação das mães no mercado de trabalho, como discutido anteriormente, decorre de diferentes fatores. No entanto, um dado chamou-nos a atenção nessa questão: dezoito mães responderam que não trabalham fora, entretanto ao cruzarmos os dados, referente às mães que trabalham fora lar, com os dados das

²⁸ Trabalham por conta própria, sem carteira assinada.

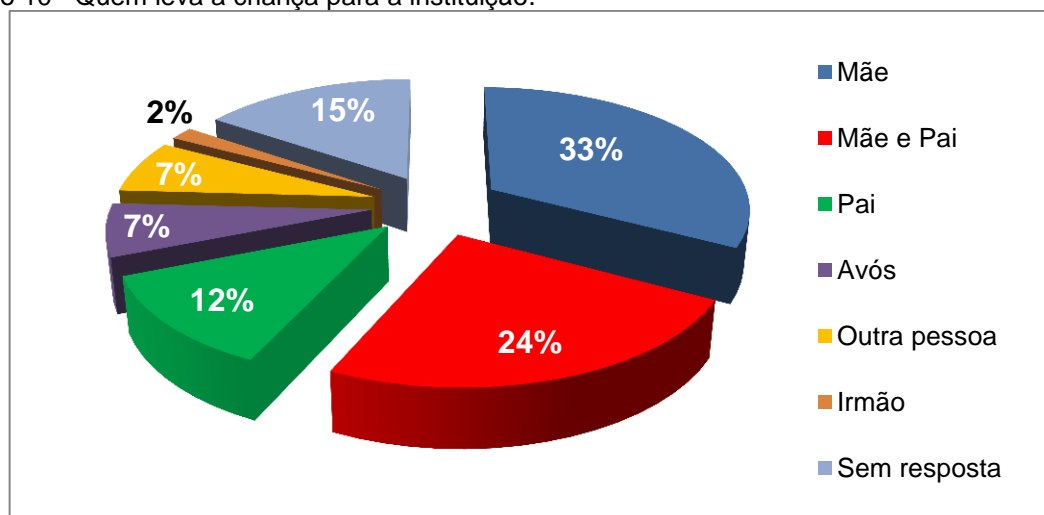
mães que dizem não trabalhar, observou-se que 22% dessas mães fazem trabalho informal, ou seja, trabalham sem carteira assinada. Isto evidencia que um número considerado de mulheres exerce atividade no denominado mercado informal. Nesse sentido, na fala das próprias mães, “elas não trabalham”, mas fazem “bicos” para ajudar na renda familiar.

Autores como Bruschini *et al.* (2011) chamam atenção para o fato de que o não reconhecimento da mulher de sua atividade como sendo laborativa decorre do próprio processo histórico a partir do capitalismo que dividiu o trabalho doméstico e o trabalho fabril. Para as mulheres, a vivência do trabalho implica sempre a combinação dessas duas esferas, implicando muitas vezes na escolha de trabalho informal, como indicou a atual pesquisa, a qual mostra que as mães, mesmo com filhos pequenos, exercem algum tipo de ocupação, todavia, essas mães não entendem sua atividade como um trabalho e sim como um “bico”.

Ao perguntarmos aos respondentes sobre a idade em que seus filhos começaram a frequentar uma instituição de Educação Infantil, doze famílias responderam que antes de um ano de idade e nove famílias disseram que seus filhos frequentam uma instituição há mais de quatro anos. Esse dado nos indica que estas crianças começaram a frequentar uma instituição de Educação Infantil com alguns meses de vida, indicando que, na organização da vida cotidiana das famílias, a instituição de Educação Infantil é fundamental.

Ao ser questionado sobre quem leva a criança para a instituição, a mãe figura como a pessoa que faz essa atividade, como mostra o Gráfico 10:

Gráfico 10 - Quem leva a criança para a instituição.



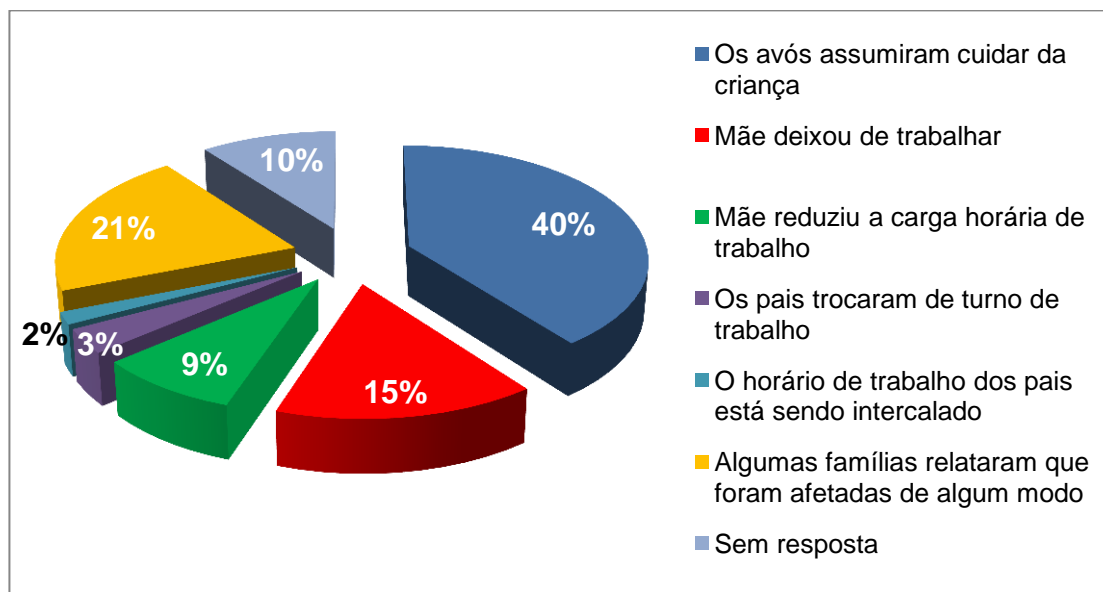
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

Nesta questão obtivemos a seguinte informação: dezenove participantes informaram ser a mãe; quatorze a mãe e o pai; sete, o pai; quatro os avós; quatro outra pessoa; um o irmão e nove não responderam. Isso indica que, mesmo com as mudanças ocorridas nos papéis familiares e sociais desempenhados por homens e mulheres, em geral, cabe ainda às mulheres a reponsabilidade do filho.

Evidencia-se que muitos são os arranjos encontrados pelas famílias para atender às crianças no turno em que elas não estão nas instituições, desse modo, buscamos saber junto às famílias como o atendimento de meio período prejudicou o cotidiano, ou seja, o dia a dia das famílias. Das respostas obtidas, trinta e cinco informaram que sim, e vinte e três, que não.

Na questão que buscamos saber como a parcialização do atendimento afetou na organização familiar, em termos percentuais, temos o seguinte cenário no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Como a parcialização afetou sua organização familiar.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

Vinte e três famílias informaram que precisaram pedir ajuda aos avós, e esses assumiram cuidar da criança no período em que ela não está na escola; doze responderam que foram afetados de algum modo, porém não especificaram como; nove, disseram que a mãe deixou de trabalhar; cinco, que a mãe reduziu a carga horária no trabalho; dois, responderam que os pais trocaram de turno de trabalho; e um, respondeu que o horário dos pais está sendo intercalado.

Conforme podemos observar, dentre os arranjos utilizados pelas famílias, dois se destacam: dividir os cuidados com os avós ou a mãe assumir essa tarefa, no sentido de organizar-se em seus horários de trabalho fora lar. Assim, permanece a divisão sexual do trabalho, a exemplo da divisão social do trabalho que foi utilizada para organizar o conjunto da produção na sociedade capitalista (GOMES e CARLOTO, 2012, s/p).

Não obstante, importante lembrar que a divisão sexual do trabalho, não se trata de uma categoria separada da noção de divisão social e técnica do trabalho - existente para organizar o trabalho de homens e mulheres na estrutura social. Neste sentido, supõe-se a existência de um arranjo de competências e atribuições que se vinculam ao universo feminino, e outro arranjo de funções que pertencem ao gênero masculino (GOMES e CARLOTA, 2012, s/p).

Ainda em relação ao tempo de atendimento nas instituições de Educação Infantil, ao perguntarmos a indicação do melhor período de atendimento na Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos para uma melhor organização, trinta e oito famílias, informaram ser o período integral; doze, o período parcial; e oito não responderam. Ao considerarmos essa indicação das famílias em comparação à resposta anterior, quando vinte e três informaram que a modificação do tempo de atendimento não afetou sua organização familiar, questionamos, por que houve essa divergência?

Nossa hipótese é de que, conforme procuramos discutir anteriormente, ainda é muito forte a lógica de que a criança é responsabilidade da mãe, por isso, o fato das mulheres terem reduzidos carga horária, ter saído de seus empregos, ou terem se inserido no mercado informal. Haja vista que com essas ações, as famílias conseguem atender às crianças no turno em que estão fora das instituições.

O destaque dado a cada ponto da coleta dos dados, bem como as situações vividas pelas famílias a partir da parcialização do atendimento de parte da Educação Infantil, foram variadas e ricas. No seguimento do trabalho, passamos a relatar no próximo capítulo os dados coletados e gerados na consecução dos propósitos da pesquisa, que analisa a organização das famílias a partir da parcialização compulsória das turmas de Pré-escola na rede pública de Educação Infantil em duas cidades do norte catarinense.

Diante do exposto, discutiremos, respectivamente, as três categorias de análise desta pesquisa, por meio das quais se pretende discutir os impactos

provocados na vida das famílias a partir da parcialização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos, quais sejam: “Os filhos são só da mãe”?; “Quem “olha” para a criança no contra turno escolar”? e por fim; “A instituição de Educação Infantil como espaço de qualidade de educação das crianças pequenas”. Importante destacar que nossas análises se concentram nas indicações que as famílias participantes forneceram.

5 OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA AOS 4 ANOS: COM A PALAVRA, AS FAMÍLIAS EM FACE À PARCIALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO

A obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, seguido da parcialização do atendimento, trouxe inúmeras repercussões como procuramos mostrar em capítulos anteriores, de modo especial, repercutiu na organização das famílias trabalhadoras do país.

A partir dessa consideração, iremos tecer neste capítulo a narrativa analítica que extraímos dos dados coletados, discutindo como as famílias enquanto sujeitos que anteriormente tinham garantido o atendimento integral para suas crianças, organizaram-se frente à obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, seguido da parcialização do atendimento.

5.1 Os filhos são só da mãe?

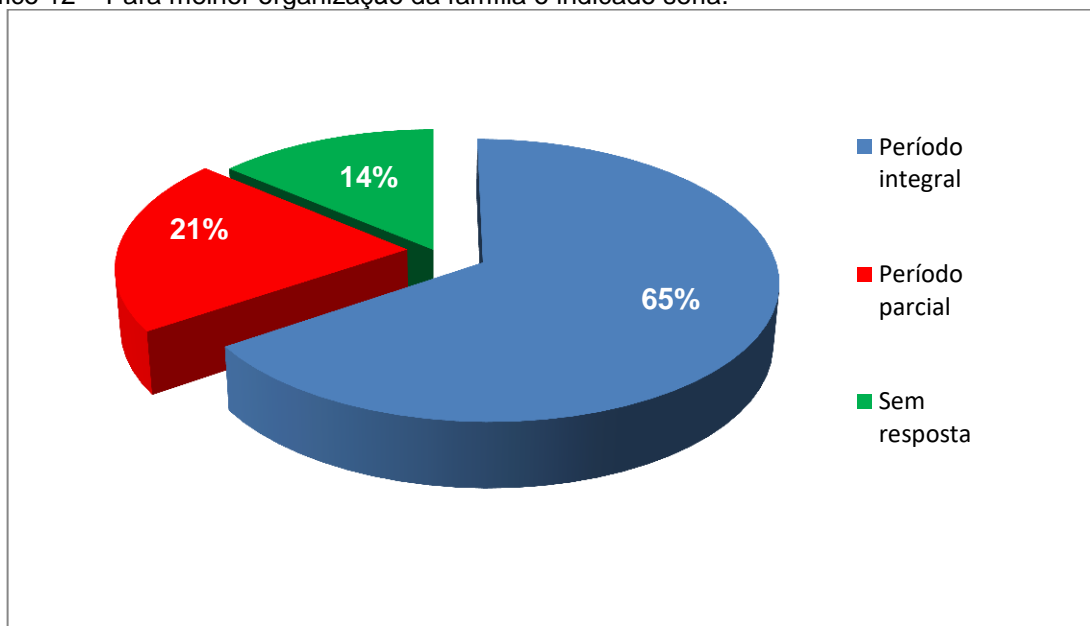
Para mim como mãe é muito ruim, pois como conseguirei um trabalho das 14 até às 17 horas? Como vou pagar alguém para cuidar dele no horário que não está no CI? Não tem como. FM 14²⁹.

