



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDMÍLSON ANTÔNIO HUBERT

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E JUDICIALIZAÇÃO DE VAGAS EM
CRECHES**

**CAMPINAS
2022**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDMÍLSON ANTÔNIO HUBERT

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E JUDICIALIZAÇÃO DE VAGAS EM
CRECHES**

Tese apresentada à banca examinadora, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, desenvolvida na linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

**CAMPINAS
2022**

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzolli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

372.216 H878c	<p>Hubert, Edmilson Antonio</p> <p>Condições de trabalho docente e judicialização de vagas em creche / Edmilson Antonio Hubert. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.</p> <p>349 f.: il.</p> <p>Orientador: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Creches. 2. Direito à educação. 3. Condições de trabalho - Corpo docente. I. Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
------------------	---

EDMILSON ANTONIO HUBERT

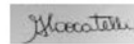
**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E JUDICIALIZAÇÃO DE
VAGAS EM CRECHE**

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 23 de junho de 2022.



DRa. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRa. Arinalda Silva Locatelli (U. FEDERAL TOCANTIS)



DR. Marcus Pinto Aguiar
(U.Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA/5)



DRa. Monica Piccione Gomes Rios (PUC-CAMPINAS)



DR. Pedro Pulzatto Peruzzo (PUC-CAMPINAS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao **Criador**, pela oportunidade da vida, ao **Mestre Jesus**, Doutor em verdade e amor, por ser a Luz que me conduziu até aqui e a **Mãe Santíssima**, minha doce advogada, a quem sustento fé, amor e devoção;

Agradeço ao meu querido pai **Emilio Hubert** *in memoriam* pelo ser humano honrado que foi em vida, estudioso eterno, íntegro, honesto e sempre devotado à família, que me fez caminhar a luz de seus exemplos baseados em princípios éticos de valor e respeito a família e ao próximo;

Agradeço a minha querida mãe **Izaura Fracetto Hubert**, pelos valores de caráter e retidão que me passou, e principalmente por me fazer ver nos estudos a possibilidade de trilhar um caminho promissor e próspero;

À minha amada esposa, **Éclair Ananias Hubert**, por ter me ouvido incessantemente, por ter vivido os momentos de angústias e alegrias desde o início ao fim deste percurso, pelo empenho, dedicação, amor e carinho;

À querida Profa. Dra. **Heloisa Helena de Azevedo**, minha professora, referência, orientadora e, para sempre amiga. Gratidão eterna pela caminhada conjunta partilhada, transformada em dedicação, confiança, seriedade e respeito;

Às Profas. Dra. **Mônica Piccione Gomes Rios** e Dra. **Arinalda Silva Locatelli**, aos Profs. Dr. **Pedro Pulzatto Peruzzo**, Dr. **Marcus Pinto Aguiar** e Dr. **Salomão Barros Ximenes** pelas significativas contribuições encaminhadas a partir da leitura, avaliação, comentários e indicações realizadas no exame de qualificação e defesa;

À Profa. Dra. **Maria Silvia Pinto de Moura Librandri da Rocha**, ao Prof. Dr. **Adolfo Ignacio Calderón**, e a Profa. Dra. **Elvira Cristina Martins Tassoni** pelas contribuições a minha formação e pela inspiração aos estudos e a pesquisa;

Às Profas. Dra. **Jussara Cristina Barboza Tortella** e Dra. **Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid**, pelas relações estabelecidas;

À secretária do PPGE, **Neide da Rocha Pereira**, pela simpatia, agilidade e competência no atendimento as minhas demandas acadêmicas;

E por fim, agradeço a tantas outras pessoas, silenciadas nesta página, podem estar certas da minha eterna gratidão.

RESUMO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 prevê em seu texto legal o direito à educação. Entendemos que o referido princípio legal deve ser respeitado, no entanto, a realidade demonstra que este direito é violado em alguns contextos, a saber as instituições de educação infantil, na etapa da creche, compreendendo a faixa etária de zero a três anos de idade. Nesses contextos algumas matrículas são realizadas mediante a expedição de liminar por um juiz de Direito que obriga a direção de determinada instituição a matricular a criança, mesmo que esta exceda o número de vagas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para o atendimento a cada grupo etário. A atuação do Judiciário se dá a fim de garantir ao cidadão o previsto no texto da lei: o direito à educação. Entretanto, a referida ação do órgão judicante, ocasiona na maioria das vezes a superlotação da creche interferindo no desenvolvimento do trabalho docente. Com base nessa realidade elaboramos o seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações da judicialização de vagas em creche para a efetividade do atendimento educativo à população de zero a três anos no município de Campinas-SP? Nosso objetivo central foi investigar as implicações da judicialização das vagas em creche para o pleno atendimento dessa faixa etária e para o desenvolvimento do trabalho docente. Como objetivos específicos estabelecemos: i) Sistematizar conceitos e definições sobre condições do trabalho docente; ii) Compreender modelos de formação docente dando ênfase ao modelo formativo vivenciado por professores de crianças de 0 a 3 anos; iii) Analisar a demanda por vagas em creche no município de Campinas em relação as condições de trabalho docente decorrentes da judicialização de vagas; iv) Construir análises sobre o fenômeno da judicialização de vagas em creche que inspirem a proposição de políticas públicas de atendimento educativo à faixa etária da educação infantil. Esta pesquisa é de caráter qualitativo e a busca do material empírico foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os seguintes participantes: Gestores, Professores, Pais, membro do Ministério Público, membro da Defensoria Pública, e Juiz da Vara da Infância e Juventude. O campo da pesquisa é uma creche pública localizada no município de Campinas. O aporte teórico da pesquisa pauta-se em uma visão crítica de educação e em estudos da teoria histórico-cultural sobre desenvolvimento humano. Destacamos que a judicialização de vagas na creche, para atender ao direito da criança à educação, precisa promover mudanças no âmbito das políticas públicas, para que deixe de resultar em prejuízos ao trabalho docente devido à superlotação das turmas. Ao analisarmos o material empírico construído nesta pesquisa, constatamos que o poder público municipal não formula metas para construção de creches, tornando a judicialização um ciclo vicioso, fazendo o déficit de vagas tornar-se um problema crônico. Nesse contexto, a atuação do Judiciário torna-se incipiente, provocando a perda da efetividade de suas decisões no âmbito da formulação de Políticas Públicas, que visem a efetiva construção de creches e solução do problema do déficit de vagas. Apontamos, ainda, a necessidade de criação de uma justiça especializada a fim de atender de forma satisfatória as questões educacionais. Espera-se que a pesquisa promova abertura para a propositura de uma política pública de valorização do professor de educação infantil, que enfatize a qualidade da formação do professor, estímulo constante ao desenvolvimento profissional e melhorias das condições de trabalho, seja aos futuros professores, seja àqueles que já atuam nas escolas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Judicialização. Creche. Condições de trabalho docente. Direito à Educação.

ABSTRACT

The Federal Constitution of Brazil of 1988 provides in its legal text the right to education. We understand that the aforementioned legal principle must be respected, however, reality shows that this right is violated in some contexts, namely early childhood education institutions, in the day care stage, comprising the age group from zero to three years old. In these contexts, some enrollments are carried out through the issuance of an injunction by a judge who obliges the direction of a particular institution to enroll the child, even if the child exceeds the number of vacancies established by the Ministry of Education (MEC) to serve each group age. The Judiciary acts in order to guarantee the citizen what is foreseen in the text of the law: the right to education. However, the aforementioned action of the adjudicating body causes, in most cases, the overcrowding of the day care center, interfering with the development of teaching work. Based on this reality, we elaborated the following research problem: What are the implications of the judicialization of vacancies in day care centers for the effectiveness of educational service to the population from zero to three years of age in the city of Campinas-SP? Our main objective was to investigate the implications of the judicialization of places in daycare centers for the full service of this age group and for the development of teaching work. As specific objectives we establish: i) Systematize concepts and definitions about conditions of teaching work; ii) Understand models of teacher training, emphasizing the training model experienced by teachers of children from 0 to 3 years old; iii) To analyze the demand for places in daycare centers in the city of Campinas in relation to the teaching work conditions resulting from the judicialization of vacancies; iv) Build analyzes on the phenomenon of judicialization of vacancies in day care centers that inspire the proposition of public policies for educational assistance to the age group of early childhood education. This research is qualitative in nature and the search for empirical material was carried out through semi-structured interviews with the following participants: Managers, Teachers, Parents, member of the Public Ministry, member of the Public Defender's Office, and Judge of the Childhood and Youth Court. The field of research is a public day care center located in the city of Campinas. The theoretical contribution of the research is based on a critical view of education and on studies of cultural-historical theory on human development. We emphasize that the judicialization of vacancies in the day care center, in order to meet the child's right to education, needs to promote changes in the scope of public policies, so that it does not result in damages to the teaching work due to the overcrowding of classes. When analyzing the empirical material built in this research, we found that the municipal government does not formulate goals for the construction of daycare centers, making judicialization a vicious cycle, making the shortage of vacancies a chronic problem. In this context, the Judiciary's action becomes incipient, causing the loss of the effectiveness of its decisions in the scope of the formulation of Public Policies, which aim at the effective construction of daycare centers and solution of the problem of the shortage of vacancies. We also point out the need to create a specialized justice in order to satisfactorily meet educational issues. It is expected that the research promotes openness to the proposal of a public policy to value the early childhood education teacher, which emphasizes the quality of teacher training, constant stimulus to professional development and improvements in working conditions, either for future teachers or for teachers, those already working in schools.

Keywords: Early Childhood Education. Judicialization. Nursery. Teaching working conditions. Right to education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Relação descritor/quantidade de trabalhos encontrados na BDTD.....	22
Tabela 2- Relação descritor/quantidade de trabalhos encontrados na Scielo.....	23
Tabela 3- Quantidade de trabalhos encontrados na ANPEd-GT 07	23
Tabela 4- Censo Escolar 2018.....	27
Tabela 5 – Componentes Condições do Trabalho Docente.....	75
Tabela 6 - Categorização dos fatores relacionados às condições do trabalho docente	76
Tabela 7- Composição carga horária docente conforme artigo 78 da Consolidação das Leis do Trabalho	77
Tabela 8 – Professores Educação Infantil – Percepção das condições de sala de aula, condições da unidade educacional e Satisfação Profissional.....	96
Tabela 9 – Estatística descritiva da Quantidade de alunos/crianças por turma (média)	97
Tabela 10 – Aspectos mais importantes para melhorar a qualidade da Educação Infantil	97
Tabela 11 – Quantidade de percentuais que as matrizes curriculares destinam à formação do professor na educação infantil.....	111
Tabela 12 - Censo 2019.....	213
Tabela 13 – Censo 2020	214

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Mapa do Município de Campinas-SP – Dividido por Regiões</i>	155
<i>Figura 2 – Mapa do Município de Piracicaba-SP – Dividido por Regiões</i>	168
<i>Figura 3 – Projeto Arquitetônico – Unidades de Educação Infantil – Tipo 1 – 376 alunos – 1317,99 m² área – 40 x 60 m Terreno</i>	200
<i>Figura 4 – Projeto Arquitetônico – Unidades de Educação Infantil – Projeto Tipo 2 – 188 alunos – 775,85 m² área – 45x35m Terreno.</i>	200
<i>Figura 5 – Mapa Regional Município de Campinas</i>	211