Embora nos dias atuais, se observe mudanças nas relações conjugais, sendo possível notar um empoderamento das mulheres, a própria pesquisa indica que ainda permanece a lógica de que a mãe é a responsável pelo cuidado da criança.

A partir dos relatos das cinquenta e oito famílias, evidenciamos que a parcialização causou grande impacto em suas vidas, haja vista que, trinta e oito famílias, indicaram que o período adequado para sua organização seria o período integral, no entanto, não podemos desconsiderar que doze, responderam que conseguiram se organizar com o período parcial e oito não responderam à questão. Conforme mostra o Gráfico 12 a seguir:

²⁹ FM14 é uma das 58 famílias participantes desta pesquisa.

Gráfico 12 – Para melhor organização da família o indicado seria.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário.

Quando olhamos detalhadamente essas respostas observamos que, de certo modo, todas as famílias tiveram impacto, só que isso repercutiu na maioria dos casos na vida da mulher, algo não novo, considerando a nossa história e as questões do país.

Como já foi mencionado em capítulos anteriores, historicamente, tinha-se a ideia de que os cuidados com a criança pequena deveria ser realizado pela mãe. Esse processo foi naturalizado pela sociedade. De acordo com Saffioti (1987), a sociedade,

tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com esse pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz.

Foram necessárias muitas lutas para desmistificar essa crença na sociedade, e, dentre essas lutas, encontramos os movimentos feministas que, com suas reivindicações, facilitaram o encontro dos movimentos de base popular e dos grupos feministas mais intelectualizados, trazendo à luta a crítica ao papel da mulher na família, como também a defesa de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações (HADDAD, 1991).

Buscando desvencilhar-se da sociedade patriarcal na qual o homem é visto como provedor da família e a mulher imbuída com o cuidado da casa e dos filhos, as

manifestações dos movimentos feministas, através de seus cartazes, mudaram o jargão de que *o filho é da mãe*, uma invenção original da contemporaneidade, pela frase “O filho não é só da mãe” (ROSEMBERG, 1984).

Como já discutido, muitas foram as lutas dos movimentos feministas ao longo da história para romper com a posição de inferioridade e submissão das mulheres em relação aos homens, não somente no cenário público e na vida doméstica, mas também no direito familiar, de modo que, nos dias atuais, considera-se que a guarda e a responsabilidade pela criança é tanto da mãe quanto do pai, ademais, a ideia de que o filho é responsabilidade da mãe é um tipo de estratégia entendida também como um recuo no direito da mulher.

Ao cruzar os dados da *preferência das famílias com relação ao período para frequentar a Instituição de Educação Infantil* com os dados das *opiniões sobre a parcialização* (que serão discutidos mais adiante nesta análise), um dado que nos chamou a atenção, conforme apresentamos anteriormente, foi que mesmo estando “tudo bem” para 21% das famílias pesquisadas que seus filhos estejam em meio período na creche, no momento de opinar sobre a parcialização do atendimento, algumas famílias, relataram acerca das exigências na reorganização do cotidiano que lhes foi imposta, modificando o dia a dia da família e, por vezes, gerando uma diminuição na renda familiar.

Ademais, segundo o relato das famílias, algumas mulheres não desenvolviam atividade laborativa fora de seus lares, logo, a família não dependia de um atendimento integral para suas crianças. Nas palavras de uma das mães:

(...) pra mim não mudou **porque eu como mãe estou em casa o dia todo** e ela fica bem mais tempo comigo. Não posso dizer pelas outras mães que trabalham porque eu sei o quanto é complicado quando eu trabalhava, mas para mim continua a mesma coisa. (FM 15, grifo nosso)

A fala da mãe acima demonstra o que as pesquisas indicam sobre a naturalização da divisão dos papéis, a afirmação: “eu como mãe”, isto é, como mãe não é nada fora do normal ficar em casa cuidando dos filhos. Entendemos que esse tipo de afirmação subliminar indica o desafio ainda presente da superação das formas de dominação vigentes no interior da família. Essa concepção, além de ratificar a clássica divisão sexual dos trabalhos, também impossibilita a mulher e a própria família de compreenderem o que, de fato, é um direito.

Seguindo essa lógica, a Educação Infantil é indicada somente para as crianças cujos pais e mães trabalham em atividades extra casa, não rompendo com a concepção de Educação Infantil como uma “ajuda” governamental para as famílias que possuem essa necessidade.

Essa lógica é também perceptível na fala de outra mãe:

Para mim não prejudicou em nada, pois **não trabalho fora**. (FM 6, grifo nosso)

A exemplo da mãe anterior, o comentário da FM 6 ratifica a divisão sexual do trabalho. Ao indicar que ela não trabalha fora, seguindo o senso comum, ela não trabalha. No entanto, entendemos que a mãe realiza os trabalhos domésticos, cuidando dos filhos, do marido e com as atividades de conservação da residência, logo, a mãe trabalha, mas, como é um trabalho que socialmente não é reconhecido como tal, parece que não há problemas em não ter período integral para seu filho.

Sendo assim, evidencia-se uma centralidade na relação de poder nas esferas produtivas e reprodutivas, sobretudo o poder exercido pelos homens sobre as mulheres. Eggert e Silva (2010, p. 61) discorrem que, em diversas sociedades, “os papéis desempenhados por homens e mulheres sempre estiveram relacionados, de uma forma ou de outra, à divisão social do trabalho, isto é, ao papel que cada um cumpria no modo de produção vigente”.

Ademais, as autoras supracitadas compreendem, ainda, o trabalho doméstico como essencial para a conservação da vida em sociedade, visto que está relacionado à família, e abarca um conjunto de atividades relacionadas à vida cotidiana, se estabelecendo no campo da higiene, da alimentação e do vestuário. Ponderando que essa modalidade de trabalho é concretizada basicamente pela mulher em nossa sociedade, a desvalorização do trabalho da mulher como forma de gerar mais valor para o capital é um problema que prontamente pode ser colocado à luz de premissas da teoria de Marx da mais-valia.

Chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa à decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho (MARX, 2008, p. 366).

Trabalhar para a própria família, e não para o mercado, efetivamente não se produz valor porque o trabalho doméstico não gera mais valia e, por isso, passa a ser considerado menor. Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - IBGE de 2014, em geral, as mulheres gastam, em média, 24 horas e 8 minutos por semana com trabalhos domésticos, mais do que o dobro das 10 horas e 32 minutos que os homens se dedicam a essas tarefas.

No entanto, o não reconhecimento de seu próprio trabalho não impede que as mulheres indiquem que a parcialização não foi o melhor para as famílias, isto é, segundo a mãe.

Para as mães que trabalham deve ser horrível. (FM 47)

A família FM 47 demonstra não trabalhar fora do lar, assim sendo, pra ela está “tudo bem” quanto à parcialização, mas entende que para as famílias em que as mães trabalham fora, está sendo um problema. Ao mesmo tempo sua fala corrobora com nossas discussões anteriores de que as mulheres que trabalham em casa não trabalham, por isso sua afirmação: “para as mães que trabalham”.

Conforme observamos, essas mães, nesse momento, não desenvolvem atividades laborativas extra lar, indicando uma tendência histórica, no entanto, se essas mães desejarem retornar ao trabalho extra lar, podemos entender que a obrigatoriedade e a parcialização do atendimento às crianças de quatro anos será um problema.

Para além desse aspecto, no entanto, há famílias em que ambos os cônjuges trabalham e, além dessa situação, destacou-se outro fator: não possuírem uma rede familiar. Dito de outro modo, dentre os pais e mães participantes, há aqueles que não possuem familiares próximos, o que para as famílias que possuem filhos pequenos significa um grande transtorno, podendo ser analisado na fala da família FM 16 a seguir:

(...) o meio período só é ruim por conta de não termos com quem deixá-lo, pois **nossa família não é dessa cidade**. (FM 16, grifo nosso)

O desafio apontado pela família refere-se ao fato de não ter como acionar a rede familiar devido a estes não morarem na mesma cidade, fazendo-nos entender

que, se tivessem um parente próximo ou alguém para cuidar a criança, a parcialização do atendimento não geraria maior dificuldade.

Entretanto, mesmo que na sua composição de algumas famílias as mulheres já não exerciam atividade laborativa extra casa, para outro grupo não foi essa a realidade. Desse modo, sem ter rede familiar para apoiar, muitas famílias tiveram que se reorganizar, e essa reorganização impactou principalmente na vida das mulheres. Assim, não tendo com quem deixar seus filhos, precisaram deixar de trabalhar para cuidar da criança. Vejamos o relato de algumas mães das famílias as quais fizeram parte desta pesquisa:

(...) [a parcialização é] totalmente errada, porque está complicado pra quem trabalha fora, não tem com quem deixar, tem que sair do trabalho ou deixar com alguém, está complicado. Eu **tive que sair do meu emprego** (...) não consegui creche, **a opção foi sair do emprego de cinco anos, infelizmente é o Brasil.** (FM 18 grifos nossos)

Importante destacar que a inserção da mulher no mercado de trabalho não acontece apenas para a melhoria da renda familiar, mas também como um sinal das mudanças acerca do papel da mulher na família e na sociedade. No entanto, a fala da FM 18 evidencia que, apesar de a mulher estar ocupando novos espaços no mercado de trabalho, a mulher continua submetida à desigualdade de gênero. Apesar de todas as conquistas, as mulheres continuam sendo as principais responsáveis pelas crianças.

Ficou péssimo, pois muitos pais tiveram que mudar sua rotina, mudar de horário ou arrumar alguém para cuidar de suas crianças e aqueles que não conseguiram ninguém, **tive que sair do trabalho, a mãe sair para cuidar do filho.** (FM 24, grifo nosso)

Mudar a rotina e sair do emprego foi o que a família FM 24 foi obrigada a fazer a fim de atender o novo dispositivo Constitucional. Segundo o dado da Confederação Nacional da Indústria – CNI de 2016, quase um quarto (23%) das mulheres deixaram o último emprego para tomar conta dos filhos.

Conforme já discutido, se considerarmos que a Educação Infantil é uma política não só para criança, mas também para as famílias, a fala da família FM 24 evidencia que o estado não está cumprindo sua função, pois ele não está assistindo a família como pode entendido no comentário da família FM 21 a seguir:

(...) para minha família complicou, **pois tive que parar de trabalhar**, pois os horários de meio período e trabalho não batiam, e pagar para outra instituição ou pessoa buscar, ficar responsável pelo meu filho, ficava inviável o valor final. (FM 21, grifo nosso)

Considerando o momento atual de crise econômica e política que o Brasil vem passando, ter que “sair do trabalho” significa, em tempos já difíceis, reduzir a “qualidade” de vida da própria família, pois isso implicou em redução de ganhos, como explicitou a família FMP 34:

Afetou meu orçamento familiar. (FMP 34, grifo nosso)

Os dados da pesquisa indicaram que, para cumprir o que está exposto no novo ordenamento jurídico brasileiro após a Lei nº 12.796/13, recente legalização da obrigatoriedade do ensino para uma parte da Educação Infantil, quem deixou de trabalhar para poder cuidar dos filhos foram as mães. Os dados indicam que a rotina das mães é particularmente organizada em razão dos filhos. Podendo inferir a partir desta lógica que as relações de poder presentes no interior das famílias, ainda conferem à mulher o lugar de responsável pela criança.

Nesse sentido, parece-nos ultrajante e injusto as mulheres terem de tomar a decisão de abandonar sua carreira, seu emprego para cuidar dos filhos. Nas análises da presente pesquisa, evidenciamos que nem um pai deixou de trabalhar fora lar para cuidar do filho. Nesse sentido, novamente importante compreender essa organização doméstica em termos históricos, como destaca Marcondes (2015, p. 114) para quem as práticas sociais de cuidado e as experiências de “ser mulher” estão socialmente imbricadas.

O encargo feminino pelo cuidado dos filhos é construído, simbólica e materialmente, como parte de uma relação de poder de gênero proferida pela divisão sexual do trabalho, onde os princípios fundamentais são a separação e a hierarquia. Segundo Kergoat (2009), historicamente, o espaço da produção social está definido como masculina, conferindo-se maior valor, e o espaço de reprodução social se define como atribuição feminina.

De modo similar, como a divisão social de trabalho ainda é algo naturalizado, observamos que nas falas não ficou evidente que às famílias estava sendo negado um de seus direitos constitucionais, pelo contrário, as falas evidenciaram como as

famílias foram resolvendo um problema criado pelo próprio Estado, e entendendo que a Educação Infantil é um benefício, como argumenta a família FM 12:

(...) eu agradeço a Deus ter conseguido uma vaga perto da minha casa, **mais seria muito bom que ele pudesse ficar o dia inteiro, porque eu iria trabalhar no horário comercial e meu marido faria uns bicos, porque somos 5 pessoas e ainda moramos de aluguel.** (FM 12, grifo nosso)

Agradecer a Deus foi o meio que uma mãe encontrou para dizer que estava aliviada por ter conseguido uma vaga parcial para seu filho perto de casa, entretanto, o fato de ter conseguido uma vaga próxima de sua casa não resolve totalmente seu problema, uma vez que, para poder trabalhar, seria necessário que a vaga fosse período integral, só assim poderia trabalhar no horário comercial.

Em vista disso, outro ponto importante a ser mencionado é que muitas mulheres que estão vivenciando a parcialização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos de idade preocupam-se com o futuro da família, como podemos observar na fala da família FM 22 a seguir:

(...) hoje tenho condições financeiras de pagar alguém para cuidar de meu filho com segurança, mas minha preocupação maior é daqui a um ano e meio, que as irmãs gêmeas dele também perderão o turno integral. **O que vou fazer? Parar de trabalhar com três filhos? Não daria. Pagar alguém para ficar com os três afetaria na renda familiar.** O que fazer... Tenho fé e esperança que esta situação se resolva. (FM 22, grifo nosso)

Em síntese, podemos observar que os impactos foram sentidos diretamente pelas mulheres e pela família, no sentido orçamentário. E nesse universo, não estamos considerando as crianças, haja vista que, conforme podemos até aqui observar os arranjos domésticos, também repercutiram em suas rotinas. Isso nos leva a questionar: se a lei era para ampliar o atendimento, isto é aumentar o número de crianças atendidas, parece que foi efetiva; entretanto, se considerarmos os aspectos das famílias e das crianças, podemos observar que foi uma lei que repercutiu em recuos e reforçou estereótipos, se considerarmos as situações das mulheres participantes dessa pesquisa.

A esse respeito, entende-se que se torna pertinente questionar como fizeram Campos e Barbosa (2016), se a obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos seria uma ampliação ou um recuo do direito das crianças à educação.

Na perspectiva deste estudo, que visa saber quem é o responsável pela criança no turno em que ele não está na escola, passa-se a próxima categoria que balizou a análise.

5.2 Quem “olha” para a criança no contra turno escolar?

Ao emitirem seus pontos de vista sobre a parcialização do atendimento de parte da Educação Infantil, trinta e cinco (60%) famílias informaram terem sido prejudicadas, precisaram pedir ajuda aos avós, mãe deixar de trabalhar, mãe reduzir a carga horária de trabalho, pais/mães trocar de turno de trabalho, intercalar horário de trabalho dos pais, e doze (21%) famílias disseram que foram afetados de algum modo. Somando o total das porcentagens supracitadas, temos 47 (81%) famílias prejudicadas pela parcialização do atendimento. Nos relatos a seguir é possível constatar a visão de que o período parcial lhes prejudicou, pois demandou, também, a necessidade de acionar amigos próximos, como também uma rede de apoio familiar.

Outrossim, a análise permite sinalizar que os avós se tornaram fundamentais no cotidiano das famílias e, por vezes, os principais responsáveis pelo cuidado da criança, atribuindo-lhes assumir a responsabilidade pelos cuidados da criança no contra turno escolar.

Em face à obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, os avós tendem a ser para os netos um polo de estabilidade familiar. Posto isso, as falas das famílias são analisadas com vistas a iluminar os meandros da relação obrigatoriedade e parcialização do atendimento de parte da Educação Infantil, a começar pela fala da família FP 1:

(...) [a parcialização] afetou não só o período de trabalho. (...) **Pedi para os avós ficar com eles.** (FP 1, grifo nosso)

A fala da família supracitada destaca a presença dos avós no cotidiano da família ao inferir ter sido prejudicada com a parcialização do atendimento, tendo que recorrer aos avós para o cuidado com o filho. Nota-se na fala da família F1 o novo papel que assumem os avós no âmbito familiar, o qual vai muito além do imaginário popular dos avós como sendo exclusivos transmissores de legados geracionais; ou

como observa Vitale (2005) os portadores da herança simbólica de transmissão da memória familiar.

Destarte, cuidar dos netos pode ser uma tarefa prazerosa para os avós, trazendo a emoção de viverem novamente certas lembranças e momentos especiais. Segundo Oliveira (1993), os avós podem voltar a se sentir úteis e confiáveis para cuidar e brincar com os netos. Contudo, há que se pensar que muitos avós se dispõem a cuidar de seus netos, no entanto, outros entendem o cuidar dos netos como uma prestação de serviço e só o fazem quando solicitados, e há ainda aqueles que são obrigados a cuidar dos netos devido à situação em que se encontram os filhos, como é o caso de muitas famílias dessa pesquisa. A lógica da fala da família F1 também é perceptível na fala da FM 10:

(...) [devido à parcialização] foi muito difícil adaptar o novo horário, já que **tivemos que optar para os avós cuidarem.** (FM 10, grifo nosso)

Segundo Vitale (2005, p. 93) “os avós que estão a nossa volta ou os que alguns de nós somos hoje, tendem a se distanciar dos modelos guardados em nossas lembranças”. Considera-se, desse modo, que muitas vezes o fato dos avós morarem próximos de seus filhos não garante um compromisso familiar de cuidado de seus netos, desvelando-se, assim, algumas implicações, dado aos compromissos que os avós têm nos dias atuais. Ao emitir seu relato, a família FM 33 discorre que:

(...) tivemos que nos reorganizar e ver o que ficaria melhor e não afetaria o nosso filho, pois **só podemos contar com os avós paternos que também tem seus trabalhos e seus compromissos.** (FM 33, grifo nosso)

Evidencia-se na fala da família FM 33, que a responsabilidade e/ou a cooperação dos avós para com seus filhos, sobrepõe-se à elegância dos cabelos brancos, os quais, outrora, concebiam tão-somente respeito, companheirismo e afetividade. De acordo com a família supracitada, os avós também têm seus trabalhos e seus compromissos.

Ademais, um aspecto importante levantado é que, ao mesmo tempo em que buscam suporte junto aos familiares, no caso os avós, para o cuidado com o filho, os pais parecem entender que os avós também têm seus compromissos e não muito raro, os avós continuam no mercado de trabalho. Segundo Cardoso (2014, p. 434)

“no contexto brasileiro, os avós jovens, muitas vezes, ainda estão inseridos no mercado de trabalho e, nesses casos, não conseguem cuidar dos netos”.

Desse modo, na contemporaneidade é necessário revistar a imagem e representação que se tem das figuras dos avós, isto é,

aquela figura clássica da vovozinha sentada na cadeira de balanço, cabelos brancos, fazendo tricô ou crochê, presente nos livros infantis, pouco corresponde ao perfil dos avós atuais, possivelmente em todos os segmentos sociais, considerando-se as mudanças por que passou a família, em especial a partir da segunda metade do último século (VITALE, 2005, p. 101).

Outro indicativo no que concerne aos cuidados da criança realizado pelos avós é que, se por um lado temos um grupo de avós ativos no mercado e em outras funções sociais, há também um grupo de avós com idade mais avançada, para os quais a responsabilidade do cuidar de crianças menores de 5 anos pode ser uma tarefa árdua, como indica a família FM 48:

(...) **pedir ajuda dos avós** que são pessoas com mais de 60 anos para buscar meu filho e ficar responsável por ele até o final do dia, é muito pesado. (FM 48, grifo nosso)

Pode-se pensar que, ao olharem para o cotidiano dos avós, os pais não perderam de vista o todo, enxergando os desafios postos pelas condições objetivas dos avós, como a acessibilidade, os aspectos políticos e econômicos.

Segundo Mayer (2002), o cuidado dos netos acarreta para os avós pressões muitas vezes imprevistas, pois, além do trabalho laboral realizado pelos avós com os netos, há também suas necessidades emocionais, questões legais, dificuldades muitas vezes financeiras e problemas de transição ao se tornarem cuidadores.

Mesmo existindo todos esses aspectos observados nas discussões acima, os dados dessa pesquisa indicam que treze famílias dividiram a tarefa de cuidar de seus filhos com seus pais. Isto é, os avós assumiram o cuidado da criança no período em que ela não está na instituição, demandando a eles novos papéis, inclusive, em atribuições como levar e buscar a criança na escola.

Mesmo assim, observamos que, para essas famílias que conseguiram esse rearranjo, elas consideram a dificuldade das demais famílias, conforme podemos observar:

(...) no meu caso **fica com a avó**, porém quem não tem alguém para olhar a criança no período em que a mesma não está na creche se vê de mãos atadas. (FM 40, grifo nosso)

É notável a preocupação da família FM 40 com as famílias que não tem ninguém para cuidar da criança. A fala supracitada demonstra que a parcialização do atendimento prejudicou outras famílias, ficando estes de *mãos atadas*.

Ao emitirem suas concepções sobre a parcialização do atendimento, as famílias utilizaram-se da expressão *mãos atadas* para dizer que existe um impedimento bastante significativo para a solução do problema que estão enfrentando sobre a parcialização do atendimento na Educação Infantil.

A preocupação inicial de não ter com quem deixar o filho também está externada na fala da família FP 23:

(...) o fato de ter que **arrumar onde deixar no contra turno é um pesadelo para quem tem que trabalhar**. Logística, custo e estresse. (FP 23, grifo nosso)

Nesse contexto, a matrícula compulsória em período parcial trouxe às famílias a necessidade de se reorganizarem, de modo que, muitas mulheres tiveram que deixar seus empregos, muitos avós tiveram que assumir o cuidado e a responsabilidade de levar e buscar a criança na instituição, e em outros casos, não sendo possível essas saídas, a solução foi conseguir solidariedade de amigos, como indica a família FM 9:

(...) na minha opinião, o governo não pensa nas famílias que precisam trabalhar. Eu por exemplo fiquei de mãos atadas, pois não consigo trabalhar, **faço uns bicos e deixo [meu filho] na casa de minha amiga**. (FM 9, grifo nosso)

Outra alternativa, encontrada pelos pais diante da parcialização do atendimento de parte da Educação Infantil foi a mudança de endereço/residência, buscando fixar-se em um local próximo a familiares que pudessem cuidar da criança no turno que ela não mais estaria na Instituição de Educação Infantil, o que evidenciou, mais uma vez, uma reorganização familiar: Vejamos a seguir como se deu essa reorganização das famílias FM 25 e FM 27:

(...) morávamos num bairro distante de familiares, tivemos que durante meio ano **pagar uma instituição** para que ele ficasse meio período e após isso

nos **mudamos para próximo à casa da vó**, para que no período em que não estivesse na escola pudesse ficar com a avó e também para **ter quem o levasse e buscasse na instituição de Educação Infantil**. (FM 25, grifos nossos)

(...) eu morava no Bairro (...), tive que mudar toda minha rotina, mudar de Bairro e vim para (...) perto da minha mãe, pra ela cuidar do (...), **por que lá estava pagando 400 reais para cuidar dele meio período**. Com que uma mãe que ganha 1.000,00 reais vai pagar aluguel, comida, água, luz e creche. (FM 27, grifo nosso)

A questão dos arranjos encontrados pelas famílias a fim de ter alguém para cuidar da criança no contra turno escolar, segue-se, de acordo com a família FM 22, como decorrência da necessidade, a família discorre que:

(...) essa situação não é nada favorável para as famílias, **muitos deixaram de trabalhar** por não ter onde deixar seus filhos, ou **tiveram que mudar o turno de trabalho** para poder se organizar. (FM 22, grifos nossos)

Nota-se, a partir das falas das famílias, que grandes foram e estão sendo os desafios enfrentados a fim de atender estratégia que os municípios definiram para cumprir o que está estabelecido na Lei nº 12.796/13, a qual instituiu a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade.