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 – Quantidade de Creches e Pré-Escolas – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP</i>	145
<i>Gráfico 2 – Índice populacional – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP</i>	146
<i>Gráfico 3 – Densidade Demográfica – Habitantes/km² – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	146
<i>Gráfico 4 – Matrícula Inicial – Creches – Censo 2019-2013 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP</i>	147
<i>Gráfico 5 – Matrícula Inicial – Pré-Escolas – Censo 2019 a 2013 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP</i>	147
<i>Gráfico 6 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2019 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP</i>	148
<i>Gráfico 7 – Matrícula Inicial – Detalhamento Creches e Pré-Escolas – Parcial e Integral – Censo 2019 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP</i>	148
<i>Gráfico 8 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2018 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	149
<i>Gráfico 9 – Matrícula Inicial – Detalhamento Creches e Pré-Escolas Parcial e Integral – Censo 2018 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP</i>	149
<i>Gráfico 10 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2017 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP</i>	150
<i>Gráfico 11 – Matrícula Inicial – Detalhamento – Creches e Pré-Escolas – Censo 2017 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	150
<i>Gráfico 12 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2016 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	151
<i>Gráfico 13 – Matrícula Inicial – Detalhamento – Creches e Pré-Escolas – Censo 2016 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	151
<i>Gráfico 14 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2015 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	152
<i>Gráfico 15 – Matrícula Inicial – Detalhamento – Creches e Pré-Escolas – Censo 2015 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	152
<i>Gráfico 16 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2014 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	153
<i>Gráfico 17 – Matrícula Inicial – Detalhamento – Creches e Pré-Escolas – Censo 2014 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	153
<i>Gráfico 18 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2013 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	154
<i>Gráfico 19 – Matrícula Inicial – Detalhamento – Creches e Pré-Escolas – Censo 2013 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP</i>	154
<i>Gráfico 20 – Lista de Espera – Creches Campinas-SP – AG I, AG II e AG III – Pesquisa realizada em 05/11/2021 – Sistema Integre</i>	156
<i>Gráfico 21 – Lista de vagas em aberto – Creches Campinas-SP – AG I, AG II e AG III – Escolas ou Regiões menos procuradas – Pesquisa realizada em 05/11/2021 – Sistema Integre</i>	157

Gráfico 22 – Lista de Espera – Bairros/Regiões – Agrupamento I – Creches Município de Campinas-SP.....	157
Gráfico 23 – Lista de Espera – Bairro/Regiões – Agrupamento II – Creches do Município de Campinas-SP.....	158
Gráfico 24 – Lista de Espera – Bairro/Regiões – Agrupamento II – Lista abaixo de 10 inscritos – Creches – Campinas-SP.....	158
Gráfico 25 – Lista de Espera – Bairro/Regiões – Agrupamento III – Lista de Inscritos – Creches – Campinas-SP.....	159
Gráfico 26 – Parte I – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Q. Geral – AG I, AGII e AGIII	160
Gráfico 27 – Parte II – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Quadro Geral – AG I, AGII e AGIII	161
Gráfico 28 – Parte III – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Quadro Geral – AG I, AGII, AGIII	162
Gráfico 29 – Parte IV – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Quadro Geral – AG I, AGII e AGIII	163
Gráfico 30 – Parte I – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Agrupamento I – Bairros – Lista acima de 10 inscritos	164
Gráfico 31 – Parte II – Lista de Espera – Creches – Campinas -SP – Agrupamento I – Bairros – Lista acima de 10 inscritos	165
Gráfico 32 – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Agrupamento II – Bairros – Lista acima de 10 inscritos	166
Gráfico 33 – Lista de Espera – Bairros – Creches – Campinas-SP – Agrupamento III	167
Gráfico 34 – Lista de Espera – Bairro/Regiões – berçário I e II – Maternal I e II – Creches – Piracicaba-SP	169
Gráfico 35 – Lista de Espera – Creches – Piracicaba-SP – Berçários I e II – Maternal I e II – Pesquisa realizada em 05/11/2021.....	169
Gráfico 36 – Quadro Geral – Lista de Espera – Creches – Bairros – Piracicaba-SP.....	170
Gráfico 37- Lista de Espera – Creches – Bairro/Regiões – Berçário I – Piracicaba-SP	171
Gráfico 38 – Lista de Espera – Creches – Bairro/Regiões – Berçário II – Piracicaba/SP.....	171
Gráfico 39- Lista de Espera – Creches – Maternal I – Bairros/Regiões – Piracicaba/SP	172
Gráfico 40 – Lista de Espera – Creches – Maternal II – Bairros/Regiões – Piracicaba/SP	173
Gráfico 41 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches – Censo 2020 – 2011 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	174
Gráfico 42 – Funções Docentes com Superior – Pré-Escolas – Censo 2020-2011- Municípios de Campinas-SP e Piracicaba/SP.....	174
Gráfico 43 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Região Sudeste – Censo 2020.....	175
Gráfico 44 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2020 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	175
Gráfico 45- Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2019 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	176
Gráfico 46 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2018 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	176
Gráfico 47 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2017 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	177
Gráfico 48 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2016 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	177
Gráfico 49- Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2015 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	178
Gráfico 50 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2014 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	178

Gráfico 51-Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2013 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	179
Gráfico 52- Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2012 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	179
Gráfico 53 -Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2011 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	180
Gráfico 54 – Média de alunos por turma – Censo 2020-2010 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	180
Gráfico 55-Média de alunos por turma – Censo 2020-2010 – Pré-Escolas – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	181
Gráfico 56 – Média de alunos por turma – Censo 2020 – Creches e Pré-Escolas – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	181
Gráfico 57- Média de alunos por turma – Censo 2019 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	182
Gráfico 58 – Média de alunos por turma – Censo 2018 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	182
Gráfico 59- Média de alunos por turma – Censo 2017 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	183
Gráfico 60 – Média de alunos por turma – Censo 2016 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	183
Gráfico 61-Média de alunos por turma – Censo 2015 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	184
Gráfico 62- Média de alunos por turma – Censo 2014 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	184
Gráfico 63- Média de alunos por turma – Censo 2013 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	185
Gráfico 64 – Média de alunos por turma – Censo 2012 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	185
Gráfico 65- Média de alunos por turma – Censo 2011 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	186
Gráfico 66- Média de alunos por turma – Censo 2010 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP.....	186
Gráfico 67- Remuneração média – Docente- Educação Básica – Média padronizada 40 horas – Censo 2017-2014.....	187
Gráfico 68 – Carga horária média semanal – Docente Educação Básica – Censo 2017-2014.....	188
Gráfico 69 – Remuneração Média padronizada 40 horas- Docente Educação Básica – Censo 2017.....	188
Gráfico 70 – Remuneração Média padronizada 40 horas- Docente Educação Básica – Censo 2016.....	189
Gráfico 71 – Remuneração Média padronizada 40 horas- Docente Educação Básica – Censo 2015.....	189
Gráfico 72- Remuneração Média padronizada 40 horas- Docente Educação Básica – Censo 2014.....	190
Gráfico 73- Carga horária média semanal – Docente Educação Básica – Censo 2017.....	190
Gráfico 74 – Carga horária média semanal – Docente Educação Básica – Censo 2016.....	191
Gráfico 75- Carga horária média semanal – Docente Educação Básica – Censo 2015.....	191
Gráfico 76 – Carga horária média semanal – Docente Educação Básica – Censo 2014.....	192
Gráfico 77- FUNDEB – Valores de repasse anual aos Municípios de Campinas-SP e Piracicaba – 2020-2011.....	193
Gráfico 78 – Indicador de Regularidade Docente – Censo 2020 – Educação Básica (últimos 05 anos 2020-2016).....	194

<i>Gráfico 79- Indicador de Regularidade Docente – Censo 2019 – Educação Básica (últimos 05 anos 2019-2015)</i>	195
<i>Gráfico 80- Indicador de Regularidade Docente – Censo 2018 – Educação Básica (últimos 05 anos 2018-2014)</i>	195
<i>Gráfico 81 – Indicador de Regularidade Docente – Censo 2017 – Educação Básica (últimos 05 anos 2017-2013)</i>	196
<i>Gráfico 82 – Indicador de Regularidade Docente – Censo 2016 – Educação Básica (últimos 05 anos 2016-2012)</i>	196
<i>Gráfico 83 – Indicador de Regularidade Docente – Censo 2015 – Educação Básica (últimos 05 anos 2015-2011)</i>	197
<i>Gráfico 84 – Média de Horas-aula diária – Creches – Censo 2020-2011 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP</i>	198
<i>Gráfico 85- Média de Horas-aula diária – Pré-Escola – Censo 2020-2011 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP</i>	198

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara Educação Básica
CEIs	Centros de Educação Infantil
CEUNSP	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio
CF	Constituição Federal
CHP	Carga Horária Pedagógica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CP	Curso de Pedagogia
DJSP	Diário de Justiça do Estado de São Paulo
DOU	Diário Oficial da União
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NR	Normas Regulamentadoras
PAEEI	Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPRA	Programa de Prevenção de Riscos Ambientais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RE	Recurso Extraordinário
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TDA	Trabalho Docente com Aluno
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDI	Trabalho Docente Individual
TDPA	Trabalho Docente de Preparação de Aulas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

MEMORIAL	17
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I – CONHECENDO CONCEITOS E DEFINIÇÕES SOBRE CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	38
1.1. Conceitos e Definições de condições de trabalho dos professores.	38
1.2. Legislação sobre as condições do trabalho docente.....	50
1.3. Componentes das condições de trabalho dos professores.....	75
1.4. Condições de trabalho docente nas Creches.	88
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOCENTE: ÊNFASE AO MODELO FORMATIVO VIVENCIADO POR PROFESSORES DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS.....	100
2.1. Formação Docente para Educação Infantil: Política da Educação Infantil e Legislação em vigor.	100
2.2. Formação Docente Inicial no Curso de Pedagogia: Matriz Curricular no Curso de Pedagogia.	110
2.3. O cotidiano na Creche e o Currículo na Educação Infantil: Discussões e Estratégias Metodológicas.....	116
2.4. A Importância da Educação Infantil para o Desenvolvimento da Criança.	122
2.5. A Formação Continuada na Educação Infantil.....	135
CAPÍTULO III – DADOS ESTATÍSTICOS DA EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE CAMPINAS-SP E PIRACICABA-SP	144
3.1. Introdução explicativa à apresentação de dados.	144
3.2. Matrícula Inicial em Creches e Pré-Escolas.	147
3.3. Listas de Espera (AGI, AGII e AG III) do Município de Campinas-SP.	155
3.4. Listas de Esperas (Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II) do Município de Piracicaba-SP.....	168
3.6. Média de alunos por turma em Creches e Pré-Escolas.	180
3.7. Remuneração Média dos Professores da Educação Básica.	187
3.8. Carga horária média semanal dos Docentes da Educação Básica.....	187
3.9. Remuneração Média padronizada para 40 horas dos Docentes da Educação Básica.....	188
3.10. Carga horária média semanal do Docente da Educação Básica.....	190
3.11. Valores do FUNDEB repassado aos Municípios.....	192
3.12. Indicador de Regularidade Docente na Educação Básica.	194
3.13. Média de horas-aula nas Creches e Pré-Escolas.	197
3.14. Custo para Construção de uma Creche com base em projeto padrão do Programa Proinfância e viabilização de utilização de verbas.....	199
CAPÍTULO IV – OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.	203

4.1. Método e procedimentos metodológicos	203
4.1.2. A produção do material empírico	204
4.1.3. Os participantes da pesquisa	207
4.1.4. Descrição e caracterização do contexto da pesquisa.....	207
4.1.5. Descrição e caracterização do contexto judicialização das vagas em creches e condições do trabalho docente.	208
4.2. Construindo caminho para análise	217
4.3. Perspectivas para a análise.....	222
4.4. Análise de Conteúdo	222
CAPÍTULO V – A RELAÇÃO ENTRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A JUDICIALIZAÇÃO DE VAGAS EM CRECHES.....	250
5.1. Condições do trabalho docente.	250
5.2. Efeitos na qualidade da educação.	255
5.3. Formação das Políticas Públicas.	279
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	297
REFERÊNCIAS.....	310
APÊNDICES.....	326
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Gestores	326
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Professores	327
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Pais/Responsáveis	328
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Promotor Público	329
APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista Defensor Público	330
APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista Juiz.....	331
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Gestores.....	332
APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores	335
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais/Responsáveis.....	338
APÊNDICE J - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Promotor Público.....	341
APÊNDICE K - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Defensor Público.....	344
APÊNDICE L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Juiz.....	347

MEMORIAL

A minha trajetória na área da Educação se iniciou no ano de 2001, quando ingressei no Mestrado em Direito Processual Civil da PUC - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, enquanto atuava como advogado de uma Distribuidora de Petróleo em Paulínia.