(...) [a parcialização] é um absurdo, pois faz a população acreditar que essa é uma Lei Nacional, ao invés de terem se organizado, **implantado** mais CEIs [Centros de Educação Infantil] para aumentar o número de vagas. (FM 5, grifo nosso)

Importante essa fala da família, pois ela indica compreender que a parcialização não é uma lei, fato que parece não ficar claro, pois nos municípios pesquisados, a justificativa para a parcialização foi atrelada à obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos. Conforme bem pontua a família FM 5, a solução seria ampliar o número de instituições, e também discutir junto aos municípios, tendo em vista a histórica defasagem vagas/demanda, como a lei poderia ser implementada.

Em síntese, o que observamos é que a opção dos municípios pela parcialização do atendimento resultou em várias modificações na vida das famílias: pais e mães que, por vezes, precisaram reduzir a carga horária de trabalho, deixar de trabalhar, mudar para horários intercalados de trabalho, trocar de turno de trabalho, mudar de endereço, pagar outra instituição, tentar morar o mais próximo

possível de familiares e até mesmo ter que deixar os filhos com estranho, como expõe a seguir da família FM 44.

Seria muito bom se voltasse esse horário integral, porque **não deixaríamos os nossos trabalhos e nem teríamos que deixar os nossos filhos até mesmo com estranhos para trabalharmos.** (FM 44, grifo nosso)

De acordo com Campos e Barbosa (2016), ao considerarmos a história do atendimento da infância no país, esse panorama é preocupante. A Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 227 que:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de **negligência**, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Entretanto, pelo que observamos até aqui, a parcialização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos põem em risco os direitos do artigo supracitado. Além desse artigo, cabe lembrar que a Constituição Federal de 1988 assegura outros direitos às crianças, tal como o Artigo 203º, referente à previdência social, que “define como objetivos da assistência social a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice, e o amparo a crianças e adolescentes carentes” (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1995, p. 24). Ainda, no texto da lei, o Artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1993, discorre que:

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Não obstante, analisando as respostas das famílias quanto a ter que deixar os filhos com estranho mesmo sendo pra trabalhar, pode ser entendido como ausência e abandono, uma falha de cuidado para com a criança, que pode abarcar diversos aspectos, desde a negligência em relação aos direitos básicos, como fornecer educação, alimentação, como também à falta de afeto.

Ainda no que concerne ao cuidado da criança, mais uma alternativa encontrada pelas famílias participantes da pesquisa foi pagar alguém ou alguma instituição para cuidar da criança, ou, mesmo, para transportá-la.

Eu acho importante o período integral, pois há pais que trabalham o dia inteiro e não tem onde deixar seus filhos e ficam tirando dinheiro do bolso para **pagar alguém** com quem possa deixar o filho, sabendo que o filho **poderia estar no CI** aprendendo outras coisas. (FM 19, grifo nosso)

O fato de ter que pagar alguém para cuidar dos filhos não nega o valor da afetividade nas relações familiares, entretanto, colaboram para apontar aspectos da relação entre o público e o privado, surgidas a partir das ideologias iluministas as quais assumiram novas roupagens no contexto neoliberal, como a desobrigação do Estado de suas tarefas, delegando novas obrigações à esfera familiar. Essa lógica é perceptível na fala da família FM 22:

Graças a Deus apareceu **uma senhora que cuida de crianças há bastante tempo, acabei deixando ele lá.** (FM 22, grifo nosso)

Entende-se, de acordo com o relato da família FM 22, que esta seja uma das senhoras que “fazia” atendimento de crianças, através das conhecidas creches domiciliares. Conforme Rosemberg (1986), as creches domiciliares referem-se ao atendimento no qual uma mulher cuida de crianças em sua própria casa, mediante pagamento, enquanto os pais/mães trabalham. Essas instituições ainda são alternativas de baixo custo e possuem função de guardar, diferentemente do atendimento que as crianças teriam em uma instituição de Educação Infantil.

E, novamente, nos chama atenção aqui à expressão “Graças a Deus”. A exemplo de falas anteriores, a família se sente totalmente responsável para achar as alternativas de o que fazer com as crianças. Considerando que vivemos em uma sociedade capitalista, para garantir o sustento dos filhos, tanto os pais quanto as mães precisam estar inseridos no mercado de trabalho, desse modo, muitas famílias buscam apoio na rede familiar para cuidar dos filhos, logo não há cobrança para que o Estado cumpra seu papel. Pelo contrário, as famílias se sentem gratas e aliviadas, mesmo tendo que deixar as crianças com adultos estranhos.

E, em algumas respostas apareceu a figura do pai como cuidador, e o interessante é observar como esse fato é compreendido como “ajuda”. Não se entende que o pai é tão responsável quanto à mãe, por isso, ainda falamos que “nossos maridos bons, porque nos ajudam”. Alívio por poder compartilhar o cuidado dos filhos com o marido está presente na fala da família FMP 26.

Meu **marido ajuda**. Eu ainda tenho marido e **quem não tem pra ajudar**, fica difícil. (FMP 26, grifo nosso)

Embora entendemos que é necessário superar essa perspectiva e que é importante a sociedade avançar na compreensão de que a responsabilidade dos filhos/as é de ambos, pai e mãe, a “ajuda” que esse marido oferece para essa mulher faz um diferencial em sua vida, e provavelmente na vida da criança. Mas não podemos minimizar algo que surge nas falas, o fato de que, quem não pode deixar de trabalhar fora, quem não conseguiu rearranjar horários, quem não tem família estendida para dividir essa tarefa, restou a ajuda de estranhos.

Consideramos estranhos, pois mesmo sendo a vizinha que cuida das crianças, ou a “senhorinha” que começou a fazer esse serviço, estamos falando de uma organização não de uma instituição educativa. E as famílias tem consciência disso, como poderemos observar na sequência.

5.3 A instituição de Educação Infantil como espaço de qualidade de educação das crianças pequenas

A proposta desta categoria de análise é compor um entendimento acerca do que as famílias participantes desta pesquisa acreditam ser melhor para seu filho/a, evidenciando suas tensões e a busca por espaços de Educação Infantil. O foco direciona-se, portanto, para a visão das famílias que entendem as instituições de Educação Infantil como espaço de qualidade de educação para seus filhos.

Conforme abordamos nos capítulos da fundamentação teórica, a creche foi criada como local de guarda para as crianças pequenas, principalmente para as mães que precisavam trabalhar, sendo considerado como um espaço seguro, onde as crianças seriam bem cuidadas enquanto as mães trabalhavam. De acordo com Campos (2002), as instituições que atendem crianças menores de 6 anos distinguiram-se, historicamente, como um tipo de serviço necessário para as mulheres que desempenhavam atividade laborativa fora de seus lares.

As crianças que frequentam creches vivenciam, concomitantemente, a socialização primária com a secundária, dito de outro modo, o que antes era de responsabilidade específica das famílias agora é compartilhado e é parte

significativa de suas funções. A crescente inserção da mulher no mercado de trabalho formal, associada à urbanização e aos novos arranjos familiares, requer a ampliação de espaços coletivos de qualidade para cuidar-educar as crianças pequenas nos diversos ciclos de ensino e em situações cotidianas. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/09, que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil,

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.

As discussões que defendem essa etapa educativa como direito das crianças e famílias iniciaram, recentemente, com a universalização da Educação Infantil, ajustada com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1993 e reforçada pela LDB de 1996. Com o intuito de garantir a qualidade na educação das crianças e reforçar a proposta pedagógica das instituições, foi aprovada, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que devem:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p.18).

As discussões a partir dos documentos supracitados reforçam a concepção da instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de direito das crianças e de suas famílias, espaço onde as crianças podem ser educadas de forma coletiva e com qualidade, como sujeito de direito.

No entanto, com a mudança feita na Constituição Federal de 1988 por meio da Emenda Constitucional nº 59 em 2009, que regulamenta a matrícula obrigatória das crianças de quatro anos na educação básica e com a oficialização da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual também altera a LDB de 1996, como discutido até aqui, trouxe novos cenários para as famílias e crianças brasileiras.

Estatisticamente, o número de matrículas na Educação Infantil no Brasil aumentou, mas como podemos observar essa ampliação não necessariamente corresponde a atendimento integral em instituições educativas com qualidade. De modo especial, a parcialização resolveu um problema para os governantes, mas não para as crianças e suas famílias, como lembra a família FP 23:

A Parcialização é um paliativo para justificar para a sociedade que clama por mais vagas, mas não resolve o problema de nenhum dos lados. (FP 23, grifo nosso)

Compreende-se que a família FP 23 concebe a parcialização do atendimento de parte da Educação Infantil como um arranjo encontrado pelo poder público que fere os direitos das famílias e das crianças. Ademais, ao emitir sua concepção sobre a parcialização do atendimento na Educação Infantil, a família citou a expressão: “a parcialização é um paliativo para justificar para a sociedade”. Essa concepção emitida pela família demonstra que ela [família] entende a educação como um direito, e não um favor. Conseqüentemente, as famílias veem a Instituição de Educação Infantil como um espaço seguro para deixar seus filhos, o que pode ser analisado na fala a seguir:

Não foi nada bom para minha família, **foi difícil aceitação, pois meu filho estava em um ambiente agradável e seguro, quando soube que ia perder o turno integral me desesperei**, pois não tinha ninguém próximo para cuidar dele com segurança. (FM 22, grifo nosso)

Nota-se, a partir desta fala da família FM 22, a preocupação dos pais com o bem estar de seu filho, bem como a confiança depositada nas instituições de educação, ao referir-se a estes espaços, dizendo que a criança estava *em um ambiente agradável e seguro*.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 atribuir à família um tratamento especial no âmbito da proteção do Estado (Capítulo Da Ordem Social), somado à recente aprovação da política familiar de caráter público no país, ainda não foi suficiente para alterar, de forma substantiva, suas condições de vida, visto que a realidade brasileira tem indicado que as características presentes no Estado mínimo, sobretudo, ao não assumir a primazia das políticas públicas na garantia do atendimento às necessidades humanas básicas, têm contribuído para que as famílias pauperizadas estejam mais sujeitas a situações que favorecem a violência,

como as dificuldades de acesso a vagas em centros de Educação Infantil em escolas de tempo integral ou a inserção em atividades extraescolares.

A concepção da instituição de Educação Infantil em tempo integral é evidenciada pelos pais como um equipamento voltado para atender com qualidade a necessidade de seus filhos. De acordo com Teles (2015, p. 29), “a sociedade reconheceu a creche como um espaço de transformação da dinâmica das relações sociais, familiares e profissionais em relação às crianças pequenas”. Sendo assim, olhar para as necessidades das famílias e não apenas da criança não é sinônimo de prática assistencialista, é compreender que:

a qualidade de vida da criança não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência, particularmente com a qualidade de vida de seus pais ou de seus responsáveis e o grau de satisfação deles em relação aos vários papéis que desempenham enquanto mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores, cidadãos etc. Da mesma forma, as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se bons e satisfeitos enquanto pais, trabalhadores, cidadãos e, enfim, seres humanos dignos (HADDAD, 1991, p. 310).

Desse modo, a Educação Infantil pode ser pensada tanto como um direito das famílias quanto “(...) da criança pequena a frequentar espaços de educação e cuidados plenos de qualidade, em direção à construção de relações emancipatórias” Schifino (2015) citado por Campos e Barbosa (2016, p. 10).

Sobre a perspectiva do direito, independentemente de a família trabalhar ou não, a criança tem o direito de se desenvolver em um ambiente coletivo de qualidade e equidade, em período parcial ou integral de acordo com a opção da família, não sendo configurado como favor, uma vez que a creche é um direito social da criança e da família (TRENTINI, 2016).

Ademais, considerando que nos dois municípios em estudo prevaleceu a lógica da parcialização do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos, em detrimento da atenção às necessidades sociais e da garantia dos direitos sociais, nos faz questionar a opção desses governantes e sua compreensão sobre políticas sociais. O que nos apreça ao optarem por essa estratégia é que as instituições de Educação Infantil ainda são compreendidas na lógica de políticas focais, isto é, necessárias apenas para as famílias que trabalham.