O Mestrado foi muito importante em minha formação e me ajudou no desenvolvimento profissional, bem como abriu oportunidades para ingresso na área da educação do ensino superior.

Assim na fase final da conclusão do Mestrado no ano de 2004, surgiu a oportunidade de ingressar como Professor no Centro Universitário Unisal em Americana, na Faculdade de Direito, onde ministrei a disciplina de Ética Geral e Profissional para 04 turmas do 2º semestre da Faculdade.

Logo então em 2005, novos desafios surgiram e então assumi a Coordenadoria do Curso de Direito no CEUNSP – Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, com a missão de elaborar um novo projeto pedagógico para o Curso e assim promover o primeiro reconhecimento do Curso de Direito.

A missão de buscar o reconhecimento do Curso em um curto espaço de tempo de 04 meses foi um grande desafio, tendo em vista a fase que o curso se encontrava, e a grande expectativa que os alunos possuíam em concluir uma faculdade que pudesse expedir seus diplomas, e que sem o reconhecimento do Curso perante o MEC, isso não seria possível.

Em pouco tempo, e após muito trabalho, conseguimos reconhecer o Curso com a nota Máxima e a partir de então a minha atuação na área educacional do ensino superior começa a se intensificar e se solidificar.

Após dois anos de atuação como Coordenador, Professor de Direito do Trabalho e Processo do Trabalho na Instituição, fui convidado a atuar como Diretor da Faculdade de Direito em Salto, e a organizar um novo processo de autorização para um novo Curso de Direito da IES – curso que foi autorizado no ano de 2016 pelo MEC - para funcionamento na cidade Itu.

Após 03 anos de Instituição e 01 ano como Diretor da Faculdade de Direito fui convidado a assumir a Diretoria dos Cursos de Administração, Secretariado Executivo, Contabilidade, Análise de Sistemas, Programação, Web Designer, Curso de Tecnologia em Logística, Recursos Humanos, Gestão Comercial, Marketing, Comércio Exterior.

Durante 11 anos de atuação, participei do processo de reconhecimento de vários cursos, processos de renovação de reconhecimento e dos processos de credenciamento do Centro Universitário, além de realizar Sustentação Oral nos processos de Autorização e Reconhecimento, perante a OAB Federal em Brasília, dos Cursos de Direito da IES.

Paralelamente a essas atividades, além de Estruturar o Núcleo de Prática Jurídica e a Empresa Junior, atuei como Professor de Direito do Trabalho, Processo do Trabalho e Prática

Forense Trabalhista e como Advogado Chefe do Escritório de Assistência Judiciária Gratuita, escritório que tive a oportunidade de estruturá-lo, organizá-lo e dirigi-lo.

Durante o período de 2017 a julho de 2018 tive a oportunidade de atuar como Diretor Geral de Unidade na CNEC – Campanha Nacional das Escolas da Comunidade sendo responsável pelas Faculdades de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia, Colégio desde o maternal 02 anos até o Ensino Médio, Cursos de Ensino a Distância e Cursos de Pós-Graduação.

Neste período acompanhei o trabalho pedagógico dos Coordenadores e Professores com as crianças, adolescentes e jovens, o que foi muito gratificante uma vez que pude analisar o aprendizado em todas as etapas da vida.

Em 2015 fui aceito como aluno Especial no Programa de Pós-Graduação da Unicamp, cursei duas disciplinas, sendo que uma delas tratava sobre a História da Pedagogia no Brasil, com a oportunidade de primeiro contato com a obra de Saviani.

Em 2017, iniciei o Mestrado em Educação sóciocomunitária na Unisal, curso que agregou conhecimentos e ajudou em busca de reflexões na área educacional.

Assim, considerando todos esses anos de dedicação e vivência na área da Educação, o sentimento da necessidade de estar em consonância com as discussões acadêmicas da Educação foi intenso e por consequência o interesse na pesquisa temática deste projeto e o ingresso no Doutorado.

O cotidiano como gestor na educação infantil, ensinos fundamentais I e II e no ensino superior me fez participar do processo de desenvolvimento de vários alunos desde o maternal na educação infantil até a conclusão do seu processo formativo em nível superior, sendo muito gratificante atuar como um agente corresponsável na formação pessoal e profissional das pessoas.

Assim o contato direto com professores, alunos e pais, bem como a atuação como avaliador do INEP e em processos no ensino superior, e advogado trabalhista durante anos sempre me colocou em contato direto com a problemática do trabalho docente e mais especificamente em que condições isso ocorria.

O despertar para a problemática da tese ocorreu após várias divagações sobre qual o tipo de trabalho relevante a ser pesquisado que fosse de fato contribuir para a área da educação. Assim após a reflexão, busca e amadurecimento durante os anos iniciais do doutorado e as orientações importantíssimas da minha professora orientadora focalizamos na ocorrência de uma problemática que de fato merecia uma maior atenção, que até então pouco foi estudado, algo que pudesse ser explorado considerando a minha atuação como advogado trabalhista e a minha experiência como gestor.

Desta forma o interesse pelo aprofundamento temático se deu em virtude da verificação de ocorrências diárias no setor público da referida situação a ser estudada, bem como a escassez de

estudos sob o prisma da investigação das condições docentes do trabalho docente nessas circunstâncias e contexto.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 prevê em seu texto legal o direito à educação, assim o Direito à Educação das crianças de 0 a 3 anos tem enfrentado uma série de questões e desafios para a sua efetivação, desde a garantia constitucional implícita no artigo 208, inciso IV (com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Entendemos que o referido princípio legal deve ser respeitado, no entanto, a realidade demonstra que esse direito é violado em alguns contextos, a saber, nas instituições de educação infantil, na etapa da creche, que compreende a faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

A revisão da literatura científica ou revisão bibliográfica, considerada de extrema importância na elaboração e desenvolvimento da pesquisa, resultou na apresentação de dados qualitativos sobre o que se tem produzido nos últimos anos – recorte temporal utilizado de 2009 a 2018 – sobre o tema desta pesquisa.

Esta revisão bibliográfica insere-se no âmbito de uma pesquisa em realizada ao nível de doutorado, desenvolvida em um programa de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, na linha da Formação de Professores. Esta pesquisa produziu materiais empíricos com objetivo de analisar a condição de trabalho de professores de crianças de 0 a 3 anos visando evidenciar aspectos que precarizam o desenvolvimento do trabalho dos professores dessas crianças.

A revisão bibliográfica foi realizada em três bases de dados, a saber: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD; Scientific Electronic Library Online – SciELO; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (GT-07 – Educação da criança de 0 a 6 anos).

Com base nesse contexto de produção científica algumas questões foram consideradas: A judicialização de vagas nas creches afeta a qualidade do atendimento? O que as pesquisas realizadas revelam acerca das condições de trabalho dos professores nas creches em decorrência da judicialização desse atendimento? O que Juízes e Ministério Público levam em consideração no momento de proferir suas decisões, e se suas decisões estão em consonância com as possibilidades de atuação da creche? Qual a relação entre o direito à educação e a qualidade do atendimento oferecido nas instituições?

Esta pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, operando material empírico produzido junto a diferentes participantes da realidade de creches e escolas municipais, assim como com dados oficiais (Secretaria Municipal da Educação, Governo Federal, Ministério Público, Defensoria Pública e Vara da Infância).

A produção do material empírico foi realizada, entre o período de 01 de março a 30 de abril de 2019, na base de dados da BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, em buscas distintas, considerando os trabalhos publicados entre o período dos anos de 2009 a 2018, sendo parametrizada pelos descritores: “Creche” “Judicialização”, “Educação Infantil” “Judicialização”, “Limite de Vagas” “Creche”, “Qualidade de ensino” “Creche”, “Qualidade de ensino” e “Educação Infantil”, “Superlotação de Creches” “Qualidade de educação”, “Decisões Judiciais” “Matrícula de crianças de 0 a 3 anos”.

Segue abaixo a Tabela 1, que apresenta o detalhamento dos resultados encontrados:

DESCRIPTOR	TRABALHOS	TESES	DISSERT.	TRAB. DESCARTADOS	TOTAL
“Creche” “Judicialização”	08	02	06	01	07
“Educação Infantil” “Judicialização”	09	07	02	07	02
“Limite de Vagas” “Creche”	00				
“Qualidade de ensino” “Creche”	04	00	04	02	02
“Qualidade de ensino” “Educação Infantil”	21	15	06	18	03
“Superlotação de Creches” “Educação Infantil”	00				
“Decisões Judiciais” “Matrícula de crianças de 0 a 3 anos”	00				
	42			28	14

Tabela 1- Relação descritor/quantidade de trabalhos encontrados na BDTD

Dessa forma, os trabalhos que não sugeriram vinculação com os termos constantes nos descritores foram excluídos. Em um universo de 42 trabalhos, descartamos 28 e passamos à análise de 14 trabalhos, conforme tabela acima em que segue descrito o resultado de cada descritor.

A produção do material empírico foi realizada, entre o período de 1º de março a 30 de abril de 2019, na base de dados SciELO, considerando os trabalhos publicados durante o período dos anos de 2009 a 2018 em buscas distintas, sendo parametrizada pelos descritores: “Creche” “Judicialização”, “Educação Infantil” “Judicialização”, “Limite de Vagas” “Creche”, “Qualidade de ensino” “Creche”, “Qualidade de ensino” “Educação Infantil”, “Superlotação de Creches” “Educação Infantil”, “Decisões Judiciais” “Matrícula de crianças de 0 a 3 anos”.

Segue abaixo a Tabela 2, que apresenta o detalhamento dos resultados encontrados:

DESCRIPTOR	TRABALHOS	TRAB. DESCARTADOS	TOTAL
“Creche” “Judicialização”	01	00	01
“Educação Infantil” “Judicialização”	05	01	04
“Limite de Vagas” “Creche”	00	00	00
“Qualidade de ensino” “Creche”	00	00	00
“Qualidade de ensino” “Educação Infantil”	00	00	00
“Superlotação de Creches” “Educação Infantil”	00	00	06
“Decisões Judiciais” “Matrícula de crianças de 0 a 3 anos”	00		
	06	00	05

Tabela 2- Relação descritor/quantidade de trabalhos encontrados na Scielo.

Na pesquisa realizada na plataforma SciELO, foram encontrados 6 artigos. Utilizando-se os descritores “Creche” “Judicialização”, a pesquisa encontrou 1 artigo. Utilizando-se os descritores “Educação Infantil” “Judicialização”, a pesquisa resultou na localização de 5 artigos, sendo um descartado por repetição. Nos demais descritores “Limite de Vagas” “Creche”, “Qualidade de ensino” “Creche”, “Qualidade de ensino” “Educação Infantil”, “Superlotação de Creches” “Educação Infantil”, “Decisões judiciais” “Matrícula de crianças de 0 a 3 anos”, a pesquisa não resultou em artigos.

A produção do material empírico foi realizada, entre o período de 1º de março a 30 de abril de 2019, no site da ANPEd. Os dados então encontrados foram alocados em uma planilha do Microsoft Excel, construída particularmente para esta pesquisa. Segue abaixo a tabela que apresenta o detalhamento dos resultados encontrados:

Artigos encontrados no GT-07	Trabalhos descartados por falta de relação com o tema da pesquisa.	Número de trabalhos que possuem relação com o tema da pesquisa.	Trabalhos descartados considerando o período das publicações entre 2009 e 2018.	Trabalhos relacionados com o tema pesquisado e período de publicação de 2009 a 2018.
175	127	48	33	15

Tabela 3- Quantidade de trabalhos encontrados na ANPEd-GT 07

Conforme pesquisa realizada no GT-07, encontramos 175 trabalhos no formato de artigos. Consideramos para esta pesquisa os temas relacionados à judicialização de vagas em creche, bem como relação com os descritores que também foram utilizados nas pesquisas das plataformas BDTD e SciELO. Na pesquisa foram descartados 127 trabalhos descartados por falta de relação com o tema pesquisado, resultando em 48 trabalhos relacionados com a pesquisa, no entanto,

considerando as publicações no período de 2009-2018, mais 33 trabalhos foram descartados, sendo então selecionados 15 trabalhos para análise.

Observa-se ainda que nas pesquisas, no tocante à realização das entrevistas realizadas com professores, tais abordagens são superficiais naquilo que se refere às condições de trabalho do docente, as investigações se limitam a mencionar tão somente a baixa remuneração, ou quadro de carreira ou a própria superlotação da sala de aulas, Não foi encontrado um aprofundamento teórico sobre as condições de trabalho do professor na educação infantil, nem tão pouco uma categorização sobre os aspectos conceituais referentes aos itens que devem ser considerados para fins de analisar adequadamente os diversos fatores que implicam nas condições de trabalho docente considerando as circunstâncias do contexto sobre a judicialização de vagas nas creches. Diante disso pergunta-se: Quais são os componentes, conjuntos de itens ou aspectos, que devem ser levados em consideração a fim de melhor investigar o que deve ser considerado relevante e pertinente para a devida análise das condições de trabalho do docente?

Nas pesquisas foi encontrado o apontamento aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, de 2006, pois o MEC recomenda inclusive a proporção de criança por metro quadrado: Faixa etária de 0 a 2 anos = Relação criança x adulto: 1 adulto para 6 a 8 crianças, sendo necessário auxílio nos momentos de maior demanda; Relação criança x espaço: 1,5 metro quadrado área mínima. Faixa etária de 0 a 2 anos = Relação criança x adulto: 1 adulto para 6 a 8 crianças, sendo necessário auxílio nos momentos de maior demanda; Relação criança x espaço: 1,5 metro quadrado área mínima. Faixa etária de 3 anos = Relação criança x adulto: 1 adulto para 15 crianças; Relação criança x espaço: 1,5 metro quadrado área mínima. Faixa etária de Acima de 4 anos = Relação criança x adulto: 1 adulto para 20; Relação criança x espaço: 1,5 metro quadrado área mínima. No entanto, revela-se que a correlação realizada pelas pesquisas é no sentido de o quanto isso implica na qualidade da educação ofertada considerando a impossibilidade de professores e auxiliares administrarem a sala de aula tanto no aspecto dos cuidados em si com as crianças e consequentemente com o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula.

A qualidade de ensino é um termo encontrado na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no Plano Nacional de Educação (PNE) que o Congresso Nacional sancionou com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para as melhorias da qualidade da educação brasileira. Note-se que o PNE se trata de instrumento com força de lei que estabelece 20 metas a serem alcançadas para o ensino brasileiro em todos os níveis (do básico ao superior), pelas esferas federal, estadual e municipal nos próximos 10 anos, sendo o seu prazo final de vigência em 2024. Destacamos que nas referidas leis, o foco se direciona no sentido de ofertas de vagas e garantias do direito à educação, no entanto há alguma “luz no início do túnel”

quando observamos as metas 7, 17 e 18, sendo que a meta 7.3 prevê uma junção de forças dos governos federais, estaduais e municipais, no sentido de inclusão para avaliação de aspectos relacionados ao corpo de profissionais da educação, nas condições da infraestrutura das escolas e nos recursos pedagógicos disponíveis, o texto ainda menciona, nas características da gestão outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino.

Na meta 7.3 do PNE, destacamos:

7.3. Constituir, em colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino.

Na meta 17, segundo Pereira Jr. (2017), há uma preocupação na valorização do magistério das redes pública de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Na meta 18, há previsão para a implantação de planos de Carreiras para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e na meta 19 aquilo que em nosso entender é de extrema importância e afeta diretamente as condições de trabalho docente, a efetivação de condições que assegurem uma gestão democrática da educação, que torne a opinião do docente algo importante de ser ouvido, pois é ele o primeiro da pirâmide de avaliação a ser responsabilizado pela qualidade da educação.

Nota-se que nas pesquisas realizadas há uma preocupação em investigar os vários atores envolvidos na judicialização de vagas, mas há uma preponderância de pesquisas que analisam a atuação da Defensoria Pública, do Ministério Público, de Juízes, pesquisas com foco na garantia do direito à educação, e o quanto a decisão judicial contribui efetivamente para concretizar o direito à educação enquanto direito social do cidadão devidamente garantido pela Constituição Federal da República.

Uma das pesquisas (GARCIA, 2017) inclusive enfatiza o papel desses novos atores nas políticas públicas se referindo à atuação conjunta do Tribunal de Contas e do Ministério Público que resulta na ampliação da oferta de vagas na educação, mas a análise é limitada a compreender a forma de atuação dessas instituições e como os agentes percebem a política em questão e sua própria atuação.

Há pesquisas que se preocupam com a qualidade de ensino, tratam sobre a formação continuada dos professores, sobre a profissionalização do magistério na educação básica e nos anos iniciais do ensino fundamental, a investigação está direcionada para análise da valorização profissional e de forma superficial investiga as condições de trabalho do docente se limitando a mencionar fato-

res que contribuem para a desvalorização profissional, tais como: as condições salariais, a inexistência de eventual quadro de carreira.

As pesquisas são de natureza quantitativa e qualitativa e adotam como procedimento metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos nos estudos quais sejam: Gestores, Professores, Pais, Promotores Públicos, Defensores e Juízes.

Na plataforma da SciELO há um número pequeno de pesquisas que analisam a temática de estudo sobre a judicialização conforme apontado. Há pesquisas que investigam a judicialização como um fenômeno para expansão de vagas na educação infantil, destacando o papel do Ministério Público por meio dos termos de ajustamento de conduta em que obriga o Estado ao cumprimento do estabelecido na (CF/88) ou por meio de ações coletivas.

Há pesquisas que analisam o conteúdo das decisões judiciais em relação à condição da oferta de vagas e qualidade da educação infantil. Na pesquisa “A qualidade da educação infantil como objeto de análise nas decisões judiciais” (TAPAROSKY; SILVEIRA, 2018) verifica-se a análise de cerca de 107 decisões em todos os Tribunais de Justiça do país, observa-se uma preocupação com a dignidade da pessoa humana e que tais decisões apontam esta questão como essencial para garantir a criança nesta etapa educacional. Esta pesquisa menciona decisões que abordam a análise de profissionais nas creches, mas não enquanto as condições de trabalho do docente em si, mas sim em relação à abertura de novos concursos públicos e possível capacitação para a docência.

Observam-se pesquisas que investigam a influência da estratégia judicial nas políticas públicas de educação, analisando o relacionamento entre o Judiciário e o Executivo, sob a ótica de ampliação de oferta de vagas, mas não há abordagem alguma ou preocupação evidenciada, seja no objeto de pesquisa ou mesmo nas decisões a que a pesquisa se propôs a analisar, evidências de alguma preocupação em investigar as condições de trabalho do docente.

As hipóteses de pesquisa e os resultados encontrados nas decisões judiciais permeiam, sob a ótica da garantia do direito social constitucional, da ampliação da oferta de vagas, da qualidade de ensino, mas não o quanto tais decisões afetam as condições de trabalho do docente sob os seus mais variados aspectos a serem observados mediante uma imersão no ambiente da creche.

Os resultados do Censo Escolar 2018 abaixo, que foram extraídos do site do INEP, referem-se à matrícula inicial na Creche e Pré-Escola, como segue:

CAMPINAS	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	117	191	56	110
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	5.001	14.465	14.433	290
Municipal Rural	0	0	0	0
Estadual e Municipal	5.118	14.656	14.489	400

Tabela 4- Censo Escolar 2018

Segundo o Censo de 2010 os indicadores populacionais divididos pelo grupo de idade de 0 a 4 anos, indica uma população residente no município de Campinas de 64.405 pessoas, sendo 32.660 pessoas do sexo masculino, sendo a situação domiciliar de 31.879 residentes em área urbana e 781 pessoas em área rural e 31.745 do sexo feminino e situação domiciliar de 31.745 pessoas em área urbana e 534 em área rural.

No site da ANPED as pesquisas se preocupam em investigar o desenvolvimento dos bebês, como ocorrem os processos de aprendizado, as vivências cotidianas, o desenvolvimento de práticas educativas, a formação do docente, não existindo pesquisas que tratem a temática da Judicialização das vagas na educação infantil.

Nesta pesquisa buscaremos conhecer as condições de trabalho dos professores, uma vez que há múltiplos campos do saber que estudam os fatores que afetam os professores no exercício do magistério. Hipoteticamente, como exemplo de múltiplos campos do saber, temos os campos do direito do trabalho, da medicina e segurança do trabalho, psicologia do trabalho, a sociologia e a própria área da educação que estuda as condições de trabalho e que define o que pode ser considerado objeto de análise para apurarmos as condições de trabalho do docente.

Segundo pesquisa realizada por Pereira Jr. (2016), o sistema de busca utilizado evidenciou a ocorrência do termo “condições de trabalho”, no título e/ou resumo, e verificou-se a inclusão de estudos que abordam de maneira genérica e marginal aos objetivos principais. O Pesquisador observou ainda que grande parte ainda sequer indica os itens que as compõem, sendo apresentada apenas relação incipiente das condições de trabalho e outras situações encontradas no cotidiano.

Conforme observamos no levantamento bibliográfico, as poucas pesquisas encontradas chamam de condições de trabalho dos professores as questões quantitativas do seu trabalho (jornada de trabalho, superlotação de sala de aulas, remuneração, quadro de carreira). Uma imersão hipotética no cenário do trabalho já nos faz encontrar outros itens a serem incorporados para a análise das condições de trabalho do docente, como os recursos pedagógicos disponíveis para a utilização de sua finalidade maior, o ensino.