Além disso, nos indicam uma opção em não ampliar o papel do Estado no provimento de direitos sociais, antes, parece que seguem a lógica de atender o mínimo esse direito, conforme é defendido pela lógica neoliberal. Entretanto, ao optarem por um atendimento mínimo, os governantes não consideraram o bem estar das crianças, sua segurança, conforme observamos na fala de uma família quando indica qual a diferença de se ter garantido tempo integral em uma instituição pública:

(...) acho que a criança dentro do CMEI está muito mais segura do que sendo cuidada por parentes. Pois na maioria dos casos de **abusos, maus tratos**, são praticados por parentes e pessoas próximas. (FM 11, grifo nosso)

O dado indicado pela família não é fictício, pois há estudos indicando esse fato. Nessa perspectiva, a violência pode ser vivenciada pela criança também como abandono, e nesse sentido importante lembrar que o abandono de crianças ao longo da história do Brasil caracteriza uma forma de violência contra a infância. Para Rizzini (2001) o abandono, o trabalho infantil e a exploração sexual caracterizam-se como uma das formas mais cruéis da exploração da infância. O conceito adotado por Azevedo e Guerra (2001, p. 32) para violência doméstica permite identificar a natureza abusiva das relações de poder exercidas pelos pais/responsáveis:

A violência doméstica contra crianças (...) representa todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças (...) têm de ser tratadas como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Contudo, as formas de manifestação de violência contra a criança pode-se dizer que é todo ato de omissão exercido pelos seus responsáveis, e no caso dessa pesquisa, nas falas das famílias, medo de seus filhos/as sofrerem qualquer desse tipo de violência levou algumas famílias a reorganizações drásticas, e outras a conviverem com esse medo. Azevedo e Guerra (2001) versam sobre a violência doméstica³⁰ contra a criança e apontam quatro formas que podem ocorrer, isolada ou concomitantemente, quais sejam: Violência física:

³⁰ Embora existam outras maneiras de elencá-las, neste trabalho serão tomadas aquelas descritas por Azevedo e Guerra (2001) por serem consideradas as que melhor expressam essas manifestações.

A violência física equipara-se à aplicação de força física no processo disciplinador da criança; ademais, é entendida como toda ação que causa dor física, desde tapa até o espancamento fatal. Os principais agressores são, geralmente, os próprios pais ou responsáveis, que utilizam essa estratégia como forma de domínio sobre os filhos. *Violência sexual* é todo ato ou jogo sexual entre um ou mais adultos e uma criança, essa é uma das violências mais graves pela forma como afeta física e emocionalmente a criança.

A violência psicológica por sua vez, é toda interferência negativa do adulto sobre a criança, provocando neles um comportamento destrutivo, é o tipo de violência mais comum de dominação dos adultos sobre as crianças, e a violência por negligência a qual consiste no fato de a família se omitir, deixando de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança. Entretanto, a violência por negligência pode apresentar-se como moderada ou severa, isto é, abandono parcial ou temporário, deixando a criança à própria sorte, em situação de extrema vulnerabilidade, sendo esta, a forma mais grave de negligência.

Esses tipos de violência, embora sejam também encontrados no interior das famílias, são observados também, conforme são por vezes noticiados, em instituições ou por pessoas que seriam responsáveis pelas crianças na ausência dos pais. Esses fatos levam as famílias a confiarem e desejarem que seus filhos/as fiquem protegidos, e para eles a instituição de Educação Infantil seria esse lugar:

(...) fica difícil porque não encontramos com facilidade pessoas de confiança para cuidar das nossas crianças, nem **lugar de qualidade pra deixar, tanto antes como depois do CI.** (FM 17, grifo nosso)

Em outras palavras, observamos que as famílias reconhecem as instituições de educação como um espaço de qualidade para deixar seus filhos.

Nas palavras de Moss (2002, p.16), “qualidade é o que todo mundo quer ter e oferecer”. O conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores, mas é resultado de um modo específico de se ver o mundo e que está permeado de valores e pressupostos, é um conceito construído socialmente.

E, no caso da Educação infantil, indica espaços seguros para as crianças explorarem, brincarem e aprenderem sobre o mundo e suas relações. Espaços mediados por adultos responsáveis e confiáveis que oportunizam o desenvolvimento da autonomia, da identidade da criança, bem como o seu próprio conhecimento. De

modo ainda empírico, os pais possuem essa compressão, conforme podemos verificar da fala da família FMP 29:

Na minha opinião as crianças deveriam ficar em tempo integral pra o melhor **desempenho e poder socializar** (...). (FMP 29, grifo nosso)

Do ponto de vista histórico, a educação das crianças pequenas esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos porque era no convívio com os adultos e outras crianças que a criança participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Entretanto, na sociedade contemporânea, diferentemente do passado, frequentar espaços de Educação Infantil não se relaciona mais aos cuidados somente da mãe ou à classe social, dito de outro modo, não são apenas os filhos das mulheres trabalhadoras das classes populares que precisam de uma instituição.

Os benefícios da Educação Infantil se estendem a todas as crianças, na qual, por sua vez, ela tem a oportunidade de frequentar um ambiente coletivo, heterogêneo e plural, convivendo e aprendendo com e sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares. A vista disso, Corsino (2012) versa sobre a importância de as crianças pequenas terem seu cotidiano regulado por uma instituição educativa, por um lugar de socialização, convivência, trocas e interações, de afetos, de constituição de identidades, lugar onde se partilham situações, experiências, culturas, rotinas, onde estão sujeitas há tempos e espaços coletivos. Ter um espaço onde a criança possa compartilhar suas experiências também emergiu como indicativo de preocupação por parte dos pais. A fala da família FP 46 a seguir, denota essa preocupação:

Gostaria que fosse período integral. Penso que a parcialização do período influenciou na educação do meu filho, (...) porque **quando não está no CMEI ele fica muito só. Ele não tem ninguém para interagir**. (FP 46, grifo nosso)

As instituições de Educação Infantil possibilitam às crianças interação e acesso a aprendizagens significativas, guiadas por profissionais de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança. O relato supracitado demonstrou que os espaços de Educação Infantil são reconhecidos pelos pais como um lugar de aprendizagem, onde a criança recebe cuidados, favorecida através de estratégias, de brincadeiras e socialização com outras crianças, além de verem estes espaços

como um lugar seguro para deixar seu filho. Dahlberg, Moss e Pence (2003) ajudam-nos a problematizar tal questão ao fazerem a seguinte reflexão: a escolha de algo reconhecidamente “de qualidade” é uma demonstração de que a opção escolhida é a certa, tem garantia e é feita com base na confiança.

Corroborando com o exposto, Bondioli (2004) compreende que na primeira infância, qualidade é um conjunto de itens próprios das creches, responsáveis por avaliar como sendo ou não um ambiente qualificado. Desse modo, um ambiente qualificado na creche deve garantir condições de desenvolvimento às crianças, tanto quanto garantir às famílias o desenvolvimento integral de seus filhos.

O reconhecimento dos espaços de Educação Infantil como um ambiente seguro e específico para deixarem seus filhos está evidenciado no relato de uma mãe, que preocupada com a ação de uma família, que por não ter alternativa:

(...) **deixaram seus filhos em lugares nada apropriados**, até mesmo com irmãos menores de idade. (FM 22, grifo nosso)

Historicamente, em algumas culturas, e no Brasil, as crianças assumem a tarefa de cuidar de seus irmãos menores como parte de sua rotina, “enquanto alguns grupos sociais priorizam a autonomia e a privacidade entre os irmãos, outros exigem que eles participem conjuntamente nas obrigações domésticas - as quais incluem o cuidado das crianças mais novas (Carreño e Avila, 2002; Szinovacz, 2007; Weisner, 1987). Mas, de modo especial, após o Estatuto da Criança e do Adolescente, essa prática passa a ser questionada, e no caso de crianças menores, ficarem com outras é proibida por lei.

Cuidar significa dar segurança ou apoio para um indivíduo diferenciado, concebido como mais fraco ou mais vulnerável. Mas, como relatou a família, o que fazer quando não se tem outra alternativa? Como proceder? Nesse sentido, nos parece que a parcialização criou além de um problema para as famílias, também um problema social, afinal as famílias que deixarem as crianças com irmãos menores de idade estarão infringindo uma lei, mas se deixarem de trabalhar, não conseguiriam prover as necessidades de seus filhos/as, o que as leva a infringir outra lei.

Seguindo essa lógica, seria possível afirmar que a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos efetivamente repercutiu em avanços se a discrepância entre a oferta de vagas e demanda não fosse tão severa. Nesse sentido, interessante lembrar que, para as crianças menores de quatro anos, continua

valendo nos municípios estudados os critérios para efetivação das matrículas, isto é, as vagas não são para todas as crianças, mas apenas para aquelas que pais e mães trabalham fora, ou estão em situação de risco social, e mais recentemente conseguiram vaga via judiciário, pois a vagas disponíveis não atendem a demanda.

A pressão pelas famílias por vagas, em relatos como das famílias FM 22, FM 48, FM 17 e FP 46 evidencia que essas famílias não desejam apenas um espaço para deixar seus filhos, antes, compreendem que os centros de Educação Infantil são espaços apropriados para as crianças, onde elas podem estabelecer possibilidades emocionais, culturais, sociais e políticas, e talvez nisso resida também o crescente processo de judicialização por vagas observadas nessa etapa.

No que concerne aos cuidados das crianças, em nossas análises, as instituições de Educação Infantil foram apontadas pelas mães como o melhor espaço para a educação e o cuidado das crianças pequenas. Segundo Bruschini e Ricoldi (2009), tanto para as mulheres com companheiro como aquelas sem companheiro, as instituições de Educação Infantil são, sem dúvida, a melhor estratégia de cuidado infantil enquanto trabalham. Conforme podemos observar na fala da família FM 48:

Gostei muito de responder a pesquisa e principalmente de saber que há **profissionais preocupados com a formação e educação das crianças** em idade escolar como um todo, e sem a resposta afiada na ponta da língua dizendo que: Escola não é depósito de criança! (FM 48, grifo nosso)

A fala dessa família nos chama atenção e nos lembra o que afirmou Faria (2005) quando diz que não são as crianças que reclamam seus direitos, e sim:

os adultos lúcidos que lutaram por eles, conquistando assim a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com os adultos (FARIA, 2005, p. 1015).

Dividir a responsabilidades e demandas a respeito dos filhos e filhas entre homens, mulheres e com a sociedade de forma mais ampla conforme discutimos ao longo desse trabalho foi uma das reivindicações das feministas a qual perpetua até os dias atuais, reforçando-se agora que é uma questão de justiça social, tanto para homens, mulheres, quanto para as crianças. Ou seja, as crianças são

responsabilidade das famílias, pais e mães, mas tendo em vista o próprio modo de produção e a necessidade de mão de obra, o Estado precisa assumir sua responsabilidade nessa tarefa, compreendendo essa tarefa como um direito social, e não um favor a algumas famílias.

Dessa forma, as instituições de educação infantil são espaços coletivos, públicos e sob-responsabilidade de adultos com formação adequada, aspectos que as famílias já compreenderam como indica a família FM 48:

Creio eu, que grande parte dos pais, sente-se muito mais seguros, sabendo que seu bem mais precioso está dentro do CMEI, sendo cuidado e incentivado por profissionais qualificados, do que cada dia na casa de um parente. (FM 48, grifos nossos)

Percebe-se que a preocupação dos pais e mães não figura somente no fato de deixarem a criança em tempo integral na Instituição de Educação Infantil porque precisam trabalhar, mas acreditam, confiam “seu bem mais precioso” sob tutela de pessoas responsáveis e com qualificação. Se por um lado esses comentários evidenciam como a concepção de Educação Infantil avançou nos últimos anos, por outro demonstra porque as famílias ficam tão angustiadas quando precisam encontrar modos alternativos para deixar seus filhos/as.