Entendemos que o ambiente escolar constituído por uma gestão democrática pode trazer percepções e sentimento de professores associados às condições de trabalho que de maneira significativa estão diretamente relacionadas como o seu bem-estar para o exercício do seu mister. Ora, o professor é o mediador que está à frente do processo educativo, é o professor que será responsabilizado pela qualidade de sua aula e conseqüentemente a qualidade da educação. É fato que outros fatores conjuntivos devem ser analisados naquilo que é pertinente para a análise global da qualidade de educação oferecida pela creche, como a própria infraestrutura, mas isso não inibe a apreciação de que o professor é o responsável pela qualidade do seu trabalho.

Analisamos alguns casos, inclusive citado na pesquisa de Jochi (2018), em que professores se utilizam da criatividade a fim de superar determinadas condições insatisfatórias encontradas na creche, mesmo diante da superlotação de sala de aula. Verificamos que a criatividade dos professores que atuam na educação infantil é ímpar e salutar, ou seja, quando o docente se dispõe à implantação de atividades extraclasse, como a criação de hortas e cultivos de plantas, elaboração de peças de teatro infantil onde se permite a utilização simbólica da contação de histórias, do faz-de-conta, utilização de fantoches, da criação de atividades lúdicas. Ainda há de se considerar que alguns docentes chegam a custear tais atividades como agentes financiadores das atividades, dada à situação financeira de determinadas instituições de ensino.

A criatividade na atuação docente é oportuna e um fator a ser considerado de forma positiva, mas é algo que sob a ótica das “condições do trabalho docente”, faz do professor um malabarista que se equilibra numa corda bamba, que ao nosso entender não deveria ocorrer, pois não cabe em hipótese alguma, somente ao docente, a carga de toda a responsabilidade pela qualidade do ensino, e tal fato gera um desgaste emocional e físico ao professor e ocasiona implicações em seu psicológico que se relaciona a mais um aspecto a ser analisado nas afetações das condições do trabalho docente.

Johnson (2006, p. 2) identificou sete dimensões das condições de trabalho: 1) as características físicas das construções, equipamentos e recursos, que servem como plataforma necessária para o trabalho dos professores; 2) as estruturas organizacionais, que definem as posições formais dos

professores e como se relacionam com os outros atores na escola (autoridade, carga de trabalho, autonomia e supervisão); 3) as características sociológicas, que moldam a sua experiência de trabalho, incluindo seus papéis, *status* e as características dos alunos e de seus pares; 4) as características políticas da organização, que dizem respeito às oportunidades dos professores de participar de decisões importantes; 5) as características culturais da escola, referentes à influência do local de trabalho em suas interpretações sobre o que fazem e o seu comprometimento, (valores, tradições e normas); 6) as características psicológicas do ambiente, que são passíveis de sustentá-los ou esgotá-los pessoalmente, incluindo o significado do que fazem no dia a dia e as oportunidades para buscar o aprendizado e o crescimento profissional; e 7) as características educacionais, que englobam os aspectos relacionados às políticas de currículos e avaliações.

Ainda segundo Pereira Jr. (2016), a quantidade ainda maior de aspectos das condições de trabalho foi apontada por Leithwood (2006, p. 8), ao considerar as visões e os sentimentos dos professores: 1) senso de eficácia profissional individual; 2) senso de eficácia profissional coletiva; 3) satisfação com o trabalho; 4) comprometimento organizacional; 5) níveis de estresse e *burnout*¹; 6) moral; 7) engajamento na escola ou profissão; e 8) conhecimento de conteúdo pedagógico. Enquanto as seis primeiras se associam à natureza afetiva, as duas últimas se relacionam ao aspecto cognitivo dos professores Leithwood (2006, p. 11) foi mais restrito ao centralizar a análise no estado interno dos professores – pensamentos e sentimentos –, relacionado àquilo que os professores fazem nas escolas e nas turmas e à forma como percebem e respondem às condições de trabalho. Tal estado interno sofre influência de três categorias de condições de trabalho: 1) condições de trabalho da escola; 2) condições de trabalho da sala de aula; e 3) influências externas de grandes tendências sociais (políticas do governo e dos distritos).

Entendemos que a categorização dos conceitos a serem estudados para uma análise criteriosa das condições do trabalho docente será primordial para o desenvolvimento da pesquisa. Assim buscaremos por meio do estudo de vários autores e de várias áreas do saber a compreensão pormenorizada das respectivas categorizações para o melhor aprofundamento do conceito.

Além da justificativa acadêmico-científica, o interesse pelo estudo desse tema se deu também em decorrência da nossa experiência profissional na área da educação como gestor universitário e escolar na educação infantil, no âmbito privado, desde o maternal I até o Ensino

¹ Segundo Benevides-Pereira (2002, p. 44) a sintomatologia do *burnout* abrange sintomas físicos (fadiga constante e progressiva, distúrbios de sono, dores musculares, cefaleias, enxaquecas, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, distúrbios do sistema respiratório, disfunções sexuais), psíquicos (falta de atenção e concentração, alterações de memória, pensamento lento, sentimentos de alienação e solidão, impaciência, sentimento de insuficiência, baixa autoestima, labilidade emocional, desânimo, depressão, desconfiança, paranoia), comportamentais (negligência ou excesso de escrúpulos, irritabilidade, agressividade, incapacidade para relaxar, dificuldade em aceitar mudanças, perda de iniciativa, consumo de substâncias, comportamento de alto risco, suicídio) e defensivos (tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, perda de interesse pelo trabalho e lazer, absenteísmo, ironia). Segundo Reinhold (2004, p. 103). Convém lembrar que existem diferenças significativas entre as duas síndromes: enquanto o *stress* consiste numa síndrome de adaptação e estressores internos e externos, o *burnout* é uma síndrome de desajuste entre o indivíduo e seu trabalho, principalmente quando este envolve relacionamento constante e intenso com pessoas.

Médio, e na área do direito, pela experiência profissional em decorrência da formação em direito e atuação como advogado há mais de 25 anos.

Assim, com tais experiências, pretende-se contribuir com essa pesquisa na área da educação mediante a discussão aprofundada traçada no problema, no objetivo geral e nos objetivos específicos que estabelecemos que nos permitam entender o fenômeno da judicialização, e se o referido fenômeno, com a intervenção do Judiciário, tem causado benefícios significativos ao processo de oferta de vagas e, principalmente, de que maneira isso influencia as condições do trabalho docente.

Num primeiro olhar sobre o objeto da pesquisa, observamos que o problema da Judicialização embora tenha sido objeto de estudos por alguns pesquisadores, as referidas pesquisas ainda são tímidas e, no que diz respeito ao enfoque da Judicialização e o quanto isso afeta as condições do trabalho docente, as análises são singulares, seja somente analisando as condições de trabalho, seja analisando somente a Judicialização sob o enfoque da atuação do Judiciário ou do Ministério Público nos respectivos municípios, e não fazem uma reflexão como a que é proposta nesta pesquisa.

Assim, a temática apresenta-se como um campo em construção, por isso cada trabalho analisado na revisão bibliográfica apresentada acima possui uma singularidade dentro da perspectiva e do contexto em que é realizado. Portanto, a discussão aqui apresentada busca elevar o patamar para uma dimensão de compreensão da problemática instaurada pela Judicialização com os seus efeitos e reflexos diretos sobre o trabalho do docente. Vale ressaltar que nos referimos àquele docente atuante em creches (crianças de 0 a 3 anos), o que torna a pesquisa ainda mais específica.

No meio acadêmico-científico, conforme destacado em nossa revisão bibliográfica, as questões que mais reverberam se referem ao problema do acesso à educação, e às formas de atuação do Ministério Público com ações civis públicas. Observamos nas pesquisas analisadas que, no tocante às entrevistas realizadas com professores, tais abordagens são superficiais naquilo que se refere às condições de trabalho do docente; as investigações se limitam a mencionar tão somente a baixa remuneração, o quadro de carreira ou ainda a própria superlotação da sala de aula.

Não foi encontrada qualquer pesquisa que tivesse realizado aprofundamento teórico sobre as condições de trabalho do professor na educação infantil, tampouco uma categorização sobre os aspectos conceituais referentes aos itens que devem ser considerados para fins de análise adequada dos diversos fatores que afetam as condições de trabalho docente, considerando as circunstâncias do contexto sobre a judicialização de vagas nas creches. Diante disso, perguntamos: Quais são os aspectos que devem ser levados em consideração a fim de melhor investigar o que é pertinente para a devida análise das condições de trabalho docente?

Assim, por meio de um estudo de caso, em uma creche situada no município de Campinas-SP, na região Sudoeste, localizada em uma das regiões mais afetadas por listas de espera para o seguimento do AG² I (berçário), por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com a gestora, professoras e mães, buscamos compreender o cotidiano vivenciado pelos atores envolvidos em decorrência da situação de superlotação da creche.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e a busca do material empírico foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os seguintes participantes: Gestores, Professores, Pais, membro do Ministério Público, membro da Defensoria Pública, e Juiz da Vara da Infância e Juventude.

Esta pesquisa desenvolve-se com as informações dos diversos atores da realidade vivenciada nas creches das escolas municipais, e a forma como o Judiciário vivencia a situação por meio de seus atores, a saber: Defensoria Pública, Ministério Público e Magistratura.

A opção pela técnica de entrevista semiestruturada se dá pela possibilidade de maior interação entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo uma flexibilização e inclusão de novas perguntas ao roteiro inicial em qualquer tempo, permitindo ainda ao entrevistador a possibilidade de direcionamento da discussão a fim de poder extrair um conteúdo proveitoso e aprofundador da temática estudada.

A adoção do caráter qualitativo se fez necessária a fim de conhecer de forma crítico-interpretativa as perspectivas da gestora da creche, dos pais, das professoras da creche e demais agentes públicos, o Defensor Público, o Promotor e o Magistrado.

Para a obtenção dos dados por meio da entrevista semiestruturada foram elaborados roteiros de entrevistas com questões específicas a cada categoria de participante. No entanto, este pesquisador acatou-se a fim de não intervir a todo momento enquanto o entrevistado se dispôs a explicar e realizar a sua resposta argumentativa a fim de não atrapalhar a concatenação de ideias do entrevistado, mas quando necessário, interveio, em busca do esclarecimento daquilo que seria necessário para melhor compreender o que estava sendo dito pelo entrevistado e assim extrair um conteúdo proveitoso para a pesquisa.

Portanto, de forma cuidadosa, todas as entrevistas semiestruturadas foram transcritas *ipsis litteris*. Ao analisarmos o conteúdo das entrevistas, desenvolvemos nossa interpretação daquilo que foi dito pelo entrevistado. Bardin (1977), em sua obra *Análise de Conteúdo*, destaca a importância da sutileza na aplicação de métodos de análise de conteúdo, no tópico “o rigor e a descoberta”, ao chamar a atenção do pesquisador em refletir se o que julga ver na mensagem – na resposta dada pelo entrevistado na pesquisa – realmente está expresso nas palavras do entrevistado a ponto de o

² AG – Agrupamento – É a denominação atribuída aos grupos etários em que as turmas de crianças são organizadas no contexto em que foi desenvolvida esta pesquisa.

pesquisador poder partilhar com os outros, com segurança, a sua própria interpretação daquilo que realmente foi dito pelo entrevistado, visando esclarecer aquilo de que não tínhamos conhecimento.

Nessa investigação, buscamos compreender criticamente o quão importante é a creche, enquanto primeira fase da educação infantil, para o desenvolvimento da criança, bem como o quanto as dificuldades da unidade, a falta de espaços para a alocação de crianças em grande quantidade, a falta de pessoas para o desenvolvimento de suas funções, de Monitores, de Orientador Pedagógico, de Cuidador para as crianças com deficiências, de apoio do município ao docente para a sua formação continuada, afetam as condições do trabalho docente.