Além dessa observação, outra família chama atenção para o fato de que, a parcialização prejudicou as crianças no que se refere à alimentação, passando a ser menos variada, isto é:

(...) além do horário, o que ficou muito ruim foi à alimentação, devido a não haver mais lanches variados, principalmente o almoço. Elas [as crianças] tinham mais tempo para brincar, mais atividades, aproveitavam melhor o tempo. (FM 10, grifos nossos)

Se considerarmos que muitas famílias, tendo em vista o horário dos centros de Educação Infantil, terão que improvisar almoços, nos questionamos como fica o direito preconizado no documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1997, p.18), no qual destaca em relação ao direito das crianças à alimentação: a importância da qualidade dos alimentos oferecidos às crianças; o respeito às preferências e hábitos alimentares; o desenvolvimento da autonomia das crianças nos momentos de refeições; a

organização e limpeza do ambiente onde ocorrem as refeições e a necessidade de as famílias serem informadas sobre a alimentação oferecida às crianças.

Em síntese, entendemos que a visão das instituições de Educação Infantil como um lugar de guarda, destinada somente às crianças carentes, foi historicamente se modificando para uma compreensão dessas, como espaço público no qual, segundo Barbosa (2006), as crianças podem ser educadas de forma coletiva e com qualidade, como sujeito de direito. Nesse viés, Educação Infantil não se reduz ao atendimento de necessidades físicas das crianças, mas também remete à criação de um espaço seguro onde as crianças podem se desenvolver de forma integral.

A própria justificativa para a matrícula compulsória na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, segundo Fernandes (2014, p. 50), “se embasou no argumento de que esta obrigatoriedade pode influenciar positivamente no aproveitamento dos alunos nos anos seguintes de escolaridade”. Porém, a estratégia de parcializar o atendimento que veio junto dessa obrigatoriedade, na concepção das famílias pesquisadas, seguiu na contramão dessa proposta de “influenciar positivamente no aproveitamento dos alunos”, dado que existe, entre alguns pais e mães que participaram do estudo, a percepção de que as crianças aprenderiam mais em tempo integral. Nesse sentido, de acordo com Fernandes (2014):

(...) o grande desafio da educação é conseguir a igualdade de oportunidades, não apenas no acesso, ou seja, na universalização de vagas, mas, também, na qualidade da educação, o que aparentemente **não necessita da obrigatoriedade de frequência para isso se pensarmos na educação como um direito das crianças**. (FERNANDES, 2014, p. 56, grifo nosso).

Apoiadas em Kuhlmann Jr. (2001, p. 57), entende-se que “não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas, respeitando assim a criança como sujeito social de direitos”. Assim sendo, compreendemos que a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade delegou aos pais/mães encontrarem saídas para um problema que é social, uma vez que o não cumprimento fica previsto como crime de abandono intelectual, que figura entre os crimes contra a assistência familiar previstos no Artigo 246º do Código Penal

brasileiro, sujeitando ao infrator à pena de multa ou detenção de quinze dias a um mês.

Sobre esse aspecto, há indicativos de que a matrícula compulsória para cumprimento da lei nº 12.796/13, parece ter, de fato, se convertido em um recuo do direito mais do que em uma ampliação deste, uma vez que as famílias se veem obrigadas a realizar essa matrícula em período parcial.

Evidencia-se, nesse sentido, que as necessidades das famílias, bem como o que elas entendem como melhor para elas e seus filhos no que tange à educação, guarda especificidades que demandam uma escuta de suas vozes a fim de conhecer as repercussões de políticas educacionais em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos chegando ao final de nossa caminhada, contudo, destacamos que a atual pesquisa não acaba aqui. Com essa etapa sendo finalizada, muitas perguntas foram respondidas, entretanto, outras foram surgiram, indicando o início de um novo percurso de estudos e pesquisas para a construção do conhecimento a fim de proporcionar novas possibilidades para o atendimento das crianças pequenas.

Sabemos que com a expansão do atendimento da Educação Infantil no Brasil, causada pela alteração realizada na LDB de 1996, por meio da Lei nº 12.796/13, a qual instituiu a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos 4 e 5 anos de idade, novos desafios e discussões foram definidas.

Ao delegar competência aos municípios quanto à oferta de vagas para essa faixa etária, também lhes foi dada autonomia para que criassem suas próprias estratégias, de modo que, nos dois municípios em estudo, a estratégia encontrada pelos governantes foi a parcialização do atendimento, assim, onde era atendida uma criança em tempo integral, a partir da parcialização passaram a atender duas crianças.

O presente estudo teve como objetivo geral investigar a organização das famílias a partir da parcialização compulsória das turmas de pré-escola na rede pública de Educação Infantil em duas cidades do norte catarinense, dado ao fato de que esta medida foi tomada sem se discutir quais os impactos para as crianças, para as famílias e para as próprias instituições, e sem considerar a discussão sobre a importância do atendimento em período integral para o desenvolvimento da criança, e sem a discussão sobre o direito das famílias de optarem pelo tempo de atendimento.

Com a intenção de responder a esse objetivo, buscamos responder algumas questões que nortearam o trabalho dessa investigação sobre a organização das famílias frente à obrigatoriedade e a parcialização do atendimento na Educação Infantil.

Na primeira questão buscamos investigar se o atendimento de meio período, “parcialização”, para crianças de 4 e 5 anos, teria afetado o cotidiano das famílias, e como teria afetado. Nas respostas que tivemos, a maioria das famílias informaram terem sido afetadas. Nessa ótica, algumas famílias relataram acerca das exigências

de reorganização do cotidiano familiar que lhes foi imposta pela parcialização do atendimento.

Para atender a imposição da parcialização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos, a família dividiu os cuidados com os avós, a mãe deixou de trabalhar ou assumiu essa tarefa, organizando seus horários de trabalho fora lar. Analisando esta questão, apesar do empoderamento das mulheres, conquistado através de muitas lutas, percebemos que ainda é muito forte a lógica de que a criança é responsabilidade da mulher/mãe. Essa questão ficou evidenciada nas análises, de modo que, para cuidar do filho após a parcialização do atendimento, foram as mulheres/mães que reduziram a carga horária de trabalho e muitas até deixaram de seus empregos.

A segunda questão tem relação estreita com a primeira. Nela buscamos saber qual o melhor período de atendimento nas instituições para a organização do cotidiano das famílias, bem como onde ou com quem a criança ficava no contra turno escolar. Das cinquenta e oito famílias que responderam as questões, trinta e oito informaram que para uma melhor organização do cotidiano das famílias o atendimento deveria ser o período integral; doze parcial; e oito não responderam a questão.

Ainda que doze famílias indicaram que a parcialização não as afetou, evidenciamos nas respostas das outras trinta e oito famílias, vários arranjos a fim de atender as crianças no turno em que elas não estão nas instituições, como: pagar alguém para cuidar da criança, pedir ajuda aos avós, à mãe deixar o emprego, a mãe reduziu a carga horária no trabalho, os pais/mães trocaram de turno de trabalho, o horário dos pais/mães estarem sendo intercalado, deixar a criança com amigos, deixar a criança com vizinho, a mãe levar a criança junto ao trabalho, a família mudar de endereço para perto dos parentes/avós, deixar a criança com irmão.

Na terceira questão, sobre a opinião das famílias sobre a parcialização do atendimento para crianças de 4 e 5 anos, fica evidente a preocupação das famílias que veem a parcialização como “um paliativo para justificar para a sociedade que clama por mais vagas, mas não resolve o problema de nenhum dos lados” FP 23, a família entende a educação como um direito. Na concepção das famílias, “o governo não pensa nas famílias que precisam trabalhar” FM 9.

As famílias reconhecem os espaços das instituições de educação como espaço de qualidade. Nas palavras de Moss (2002, p.16), “qualidade é o que todo mundo quer ter e oferecer”. Importante lembrar que não há um conceito único e homogêneo sobre o que é qualidade, cada um carrega a sua concepção do que significa qualidade, no entanto, nas respostas das famílias foi possível perceber a concepção de instituições como espaço de qualidade, como um espaço seguro para deixar seus filhos, espaço confiável, com professores qualificados.

Ainda que os pais vejam as instituições como espaço de qualidade, faz-se necessário expor que, com a ampliação da oferta de vagas por meio da parcialização do atendimento, os municípios em estudo optaram por adaptar espaços em escolas, sem atender às definições legais das especificidades da Educação Infantil.

Ademais, quando analisamos os documentos orientadores e norteadores das políticas para a Educação Infantil no Brasil, percebemos que, mesmo com os avanços legais garantido na Constituição Federal de 1988 e reafirmados na LDBEN, Lei nº 9.394/96, garantir que todas as crianças tenham direito à educação ainda é um desafio, haja vista as contradições do atendimento às crianças pequenas.

Entender a educação como direito da criança é dizer que independentemente de a família trabalhar ou não, a criança tem o direito a vaga dentro de uma instituição de educação, e de se desenvolver em um ambiente seguro e coletivo. Defender a educação como direito, é assegurar as crianças pequenas, educação em creches e pré-escolas, para todas as crianças, tendo em vista que, o que se verifica na prática, é a priorização do atendimento às crianças que estão mais próximas da idade escolar, o que pode ser confirmado nos próprios documentos legais que garantem prioridade de atendimento ao ensino obrigatório.

Os princípios da educação em período integral estão sendo deixados em segundo plano nas políticas municipais de Educação Infantil nos municípios em estudo, ainda que a 17ª estratégia da Meta 1 do PNE/2014 proponha: “estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas DCNEI”, a estratégia de parcialização para as crianças de 4 e 5 anos adotada pelos municípios de Joinville e São Francisco do Sul, está na contramão do discurso da educação em tempo integral que se propõe para o ensino fundamental (BRASIL, PNE, 2014).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, em seu Artigo 34:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Desse modo questionamos: se o incentivo do governo é para a ampliação do tempo de permanência nas escolas, por que na Educação Infantil essa política não é também incentivada?

Ao colocarmos o cenário atual dos municípios em estudo, parece-nos que as secretarias municipais de educação não estão problematizando a importância da oferta da educação em tempo integral para todas? Quando se fala de jornada ampliada, segundo Trentini (2016, p. 101), “discute-se tanto o direito da criança de estar frequentando um espaço de interações educativas quanto à igualdade de condições de acesso para todas as crianças, seja integral ou parcial, em creches ou pré-escolas, conforme o desejo e a necessidade da família”. Seguindo essa lógica, não basta oferecer mais vagas, entendemos que as vagas são importantes, contudo, é fundamental conhecer a demanda e o perfil da oferta.

Se considerarmos que a Educação Infantil é uma política não só para as crianças, mas também para as famílias, evidenciamos que o estado não está cumprindo sua função, pois ele não está assistindo a família e sim a obrigatoriedade da lei, dado o fato de que, com a estratégia de parcializar parte da Educação Infantil, os sistemas municipais de ensino não aumentaram o número de vagas e sim reduziram o atendimento das vagas integrais, tentando fazer-nos crer que houve ampliação do número de vagas.

A preocupação de pesquisadores e defensores da Educação Infantil tem figurado no desafio das políticas educacional, considerando que a nova Lei nº 12.796/13 tem caráter de equidade, ou seja, de igualdade de oportunidade, o direito de todas as crianças são iguais. A proposta dos documentos é universalizar o atendimento para toda a Educação Infantil, contudo, como será garantido o acesso à educação às crianças que moram no campo? Em comunidades isoladas? Para as crianças quilombolas, ribeirinhas e indígenas? Enfim como garantir o atendimento para todas as crianças de 4 e 5 ? Pode-se afirmar que a questão de como garantir o

acesso a 100% das crianças à educação pode ser relevante para futuras pesquisas, o que necessitaria de tempo, e observações criteriosas sobre as políticas e a realidade dessas comunidades.

Como pesquisadora, desejo que esta investigação sirva para incrementar as discussões, que subsidie o debate junto aos governos e legisladores, em olhar a criança como um sujeito de direito, de modo que, a expansão do número de matrícula não seja em detrimento ao tempo integral e que não cause impactos negativos na vida da criança e da família.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação inclusiva, incluir para quê? **Revista brasileira de educação especial**. Marília: v. 7, n. 2, p. 1-10, 2001.
- ABRAMOWICZ, A. **Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.
- ALVES, R. **Tempus Fugit**: Ed. Paulus, São Paulo: 1998.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 194p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.
- ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. **A utopia fragmentada**: as novas esquerdas no Brasil e no mundo na década de 70. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.
- ARAÚJO, Maria Fatima. **Família, modernização capitalista e democracia**: retomando alguns marcos do antigo debate sobre as transformações da família no Brasil. Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 180–198, jan./jun. 2011.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes.; JACOMINI, Márcia Aparecida.; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O Ensino Fundamental de Nove Anos e o Direito à Educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011, p. 35-51.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro, 1981.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Azevedo. **A Punição Corporal Doméstica de Crianças e Adolescentes no Brasil**, São Paulo, Iglu, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força**: rotinas da Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos 6 anos? In: **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, RS.: v. 1, n. 1, p. 36-37, abr./jul. 2003.
- _____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC E UFRGS. 2009. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso: 25 out. 2015.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- BARROS, Manoel. **Sobre importâncias, Memórias inventadas – a Infância**. São Paulo: Planeta Editorial, 2003.