Ao entrevistar Juiz, Promotor e Defensor Público também buscamos compreender o que pensam sobre a judicialização, o que entendem dos problemas da área educacional a fim de pautar pedidos e decisões, e como avaliam suas atuações, se são contributivas para a melhoria da situação do déficit de vagas no município em que atuam, se há uma preocupação efetiva com o quanto isso afeta as condições do trabalho docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

No início da pesquisa, a fim de fixar delimitações para analisar as repercussões da pesquisa de campo realizada, tão somente o município de Campinas-SP foi eleito para a análise dos desdobramentos da pesquisa, pois a creche está localizada no município. No entanto, em decorrência de sermos surpreendidos com a negativa da Juíza da Vara da Infância e Juventude em nos conceder entrevista, buscamos um Juiz de outra localidade a fim de viabilizar o desenvolvimento da pesquisa, o que resultou no encontro e prontidão do Juiz da Vara da Infância e Juventude do município de Piracicaba-SP, município esse escolhido por guardar semelhanças no aspecto socioeconômico com Campinas-SP, pois ambos são metrópoles industrializadas que possuem ao seu redor uma região metropolitana em franco crescimento e desenvolvimento, embora seus contingentes populacionais sejam muitos distantes.

Entendemos que os percalços encontrados no desenvolvimento da pesquisa nos abriram portas para outras análises comparativas entre os Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP, pois também fomos surpreendidos com a forma diferente de o Juiz local decidir a questão, pois o Juízo de Piracicaba, ao contrário do Juízo de Campinas, não defere as liminares, o que ampliou a nossa curiosidade sobre a forma diversa de decisão, e que nos levou a buscar compreendê-la, com base no levantamento de dados estatísticos coletados do Censo/INEP, Sítios da Secretaria da Educação dos respectivos municípios, IBGE e FND.

Assim, elaboramos a construção de gráficos comparativos entre os municípios no Capítulo III, a fim de entender criteriosamente a realidade de cada um deles, seja no tocante à apuração da lista de espera, seja na análise de dados referentes aos docentes, naquilo que envolve a discussão das condições do trabalho docente, desde Média de alunos por turma nos últimos 10 anos, Remuneração Média dos Professores, Médias de horas-aula diárias, indicador de Regularidade

Docente (tempo de vínculo com a Instituição de Ensino), bem como os valores de repasse do FUNDEB aos municípios e, por fim, o custo para a construção de uma creche conforme informações obtidas por meio do programa Proinfância.

Nosso objetivo central foi investigar as implicações da judicialização das vagas em creche para o pleno atendimento dessa faixa etária e para o desenvolvimento do trabalho docente. Como objetivos específicos, estabelecemos: i) Sistematizar conceitos e definições sobre condições do trabalho docente; ii) Compreender modelos de formação docente dando ênfase ao modelo formativo vivenciado por professores de crianças de 0 a 3 anos; iii) Analisar a demanda por vagas em creche no município de Campinas em relação às condições de trabalho docente decorrentes da judicialização de vagas; iv) Construir análises sobre o fenômeno da judicialização de vagas em creche que inspirem a proposição de políticas públicas de atendimento educativo à faixa etária da educação infantil.

No Capítulo I, buscamos conhecer conceitos e definições sobre condições do trabalho docente. Para tanto, buscamos identificar no item como a legislação brasileira estabelece conceitos e definições acerca das condições do trabalho docente, analisar a Constituição Federal, a LDBEN, a Lei nº 13.005/14 que institui o Plano Nacional de Educação, Legislação Trabalhista (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), as Portarias do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Tratados e Acordos, e as respectivas orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) naquilo que se refere às condições do trabalho docente, leis que instituíram o FUNDEF e o FUNDEB, assim como a Lei nº 6.894 de 24 de dezembro de 1991, que instituiu o Estatuto do Magistério Público Municipal, a Lei nº 12.501 de 13/03/2006, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, e a Lei nº 12.987 de 28 de junho de 2007 (CAMPINAS, 2008), em seu artigo 1º, que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas.

Buscamos definições sobre conceitos e definições de trabalho e as formas de possibilidade de contratação no âmbito administrativo municipal; para isso, utilizamos as discussões de autores da área do Direito, como: Nascimento (2013), Martins (2010), Canotilho (1993), Gasparini (2003), Meirelles (1989), para entender os problemas de saúde como o Stress de Burnout, valemo-nos de Reinhold (2004), ainda sobre os desgastes físicos e mentais, Codo (1999).

Nas discussões sobre a produção do trabalho e em busca da melhor formulação e definição sobre o trabalho, concordamos com o ponto de vista marxista, temas de discussão inseridos com Kuenzer (2001), Thiele e Ahlert (2012), Enguita (1991), Tardif e Lessard (2009), Barros (2013), Locatelli e Vieira (2019), Freire (1997).

Nas discussões na busca da melhor identificação dos componentes das condições de trabalho, valemo-nos de Pereira Júnior (2017), Gomes e Alves (2015) e Cassan (2013).

No Capítulo II, buscamos compreender os modelos de formação docente dando ênfase ao modelo formativo vivenciado por Professores de crianças de 0 a 3 anos; no tópico 2.1 analisamos a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que aprovou a Diretriz Curricular Nacional para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior, servindo portanto como um norteamento sobre o que deve ser considerado para a implantação do curso de nível superior em Pedagogia, visando à formação de um docente com habilidades e competências suficientes para atuação nas Escolas do País a fim de garantir qualidade no processo formativo de seus cidadãos.

No tocante à formação docente, inserimos discussões de Freire (1987), Haddad (2006), Azevedo (2013), Saviani (2009), Weiss (2012), Herter e Bolsanello (2012), e com referência a atual docente em creches, Barbosa (2000), Kramer (1994), Wiggers (2012), Kuhlmann (1991), Veríssimo e Fonseca (2003).

No tocante ao desenvolvimento da criança, inserimos discussões de Vigotski (1991) e Palangana (1998).

No Capítulo III, buscamos por meio de levantamento de dados e respectiva apresentação de dados compreender a realidade vivenciada pelo município de Campinas-SP e pelo município de Piracicaba-SP, assim fazemos uma introdução explicativa à apresentação de dados investigada visando compreender criteriosamente, por meio da construção de gráficos comparativos entre os municípios, a realidade de cada um deles, seja no tocante à apuração da lista de espera, seja na apresentação de dados referentes aos docentes, naquilo que envolve a discussão das condições do trabalho docente, desde Média de alunos por turma nos últimos 10 anos, Remuneração Média dos Professores, Médias de horas-aula diárias, indicador de Regularidade Docente (tempo de vínculo com a Instituição de Ensino), bem como os valores de repasse do FUNDEB aos municípios e, por fim, o custo para a construção de uma creche conforme informações obtidas por meio do programa Proinfância.

No Capítulo IV, buscamos construir os caminhos da pesquisa: os Procedimentos Metodológicos e o Método, descrevemos o método, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa e realizamos a análise de conteúdo.

No tocante ao Método: procedimento metodológico, descrevemos que o presente trabalho é uma pesquisa qualitativa, que investiga as condições de trabalho docente e judicialização de vagas na creche em uma Creche no município de Campinas, cuja produção do material empírico foi realizada por meio de entrevista e análise documental e descrevemos como o material empírico foi produzido por meio de entrevistas semiestruturadas em uma creche da rede municipal da educação de Campinas ouvindo seus diversos atores, tais como: Gestores, Professores e Pais, e no âmbito no

Judiciário, atores como: Ministério Público, Defensoria Pública, e Juiz da Vara da Infância, fazemos a descrição e caracterização do contexto da pesquisa que foi realizada na cidade de Campinas que faz parte da Região Metropolitana de Campinas. A escolha da referida cidade e região para o desenvolvimento da pesquisa é justificada por tratar-se de uma cidade e região rica e densamente povoada, que constitui polo regional de uma microrregião formada por dezenas de cidades de porte médio e grande, com características bem definidas.

Fizemos a contextualização do fenômeno da judicialização e ressaltamos que a Constituição Federal de 1988 ao prever vários direitos educacionais além do direito à creche, que até então não estavam elencados sob o manto constitucional, trouxe um avanço importante para a educação brasileira, pois reconhece a educação como um direito social e coloca a criança em um patamar de sujeito de direitos constitucionalmente garantidos; por outro lado, a referida previsão constitucional gerou o fenômeno da judicialização educacional no Brasil.

Apresentamos a estrutura educacional da Secretaria Municipal de Educação que atua de modo descentralizado por meio de cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs). Os NAEDs são dirigidos pelos representantes regionais, que têm como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Assim, Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos compõem a Equipe Educativa de cada NAED, atuando de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino.

Analisamos a sistematização da rotina implantada pela Prefeitura para a matrícula, ou seja, o início de todo o processo desde a busca pela vaga pelo interessado, disponibilidade de vagas na respectiva unidade escolar de interesse, análise de existência de vagas e confecção da lista de espera. Esse processo se inicia em outubro de cada ano, no entanto, a busca de vagas por meio da judicialização, perdura de outubro de um ano a outubro do próximo ano, com a procura frequente pelos interessados junto à Defensoria do Estado de São Paulo, logo após a emissão pela Prefeitura das listas de espera, a fim de propor a respectiva ação judicial.

Verificamos que a concessão das liminares pelo Juízo da Vara da Infância e Juventude e as providências tomadas pela Prefeitura Municipal de Campinas no sentido de dar atendimento às liminares sem resistência é uma rotina já consolidada, nas palavras do Defensor Público conforme trechos destacados no capítulo que faz a respectiva análise da entrevista, que inclusive a Prefeitura já é citada por e-mail disponibilizado a fim de acelerar o processo de concessão de vagas para a unidade pretendida pelo interessado ou, na impossibilidade, para outras escolas mais próximas da pretendida.

Organizamos a exploração do material na pré-análise, o material foi organizado mediante análise de conteúdo, utilizamos como referência teórica Bardin (1977), que sobre a organização da análise, menciona as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, explicamos o processo de construção de análise de conteúdo, que possibilitou-nos, a princípio, compreender por meio dos caminhos percorridos, as condições do trabalho docente, a oferta de vagas, a busca pelas vagas, o fenômeno do processo de judicialização das vagas em creche, a situação e as condições de trabalho a que os docentes são submetidos, a forma de agir e pensar do Magistrado, Promotor Público e do Defensor Público no desenvolvimento de suas atividades, ou seja, o Juiz no momento de deferimento ou indeferimento de uma liminar, o Promotor Público como *custos legis*, seja na propositura de Ações Civis Públicas, Inquéritos e TACs e propositura de ações individuais em raríssimas exceções, e o Defensor Público na propositura das ações individuais em maiores proporções considerando-se a situação de hipossuficiência dos interessados que buscam vagas da escola pública.

No Capítulo V, analisamos a relação entre as condições de trabalho docente e a judicialização de vagas em creches, e o entendimento de vários autores, como Cury e Ferreira (2010), Schon (1997), Chrispino e Chrispino (2008), Bertonceli e Martins (2016), Marsiglia (2011), Barroso (2012), Rios (2006), Azevedo (2013), Corrêa (2003), Beisiegel (1980), Gentili (2001), Enguita (1993), Sacristán (2007), Kuenzer (1986), Freire (2000), Rizzi e Ximenes (2014), Marinho (2010), Silveira (2011), Grinover (2008), Salles (2010), Oliveira (2019), Oliveira, Silva e Marchetti (2018), Rodrigues e Oliveira (2017).

Portanto, tratamos da Judicialização das vagas em creche e das condições do trabalho docente, analisamos as dificuldades enfrentadas pelo docente mediante a superlotação das creches em detrimento das determinações constantes nas liminares, como algo que dificulta ainda mais o exercício da docência, corroborando a existência de estruturas escolares ineficientes (falta de profissional de apoio, espaços compartilhados sem capacidade para atendimento para 30 crianças, falta de Orientador Pedagógico) fatores que não lhe dão condições adequadas para o desenvolvimento da atividade pedagógica, bem como mencionamos outras judicializações que também agravam as condições do trabalho docente.

Analisamos a Judicialização das vagas em creches e seus efeitos na qualidade de ensino observando as consequências da judicialização da educação infantil em relação ao professor, ao processo pedagógico que envolve todos os servidores da escola. Embora a creche tenha se originado com um caráter assistencialista, na atualidade ela é uma instituição educativa, que deve prezar pela qualidade da educação oferecida, uma vez que não há dissociação entre cuidar e educar.

Assim, analisamos a afetação da qualidade da educação infantil mediante o fenômeno da judicialização que nos coloca diante de um impasse eis que o Judiciário decide pela vaga conforme previsto pelo Constituinte no artigo 208 inciso IV. Por outro lado, o artigo 206 inciso VII e o artigo 211 § 1º também previsto pelo Constituinte que determina a manutenção do padrão de qualidade, tais artigos deixam de ser analisados, não por falta de precisão técnica jurídica ou de decisão não acertada pelo judiciário em nosso entender, mas porque a busca dos meios adequados para a efetivação das vagas e conseqüente garantia de qualidade é obrigação implícita do Município, mas que ainda precisa ser sinalizado no decisório pelo Judiciário ao Município. Eis que esse último, na pressa de cumprir a determinação judicial, superlota a sala de aula, não amplia a estrutura física da creche como um todo, tornando o trabalho pedagógico desafiador sob o ponto de vista das condições de trabalho e da garantia da qualidade.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais destacando que verificamos no fenômeno da judicialização das vagas em creche e na elaboração das Políticas Públicas, a importância da intervenção do judiciário, nas decisões dos tribunais, que fazem com que o executivo formule uma nova política de atendimento em creches e inclua na pauta da sua agenda política o planejamento de constantes ações de melhorias em busca de alcançar a diminuição do déficit de vagas em creche.

CAPÍTULO I – CONHECENDO CONCEITOS E DEFINIÇÕES SOBRE CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, analisamos conceitos e definições sobre condições de trabalho dos professores e o entendimento de estudiosos sobre o assunto, buscamos compreender como a legislação brasileira se refere às condições do trabalho docente; desde a análise da Constituição Federal até as Orientações da OIT. Analisamos 31 componentes das condições de trabalho dos professores – desde vínculo profissional até a jornada de trabalho – que nos ajudam a compreender e categorizar tudo aquilo que deve ser analisado pela ótica do que deve ser considerado, a fim de garantir as melhores condições de trabalho ao docente, ampliando assim a visão e a compreensão dos fatores que têm influência nesse trabalho. Finalizamos com uma análise das condições de trabalho docente nas creches de forma introdutória para o aprofundamento que ocorre nos capítulos sequenciais, compreendendo como se dá a sua oferta, como se dá o acesso à vaga, qual o número ideal de crianças em sala de aula por adulto, conforme parametrizado pelo MEC, as formas de acesso via judicialização e o que alguns pesquisadores descobriram em suas pesquisas de referência.

1.1. Conceitos e Definições de condições de trabalho dos professores.

Segundo Nascimento (2013), em seu artigo, o Conceito normativo de condições de trabalho esclarece que as condições de trabalho são consideradas para o contrato de trabalho do mesmo modo que as cláusulas dos contratos de direito civil para o direito comum. Mas o autor ressalta a existência de uma diferença, ou seja, enquanto o direito civil é documental e o que está no contrato faz lei entre as partes, no direito do trabalho embora seja possível também realizar essa afirmação não é possível bastar-se em tal afirmação, pois no direito do trabalho se existir um confronto entre o dia a dia do trabalhador e as condições de trabalho escritas no contrato de trabalho celebrado entre empresa e empregado que narre as condições do trabalho, o que valerá será a realidade.

Assim, o autor afirma que não há na lei uma definição conceitual sobre condições do trabalho, pois “condições de trabalho” é uma expressão existente em nosso ordenamento jurídico utilizada na CLT, sendo ainda mais utilizada na linguagem dos processos judiciais.

Condições de trabalho é expressão em nosso ordenamento jurídico utilizada na Consolidação das Leis do Trabalho em alguns dispositivos e para fins intuídos, mas não definidos pela lei. É expressão usada mais amplamente na linguagem dos processos judiciais do que na linguagem da lei. (NASCIMENTO, 2013, p. 1)

O autor ressalta que a lei não tem um conceito, mas usa a expressão condições de trabalho a fim de normatizar como um repertório jurídico dos direitos e deveres do empregado, assim a lei se refere a essa expressão de formas diferentes, como exemplo, ao elencar os direitos específicos de algumas categorias incluídas pela lei no Capítulo I do Título II que usa a expressão “das disposições especiais sobre a duração e condições do trabalho” (artigos 224 a 361).

Conclui-se que a lei, como disse, não tem um conceito, mas usa a expressão. Enfim, normativo é o conceito estabelecido pela lei e esse não é o caso do sistema brasileiro. Mas normativo é também o conceito de condições de trabalho como repertório jurídico dos direitos e deveres do empregado. (NASCIMENTO, 2013, p. 1)

Ainda neste contexto, Nascimento (2013) continua a exemplificar o artigo 611 da CLT, que estabelece o conteúdo das convenções e acordos coletivos, incluiu entre eles as “condições de trabalho”, ao dispor que “convenção coletiva de trabalho é o acordo de caráter normativo pelo qual dois ou mais sindicatos representativos de categorias econômica e profissional estipulam condições de trabalho aplicáveis no âmbito das respectivas representações a relações individuais de trabalho”. O artigo 613 da CLT enumera o conteúdo obrigatório das convenções e dos acordos coletivos, no qual se incluem as “condições ajustadas para reger as relações individuais de trabalho durante a sua vigência”; no artigo 620, a CLT declara que as condições estabelecidas em Convenção Coletiva, quando mais favoráveis prevalecem sobre as estipuladas em Acordo Coletivo e no artigo 868 a CLT, ao tratar sobre extensão das decisões normativas, à mesma se refere para declarar que em caso de dissídio coletivo que tenha por objeto novas condições de trabalho é possível, em determinadas circunstâncias, a sua extensão.

O autor salienta, também, que a definição de condições trabalho não é algo fácil tendo em vista a variedade e tipos de condições de trabalho previstas em nosso ordenamento.

Falar em conceito normativo pressupõe ideias substanciais do fenômeno que se estuda traduzidas em palavras pelas normas jurídicas, o que não acontece no caso, porque o direito brasileiro não tem uma definição de condições de trabalho. E não é fácil essa definição, tendo em conta a variedade e tipos de condições de trabalho previstas em nosso ordenamento. (NASCIMENTO, 2013, p. 1)

Assim, o autor conclui que “condições de trabalho” é forma de linguagem incorporada em nosso ordenamento jurídico, mas a lei não tem um conceito, usando-se a expressão e estabelecendo conjunto de direitos e deveres do empregado.

Martins (2010), ao explicar a hierarquia das leis faz uma análise interessante que demonstra a importância da expressão Condições do Trabalho e como ela é utilizada no ordenamento jurídico, no caso dos contratos coletivos de trabalho que podem estabelecer condições de trabalho mais

benéficas ao trabalhador àquelas previstas na lei, não significando que o contrato coletivo seja superior às Leis e à Constituição Federal, não é isso, mas sim em razão de criar normas mais benéficas ao trabalhador.

O contrato de trabalho coletivo poderia estabelecer condições de trabalho mais benéficas, que seriam observadas em relação à lei, pois são distintas as fontes de elaboração: a Constituição ou a lei são elaboradas pelo Congresso Nacional e o contrato coletivo seria elaborado pelas próprias partes interessadas (...). A lei ou a Constituição só seriam observadas quando houvesse conflito com o contrato coletivo na hipótese de o dispositivo ser de ordem pública absoluta que não poderia deixar de ser cumprido entre as partes. Não se tratando desse caso, o contrato coletivo teria prevalência sobre a lei, não por ser hierarquicamente superior a esta última, mas em razão de criar regras mais benéficas ao empregado, ou seja, da aplicação do princípio da norma mais favorável ao trabalhador. (MARTINS, 2010, p. 823)

O autor também observa, inclusive, a possibilidade de serem criadas condições de trabalho “in peius”³ decorrentes da flexibilização das condições de trabalho estabelecidas no contrato coletivo, diante de um momento de transição, mediante a negociação com o sindicato.

Poderiam até mesmo ser criadas condições de trabalho “in peius”, como já se verifica na Constituição (art. 7º, VI, XIII e XIV), decorrentes da flexibilização das condições de trabalho estabelecidas no contrato coletivo, e que poderiam ser aplicadas num momento de transição, logicamente que mediante a negociação com o sindicato (art. 8º, VI, da Lei Fundamental). É claro que, se a norma legal viesse a prever regras de Direito Econômico ou de política salarial do governo, o contrato coletivo não poderia contrariá-las, como se verifica da determinação do art. 623 da CLT. A lei deveria assegurar condições mínimas e tutelares do trabalhador; o mais seria objetivo de negociação coletiva. Na verdade, a norma coletiva não poderia se sobrepor à lei, pois, caso contrário, as partes estariam legislando em causa própria com interesse geral, esquecendo que o Poder Legislativo é que tem o poder de legislar sobre questões gerais. O contrato coletivo iria ocupar o espaço que a lei não previu ou substituí-la, regulamentando certas situações individuais ou gerais que não passíveis de regulação uniforme. (MARTINS, 2010, p. 823)

A Lei 13.467/2017, conhecida como reforma trabalhista e que entrou em vigor em 11 de novembro de 2017, trouxe alterações significativas na Consolidação das Leis do Trabalho, alterou muitos dispositivos, inclusive, a prevalência do negociado sobre o legislado, polêmico para alguns juristas, mas tem gerado, nas negociações coletivas, benefícios para empregadores e empregados diante da situação econômica do país nos últimos anos, portanto passo importante no tocante às condições de trabalho.

Lieber (1999), em seu artigo sobre “Melhoria das Condições de Trabalho e Conceito de Risco”, trabalho realizado na área da engenharia de produção, estuda o conceito de risco, em processos produtivos. A ideia de risco tem sido conceituada e aplicada na melhoria das condições de trabalho, pelo ponto de vista da análise do risco sob a perspectiva tecnológica avaliando a segurança dos sistemas na área de produção, fatores de risco e prevenção de doenças e prevenção de acidentes.

³ Uma frase do latim usada para indicar que algo foi alterado para pior. No âmbito jurídico, a frase “Reformatio in pejus”, é utilizada para indicar que uma decisão de um Tribunal foi alterada para uma decisão pior.

A fim de melhor conceituar as condições de trabalho, torna-se necessário fazê-la a partir da compreensão dos riscos a que o trabalhador de uma determinada categoria profissional poderá estar exposto durante o cumprimento de suas atividades profissionais. Portanto, avaliando os riscos inerentes a determinado ofício pode-se compreender não em sua totalidade, devido à amplitude da expressão condições de trabalho e suas peculiaridades advindas de cada segmento profissional, para assim estudar definições e conceitos.