BATISTA, Rosa. **Emergência da docência na Educação Infantil no estado de Santa Catarina: 1908 – 1949**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.

BONDIOLI, A. (org.) **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394**: Diário Oficial da União Brasília de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 13 mar. 2016.

_____. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 13 nov. 2016.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 13 nov. 2016.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. **Lei do Plano Municipal de Educação de São Francisco do Sul nº 1.744, de 15 de julho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação - PME e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/.../sao-francisco-do-sul/lei.../2015/.../lei-ordinaria-n-174>>.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 08 mar.2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 08 mar. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. 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, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 40, de 2000 nº 40, de 2000.** Dispõe sobre a obrigatoriedade e gratuidade da educação infantil para crianças de zero a seis anos de idade. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/45393/pdf>> Acesso em 13 fev. 2017.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança – 1959**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology, **Qualitative research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martinez **Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 93-123, jan./abr. 2009

BRUSCHINI, Cristina; Trabalho Feminino: Trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. **Estudos Feministas**, vol. 2, nº 3, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, p. 17–32, 1993. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16287>. Acesso em 21 jan 2017.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A Bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.110, p. 67-104, jul. 2000.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa; MERCADO, Cristiano Miglioranza; RICOLDI, Arlene. Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. (Orgs.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPia; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

CADERNO. **Joinville Cidade em Dados**. Disponível em:<<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/.../01/Joinville-Cidade-em-Dados-2016.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil como Direito. **Insumos para o debate 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010a.

_____. **Direito à educação infantil em creches e pré-escolas têm construções históricas distintas e isso se reflete em sua efetivação**. 2010b. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=382>>. Acesso em 11 de fev de 2017

_____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI: Brasília, 1994.

_____. A mulher, a criança e seus direitos. In: **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 1999, n.106, pp.117-127. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A creche e a pré-escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escola no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos: ampliação ou recuo do direito? In: **Textura**, v.18, n.36, jan./abr. 2016.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e os organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 2008, 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de Educação Infantil: do direito à focalização. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

_____. **Políticas governamentais e Educação Infantil: histórias ou estórias?** 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/viewFile/11158/10631>>. Acesso em 12 jun 2017.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Educação Infantil: políticas e identidade**. In: **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 9: 217-228, jul./dez. 2011.

_____. Democratização da Educação Infantil: as concepções e políticas em debate. In: **Retratos da escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299–311, jul./dez. 2010c.

_____. Educação Infantil: Políticas e identidade. In: **Retratos da Escola**. Escola da Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação (Esforce), v.5, n. 9, p. 217– 228. Brasília: CNTE, jul./dez. 2010d.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em:<www.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2015.

CARDOSO, Andreia Ribeiro. **Ser avó na família contemporânea: que jeito é esse?** Disponível em: < www.scielo.br <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019003006>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CORREA, Bianca. Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011, p. 105-120.

CERIBELLI, Renata de Fátima. **A relação família e escola na perspectiva de professores de Educação Infantil: Um diálogo na formação continuada**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2011.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional: In: **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

COSTA, Jaqueline Severino da. **Impacto da frequência pré-escolar dos filhos sobre o trabalho das mães no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n.18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

_____. A Educação Infantil como direito. In: MEC, **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. v. 2, Brasília, 1998.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade da educação na primeira infância**. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DONZELOT, Jaques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.14, n. 142, 2011.

EGGERT, Edla; SILVA, Marcia Alves. **O 'dentro' e o 'fora' do trabalho feminino**: entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. Educação Unisinos, p. 59-65, jan./abr. 2010.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – fazeres e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida. **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizada. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola**: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira dos; KLEMMANN, Vilmar. Estratégias de Incidência para ampliação do acesso à educação infantil. In: **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, p. 43- 57, 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira dos. Articulações e tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do

contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 92-113, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: _____. **História social da infância no Brasil**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos. In: SOUZA, Gisele de. (Org.). **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr., Moysés. (Orgs.). **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis, 2001, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GOMES, Anne Grace; CARLOTO, Cássia Maria. **Geração de renda para mulheres e divisão sexual do trabalho: FCS - Faculdade de Ciências Sociais - Seminário Nacional do Trabalho e Gênero**, s/p, Campus II, FCS, Goiânia.

GOULART de Faria (Org.). – Campinas, SP: **Edições Leitura Crítica**; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. 188 p.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Políticas integradas de Educação e Cuidado Infantil: Desafios, Armadilhas e Possibilidades. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, set./dez. 2006.

HENRIQUES, A. C. **Educação Infantil: retrato de uma rede municipal de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Histórico de Pareceres, Substitutivos e Votos - **PEC 277/2008**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_pareceres_substitutivos_votos;jsessionid=6028DE9A12ED629AF73152D67E3E1EB6.node1?idProposicao=403508>. Acesso em: 16 fev. 2017.

HORTA, José Silverio Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**: séries históricas e estatísticas. (2016). Disponível em: <http://series estatísticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=7>. Acesso em: 14 abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Produção Agrícola Municipal**, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pam/2011/default.shtm> Acesso: 12 nov. 2016.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.). In: **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 67-75.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KLEIN, Carin. A educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa Escola. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 30, p. 223-251, jan./jun. 2005.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. Infância, Estado e sociedade no Brasil. In: **Conferência Brasileira de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1988, p. 199-206.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 2011.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, out. 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. (Orgs.). In: **Educação Infantil e sociedade: Questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova harmonia, 2012, p. 21-38.

LEITE, Rosalina de Santa Cruz. Brasil mulher e nós mulheres: origens da imprensa feminista brasileira. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2003.

LOPES, Jader Janer Moreira. Grumetes, pajens, órfãos do rei... e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

MAIA, Gilvana. M. O. **Mas o que ela quer?: Ações e relações infantis para orientar a prática pedagógica com crianças de 0 a 2 anos**. 2009. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau 2009.

MARCÍLIO, Maria Luisa. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONDES, Mariana Mazzini. A política de creches do PAC-2 e o cuidado na perspectiva da indivisibilidade e interdependência de direitos. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. Associação de Leitura do Brasil – ALB: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

MAYER, Mira. Grandparents rearing grandchildren: circumstances and interventions. In: **School Psychology International**, 2002, p. 371-385.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I, v. 1, 26. ed.** Traduzido por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MERISSE, Antônio et al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanco de Produção Científica: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica**. SemiEdu2010 – UFMT, Cuiabá- MT.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELLOS, Kathleen Elane Leal. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. In: **Serviço Social & Sociedade (São Paulo)**, ano XXIV, n. 76, p.165-80, nov. 2003.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Vozes, 2002. P.235-248.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar: família, filhos e desafios** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Vidas compartilhadas: o universo cultural das relações avós e netos.** Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de *et al.* **Creches: criança faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação Infantil: muitos olhares**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005/ 2007/ 2011.

PEREZ, José Roberto Du; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.140, p. 649-673, mai./ago. 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende, ALVES, Thiago. O Impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB. In: **Educação e realidade**, v. 36, n. 2, 2011.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

RABOCK, Daiana. **Concepções das professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos centros de Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Amais, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Orgs). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar** In: Reunião Anual da Anped, 2009, Caxambu/ MG. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100001>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009.

_____. **Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões.** In: SOUZA, G. (org.). Educar na Infância: perspectivas históricas sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p.171-186.

_____. O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51. 1984 [1989].

_____. **Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil: history repeats.** **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

_____. O movimento de mulheres e a abertura no Brasil: o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia.(Org.). **Creche**. 2. reimp. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. Creches domiciliares: Argumentos ou falácias. **Cad. Pesq.**, São Paulo (56): 73-81, fev.1986.

SAFFIOTI, Heleith. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006.

SÃO FRANCISCO DO SUL. **Resolução Nº 01/2015 Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil**. São Francisco do Sul de 23 de junho de 2015.

SERRÃO, C. R. B. A política da construção ou da justaposição – a Educação Infantil como 1ª etapa da educação básica brasileira. In: ANGOTTI, M. (Org.). **A Educação Infantil em diálogos**. Campinas: Alínea, 2012, p. 121-138.

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais /** Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **A Infância: Paradigmas, Correntes e Perspectivas**. IEC, Braga, Portugal, 2000 (mimeo).

SARMENTO, M.J.; PINTO, M. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. ArtMed, 1999.

SCORZAFAVE, L.G.D.S ; MENEZES, F. N. A. . Caracterização da participação feminina no mercado de trabalho: uma análise de decomposição. **Revista de Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, 2006. p. 41-55.

SEN, Amartya. **O Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.220.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 1989.

O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010 / Organização: Leila Linhares Barsted, Jacqueline Pitanguy – Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. Associação de Leitura do Brasil – ALB: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

TRENTINI, Julcimara. **Direito à educação ou a creche**: o que fundamenta o atendimento às crianças de 0 a 3 anos na região da AMUNESC? 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

VITALE, M. A. F. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. In: VITALE, M. A. F.; ACOSTA, A. R. (Orgs.). **Família**: redes, laços e políticas Públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZARPELON, Geovani. **A relação público privada na Educação Infantil**: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede Municipal de Educação de Joinville/SC. 2011. 247f. Dissertação (Mestrado em Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE DE JOINVILLE

Declaramos para os devidos fins que concordo e aceito o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Investigar como as famílias estão se organizando frente às modificações Municipais após a lei nº 12. 796/13 da obrigatoriedade da matrícula aos 04 anos“, da mestranda Jandira Inez Garcia dos Santos e que estará sob orientação da Professora Doutora Rosânia Campos da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Declaramos que foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Que cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações à instituição. Também fomos informados que, de alguma forma, haverá a identificação de uma escola, sendo garantido o sigilo e assegurada a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sabemos que as instituições envolvidas poderão a qualquer fase dessa pesquisa retirar esse consentimento.

Concordamos que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos envolvidos.

Atenciosamente,


Elisabet Staronscheck
Gerente da Unidade de Ensino
Matrícula 47069

APÊNDICE II

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE DE SÃO FRANCISCO DO SUL



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordo e aceito o desenvolvimento da pesquisa intitulada “ Investigar como as famílias estão se organizando frente às modificações Municipais após a lei nº 12.796/13 da obrigatoriedade da matrícula aos 04 anos “, da mestrandia Jandira Inez Garcia dos Santos e que estará sob orientação da Professora Doutora Rosânia Campos da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Declaramos que foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Que cumprimos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações à instituição. Também fomos informados que, de alguma forma, haverá a identificação de uma escola, sendo garantido o sigilo e assegurada à privacidade em relação aos lados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sabemos que as instituições envolvidas poderão a qualquer fase dessa pesquisa retirar esse consentimento.

Concordamos que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos envolvidos.

Atenciosamente,

São Francisco do Sul, 12 de maio de 2016.

Rede Municipal de Educação de São Francisco do Sul

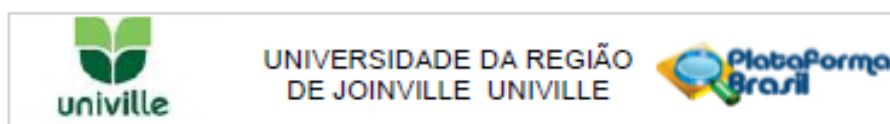
Instituição: Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul/Secretaria de Educação

São Francisco do Sul
BONITA DE SE VER E VIVER

CENTRO INTEGRADO MULTIUSO
PABX: 47 3471-2256
Rua Barão do Rio Branco, 217 - Centro
São Francisco do Sul / SC - 89240-000
www.saofranciscodosul.sc.gov.br

APÊNDICE III

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INVESTIGAR COMO AS FAMÍLIAS ESTÃO SE ORGANIZANDO FRENTE ÀS MODIFICAÇÕES MUNICIPAIS APÓS A LEI Nº 12. 796/13 QUE DETERMINA A OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA AOS 04 ANOS

Pesquisador: Jandira Inez Garcia dos Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56371316.9.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.638.070

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto em parecer substanciado nº 1.615.563.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto em parecer substanciado nº 1.615.563.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto em parecer substanciado nº 1.615.563.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto em parecer substanciado nº 1.615.563.

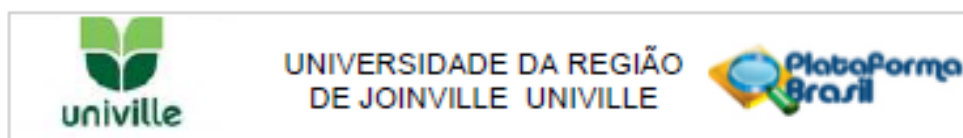
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto em parecer substanciado nº 1.615.563, contudo, o TCLE foi refeito e está de acordo com a Resolução 466/12.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o pesquisador responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Endereço: Rua Paulo Melschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 80.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3481-0235 **E-mail:** comitetic@univille.br



Continuação do Parecer: 1.030.070

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no site da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora responsável atendeu as solicitações feitas quanto ao objetivo de pesquisa.

O projeto "INVESTIGAR COMO AS FAMILIAS ESTÃO SE ORGANIZANDO FRENTE ÀS MODIFICAÇÕES MUNICIPAIS APÓS A LEI Nº 12. 796/13 QUE DETERMINA A OBRIGATORIEDADE DA MATRICULA AOS 04 ANOS", sob CAAE 56371316.9.0000.5366 teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) Jandira Inez Garcia dos Santos, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do Item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/statusparecer/577374>).

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|--------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB INFORMACOES BÁSICAS DO PROJETO 722536.pdf | 30/06/2016 22:25:06 | | Aceito |
| Outros | carta_jandira.pdf | 30/06/2016 22:24:38 | Jandira Inez Garcia dos Santos | Aceito |
| TCLE / Termos de | TCLE_30_06.pdf | 30/06/2016 | Jandira Inez Garcia | Aceito |

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3461-0235 E-mail: comitetic@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.636.070

| | | | | |
|---|---------------------------|------------------------|--------------------------------|--------|
| Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_30_06.pdf | 22:24:11 | dos Santos | Aceito |
| Outros | carta_respostaJandira.pdf | 20/06/2016 21:13:13 | Jandira Inez Garcia dos Santos | Aceito |
| Outros | Instrumento_pesquisa.pdf | 20/06/2016 21:12:22 | Jandira Inez Garcia dos Santos | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_jandira.pdf | 20/06/2016 21:10:05 | Jandira Inez Garcia dos Santos | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_rosto_jandira.pdf | 20/06/2016 21:08:36 | Jandira Inez Garcia dos Santos | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_joinville.pdf | 19/05/2016 22:12:34 | Jandira Inez Garcia dos Santos | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | DP_sao_francisco.pdf | 19/05/2016 22:12:15 | Jandira Inez Garcia dos Santos | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_jandira.pdf | 19/05/2016 21:58:42 | Jandira Inez Garcia dos Santos | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 14 de Julho de 2016

Assinado por:
Eelde Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.210-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3481-0235 E-mail: comitetic@univille.br

ANEXOS

ANEXO I

CARTA AOS PAIS DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A PRÉ-ESCOLA NOS CMEI'S (CRECHES) DE SÃO FRANCISCO DO SUL.

Prezados Pais:

Convidamos você a participar, como voluntário (a) anônimo, da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Jandira Inez Garcia dos Santos, vinculada a linha de pesquisa em Políticas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Você tem liberdade de aceitar ou não o convite, tendo garantida a desistência da participação durante todo o processo, enfatizando que os dados e informações coletados serão sigilosos e preservarão o anonimato de todos os participantes.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a organização das famílias a partir da parcialização compulsória das turmas de Pré-Escola na Rede Pública de Educação Infantil nas cidades de Joinville e São Francisco do Sul.

A pesquisa acontecerá em forma de questionário e as respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação intitulada: “Como as famílias estão se organizando frente às modificações Municipais após a Lei 12.796/13 que determina a obrigatoriedade da matrícula aos 04 anos de idade”.

Destacamos que a sua participação será de grande importância para o cumprimento dos objetivos da pesquisa e repercutirá em benefícios no âmbito acadêmico e profissional educativo.

Coloco-me a disposição nos seguintes contatos:

E-mail: jandirainez@gmail.com

Telefone: (47) 3444-2025

Atenciosamente,
Mestranda Jandira Inez Garcia dos Santos e
Professora Doutora Rosânia Campos

ANEXO II

CARTA AOS PAIS DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A PRÉ-ESCOLA NOS CEI'S PÚBLICOS DE JOINVILLE.

Prezados Pais:

Convidamos você a participar, como voluntário (a) anônimo, da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Jandira Inez Garcia dos Santos, vinculada a linha de pesquisa em Políticas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Você tem liberdade de aceitar ou não o convite, tendo garantida a desistência da participação durante todo o processo, enfatizando que os dados e informações coletados serão sigilosos e preservarão o anonimato de todos os participantes.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a organização das famílias a partir da parcialização compulsória das turmas de Pré-Escola na Rede Pública de Educação Infantil nas cidades de Joinville e São Francisco do Sul.

A pesquisa acontecerá em forma de questionário e as respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação intitulada: “Como as famílias estão se organizando frente às modificações Municipais após a Lei 12. 796/13 que determina a obrigatoriedade da matrícula aos 04 anos de idade”.

Destacamos que a sua participação será de grande importância para o cumprimento dos objetivos da pesquisa e repercutirá em benefícios no âmbito acadêmico e profissional educativo.

Coloco-me a disposição nos seguintes contatos:

E-mail: jandirainez@gmail.com

Telefone: (47) 3444-2025

Atenciosamente,

Mestranda Jandira Inez Garcia dos Santos e
Professora Doutora Rosânia Campos

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestranda **Jandira Inez Garcia dos Santos** vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas para Educação e Infância do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. A sua colaboração é de fundamental importância para a concretização deste trabalho que tem como objetivo Investigar a organização das famílias a partir da parcialização compulsória das turmas de pré-escola na Rede Pública de Educação Infantil nas cidades de Joinville e São Francisco do Sul.

Você terá a liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira você se sentir constrangido (a) e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você. Você terá livre acesso aos resultados da pesquisa. A pesquisa de campo se realizará entre setembro e novembro de 2016.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89219-710 – Joinville / SC.

Destacamos que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Lembrando que, sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a Educação e Infância. Você terá esclarecimentos sobre a pesquisa em todos os aspectos e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Dra. Rosânia Campos no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 221. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 9159-9493 ou no endereço: Rua: Blumenau 242 Ubatuba – São Francisco do Sul/SC, CEP 89240-000. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Os dados referentes à pesquisa ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável, por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente destruídos (picotados) e enviados para reciclagem.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2016.

Participante

Pesquisadora

ANEXO IV

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO

INSTRUMENTO DE PESQUISA

| | |
|--|--|
| 1) Você é: | |
| () Mãe () Pai | |
| 1.1) Faixa etária Mãe | Faixa etária Pai |
| () Menos de 18 anos () De 18 a 25 anos () De 26 a 30 anos () De 31 a 40 anos () De 41 a 50 anos () Acima de 50 anos | () Menos de 18 anos () De 18 a 25 anos () De 26 a 30 anos () De 31 a 40 anos () De 41 a 50 anos () Acima de 50 anos |
| 2) Escolaridade Mãe | Escolaridade Pai |
| () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Superior incompleto () Superior completo | () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Superior incompleto () Superior completo |
| 3) Mãe trabalha fora de casa? | Pai trabalha fora de casa? |
| () Sim () Não | () Sim () Não |
| 4) Mãe trabalha em uma instituição: | Pai trabalha em uma instituição: |
| () Pública () Privada () Informal | () Pública () Privada () Informal |

| | |
|---|--|
| 5) Qual é a renda mensal da família? | |
| <input type="checkbox"/> Um salário mínimo <input type="checkbox"/> Um a dois salários mínimos <input type="checkbox"/> Três a quatro salários mínimos <input type="checkbox"/> Cinco a seis salários mínimos <input type="checkbox"/> Acima de seis salários | |
| 6) Quantos filhos (as) de 0 a 6 anos você tem? | 6.1) No caso de ter filhos com mais de 6 anos, qual é a idade dele (s)? |
| <input type="checkbox"/> Um <input type="checkbox"/> Dois <input type="checkbox"/> Três <input type="checkbox"/> Quatro <input type="checkbox"/> Cinco <input type="checkbox"/> Mais de cinco | a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____ |
| 7) No caso de ter mais de 1 filho (a), eles estudam na mesma Instituição? | |
| <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em caso de resposta negativa, qual instituição eles estudam? _____ _____ | |
| 8) Quem leva seu filho (a) para o CMEI (creche)? | |
| <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão <input type="checkbox"/> Avós <input type="checkbox"/> Outro Quem? _____ | |
| 9) Quem busca seu filho (a) no CMEI (creche) ? | |
| <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão <input type="checkbox"/> Avós <input type="checkbox"/> Outro Quem? _____ | |
| 10) Desde que idade seu filho (a) frequenta o CMEI (creche)? | |
| <input type="checkbox"/> Antes de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 ano a 2 anos <input type="checkbox"/> 2 anos a 3 anos <input type="checkbox"/> 3 anos a 4 anos <input type="checkbox"/> Mais de 4 anos | |

| |
|---|
| <p>11) Quem fica com seu filho (a) no turno em que ele não vai para a no CMEI (creche)?</p> <p>() O irmão mais velho () Os avós () Algum parente (por exemplo: tio/a; prima/o) () Um adulto/a que a família paga (por exemplo: vizinha ou conhecida) () uma empregada doméstica ou babá () Fica em outra instituição</p> |
| <p>12) Caso seu filho frequente outra instituição no período oposto ao que ele frequenta o CMEI (creche), esta é uma:</p> <p>() Instituição pública () Instituição particular () Creche domiciliar () Na casa de uma senhora que cuida de crianças () Outro lugar? Qual? _____</p> |
| <p>13) Caso o seu filho frequente outra instituição, esta instituição fica:</p> <p>() Próximo a sua casa? () Próximo ao CMEI? () Próximo à casa dos avós? () Próximo ao trabalho de um dos pais? Outro _____</p> |
| <p>14) O atendimento de meio período, “parcialização” no CMEI, para crianças de 4 e 5 anos, afetou o dia a dia da família, alterando seus horários de trabalho?</p> <p>() Sim () Não</p> |
| <p>15) Caso o atendimento de meio período “parcialização”, tenha afetado o dia a dia da família, como afetou?</p> <p>() Pai reduziu a carga horária no trabalho () Mãe reduziu a carga horária no trabalho () Mãe deixou de trabalhar () Pai deixou de trabalhar () O horário de trabalho dos pais está sendo intercalados () Os pais trocaram de turno de trabalho () Os avós assumiram cuidar da criança no período em que ele não está na escola () Outro. _____</p> |
| <p>16) Seu filho frequenta o turno:</p> <p>() Matutino (manhã) () Vespertino (tarde)</p> |

| |
|--|
| 17) Ao final do período em que seu filho (a) frequentou no CMEI (creche), quem vai busca-lo? |
| <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Avós <input type="checkbox"/> Irmão <input type="checkbox"/> Tópico <input type="checkbox"/> Outros |
| 18) Na hora do almoço, onde a criança almoça? |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| 18.1) Quem dá o almoço para a criança? |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| 19) Se fosse para a melhor organização da sua família, o indicado seria seu filho (a) de 4 ou 5 anos estar frequentando o CMEI (creche) em período: |
| <input type="checkbox"/> Integral (o dia inteiro) <input type="checkbox"/> Parcial (meio período) |
| 20) Qual sua opinião sobre a parcialização (meio período) do atendimento no CMEI (creche) para crianças de 4 e 5 anos? |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |

AUTORIZAÇÃO

Autora: Jandira Inez Garcia dos Santos

RG: 2.942.127

Título da Dissertação: "A Obrigatoriedade da Matrícula aos 4 anos: As Repercussões da Lei no Cotidiano das Famílias".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 23/01/2018.



Jandira Inez Garcia dos Santos