Portanto, onde há risco, há desconforto; onde há desconforto, há abalos físicos, emocionais e psicológicos, que, na rotina diária do trabalhador, reverberam negativamente para a ampliação da insatisfação, o que leva o trabalhador ao esgotamento profissional, e que leva muitos profissionais, em especial o docente, a desenvolver a conhecida Síndrome de Burnout.

Segundo Reinhold (2004), em sua tese de doutorado intitulada “O sentido da vida: Prevenção de Stress e Burnout do Professor” na área educacional, *stress* e *burnout* foram amplamente investigados em realidades culturais variadas. Assim, o professor, em todos os níveis, está sujeito a considerável número de estressores, que, quando percebidos e interpretados como tais, tornam-no uma categoria profissional de risco quanto ao *stress* e ao *burnout*, e ressalta que muitas vezes as interações são acompanhadas por elevados níveis de ruído que são sentidos de forma negativa pelos professores, que o professor tem que tomar mais de mil decisões, literalmente, em uma manhã de 5 horas-aula – conforme pesquisa citada pela autora – e que essas decisões são acompanhadas por descargas de adrenalina e os professores constantemente experienciam sensações psíquicas de inquietação e reações físicas de tensão.

Jackson (1968) e Tausch (1958), conforme citados por Kretschmann (1997), calcularam que, em média, em uma hora-aula o professor tem que tomar até 200 decisões e enfrentar 15 “situações educacionais conflitivas”, o que significa 1.000 decisões e 75 conflitos educacionais em uma manhã com 5 horas de aula. Muitas vezes as interações são acompanhadas por elevados níveis de ruído que são sentidos de forma negativa pelos professores. (REINHOLD, 2004, p. 25)

Conforme será observado a seguir nas discussões apontadas pelos autores, observam-se vários posicionamentos marxistas em torno das concepções sobre o trabalho, posicionamento com que concordamos, pois, em nosso entender, está implícito no contexto socioeconômico que o capitalismo e seu sistema produtivo se apropriam naturalmente da função docente a fim de satisfazer as necessidades humanas, tratando a educação como um produto final a ser entregue já definido, não permitindo ao docente a capacidade de decidir qual será o produto do seu trabalho. Sobre a capacidade de decidir qual será o produto do seu trabalho, segundo Enguita (1989, p. 7), “os assalariados não a têm, em geral, e aqueles que trabalham por conta própria a possuem apenas

de uma forma limitada, pois estão sujeitos às restrições de mercado ou de monopólios de compra de seus produtos”.

O trabalho é uma atividade essencial para o desenvolvimento humano e para sua sobrevivência. Sem o trabalho não há desenvolvimento pessoal, não há desenvolvimento de um grupo de pessoas, não há desenvolvimento de uma sociedade. Um suposto comportamento ocioso do ser humano ou, generalizando, um suposto comportamento ocioso de uma sociedade a levaria ao autodecreto do perecimento de suas ideias, pensamento, desenvolvimento e à aniquilação de sua própria sobrevivência.

Uma sociedade improdutiva e sem o trabalho é inconcebível, e o trabalho desenvolvido em condições de risco afeta a integridade humana e sua satisfação profissional, que na verdade é o objetivo de todos os profissionais, a busca da autorrealização. Para Kuenzer (2001), o trabalho permite a autorrealização, pois o homem, no processo de trabalho, provoca a transformação do ambiente em que vive, sempre em decorrência de uma finalidade.

Assim, por intermédio do processo de trabalho, a atividade do homem realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação, subordinada a um determinado fim: a realização de um produto ou de um serviço para atender necessidades humanas. Uma parte da natureza será adaptada às necessidades do homem, por meio da mudança de sua forma. Este processo produz valores de uso, uma vez que não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riqueza. O trabalho, nesta perspectiva, será sempre qualificador, propiciando o exercício da criação, da reflexão e da autorrealização. (KUENZER, 2001, p. 2)

Segundo Thiele e Ahlert (2012), o trabalho, enquanto atividade criativa e de transformação, modifica o mundo e o homem que o executa. O homem se orgulha daquilo que constrói e também se transforma nesse processo, sendo esse um ponto de relevada importância. O trabalho gera inclusive modificações de hábitos, maneira de se vestir, e até de comportar-se. O trabalho enobrece e traz enriquecimento ao homem, não enriquecimento naquilo que se refere a acúmulo de bens, mas em conhecimento e experiências.

O trabalho é essencial, no entanto as condições em que esse trabalho possa vir a ser realizado pelo trabalhador é essencial e importante tanto quanto, pois um trabalho que é exercido sem condições mínimas de segurança ou mesmo que afete a saúde física e mental do trabalhador, por mais tênue que possa ser considerado tal prejuízo, é considerado o suficiente para romper diretamente com o sentimento mínimo de satisfação e realização que o trabalhador deveria sentir ao realizar a sua tarefa diária.

Mas o trabalho nem sempre retorna para o trabalhador de forma tão positiva. Trabalho na perspectiva de desenvolvimento é trabalho não fragmentado, aquele em que o trabalhador pensa e executa sozinho ou em conjunto com outros trabalhadores, mas nunca privado do conhecimento do todo. Porém, nem sempre é assim que as coisas se dão no mundo do trabalho. O trabalho ocupa um papel central na vida das pessoas, inclusive como identidade

do sujeito e na inserção social das mesmas pessoas. Existem ocupações humanas que, por sua natureza, são mais atingidas pelo estresse. Entre estas está a docência. (THIELE; AHLERT, 2012, p. 5)

A fim de podermos melhor compreender e assim analisar criteriosamente os conceitos e definições de condições do trabalho docente, antes se faz necessário esclarecer qual é a finalidade do trabalho docente e assim fazer uma correlação entre a finalidade do trabalho docente e as condições do trabalho docente, ou seja, qual a finalidade do trabalho docente e por quais aspectos posso analisar quais seriam suas condições de trabalho – mais adequadas – a fim de alcançar o seu objetivo final, que é ensinar bem, ensinar com qualidade, formar pessoas, ajudar no desenvolvimento, na formação da personalidade, de uma pessoa que está em seus momentos iniciais da vida, e que possui seus primeiros contatos e interação com o meio em que vive.

Enguita (1991) explica que os docentes vivem desde há tempos uma crise de identidade, encontrando-se em uma posição intermediária e estável entre a profissionalização e a proletarização, e que nem a sociedade nem a própria categoria profissional conseguem entrar em um acordo sobre a sua imagem social. O autor explica que o termo profissionalização utilizado não está sendo empregado como sinônimo de qualificação ou formação, mas como expressão de uma posição social que referido profissional assume dentro das relações sociais de produção do próprio processo de trabalho.

Os docentes vivem hoje, e desde há muito, uma crise de identidade que se tem visto refletida numa patente situação de mal-estar e, mais recentemente, em agudos conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional, dentre os quais a polêmica salarial tem sido apenas a parte visível do iceberg. Nem a categoria nem a sociedade em que estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e menos ainda sobre suas consequências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira, docente, etc. As mil e uma polêmicas e dilemas em que se manifesta a ambivalência da posição do docente, árvores que dificilmente permitem ver o bosque, poderiam resumir-se, em minha opinião, em sua localização em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização. (ENGUIITA, 1991, p. 41)

Enguita (1991) explica que a imagem social que antes se tinha de um docente é totalmente diferente da imagem que temos hoje em dia: “Hoje em dia, os termos ‘docente’, ‘educador’, ‘mestre’, ou ‘professor’ evocam de imediato a imagem de um trabalhador assalariado, mas nem sempre foi assim” (ENGUIITA, 1991, p. 46). O autor explica que há décadas, na Espanha, uma parte relevante dos professores primários atuava como trabalhadores autônomos que por sua própria conta se estabeleciam nos povoados, ainda com ajuda dos governos locais a fim de lecionarem para os alunos com falta de recursos econômicos.

O mundo capitalista e suas impostas transformações no modo de vida social e econômico das pessoas impactou a categoria dos docentes assim como impactou qualquer outra categoria da

classe operária. “A categoria dos docentes de acordo com exposto, compartilha traços próprios dos grupos profissionais como outras características da classe operária” (ENGUIITA, 1991, p. 47).

Segundo Enguita (1991), os docentes, como a grande maioria dos trabalhadores assalariados, produzem um sobretabalho e no caso do setor privado, uma mais-valia da qual se apropriam seus empregadores, até porque como assalariados do setor privado permitem a seus empresários embolsarem uma quantidade de dinheiro superior ao que lhes custa; “quanto ao setor público, não podem produzir nem deixar de produzir mais-valia porque não produzem valor, já que o setor público não produz para o mercado” (ENGUIITA, 1991, p. 47).

O autor explica o que é a categorização de um trabalhador na sociedade capitalista, e interpreta essa relação de produção, pois tal categorização analisa o trabalhador apenas pelos aspectos produtivos e não pelo aspecto de valorização, ao que, em nosso entender, não podemos relegar o setor educacional. “A categorização dos trabalhadores do setor capitalista e análise das relações sociais de produção em que estão imersos é função do seu lugar no processo material de produção, não no processo de valorização” (ENGUIITA, 1991, p. 47).

Os empresários do ensino privado têm o mesmo interesse que podem ter os fabricantes de salsichas em explorar os seus assalariados, começando pelos professores, ou seja todo o interesse do mundo. Quando o setor público como empregador, ainda que seus trabalhadores venham a conseguir melhores condições, para um mesmo trabalho, que os do setor privado, não é menos certo que, no contexto da atual e prolongada crise fiscal do Estado, este tende a limitar seus gastos em salários e os docentes costumam ser uma das categorias de funcionários mais vulneráveis. (ENGUIITA, 1991, p. 47)

Kuenzer (2001), sobre o capitalismo, ressalta que o processo de trabalho passa a ser a produção de valor de troca, que se autoexpande com a finalidade de acumular riqueza através da produção do trabalho excedente a ser apropriada pelo capitalista. Quando o capital detém a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho, determina-se o processo de desqualificação do trabalhador, que, a partir daí, perde o controle do seu trabalho e de suas decisões sobre ele, e assim, perde a posse do produto do seu esforço.

A atividade da docência existe dentro de um sistema capitalista, um sistema que visa à produção e, conseqüentemente, a lucratividade, e com isso a competitividade torna-se uma exigência implícita no exercício de qualquer profissão, exigência esta da qual nenhum profissional consegue se eximir, e com o docente não é diferente, pois independentemente de um docente atuar na educação privada ou pública, sempre esse profissional desenvolve sua atividade em função de uma avaliação e de um resultado.

A docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito, assim quando se situa a docência dentro da organização socioeconômica do trabalho, ela representa atualmente um setor nevrálgico por todos os pontos de vista. “A Unesco (1998) aponta

que existem cerca de 60 milhões de professores no mundo trabalhando em condições muito diferentes segundo os países e as culturas” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 21).

Portanto, sendo a docência uma atividade considerada milenar, não seria justamente essa profissão, que é um ofício existente desde os tempos mais remotos da existência humana, a ser contemplada, privilegiada e libertada da pressão que o sistema social e econômico impõe a todos que fazem parte da sociedade?

Para Kuenzer (2001), no modo capitalista de produzir, a práxis produtiva, além de determinar uma relação alienante entre o operário e seu produto, cria uma relação alienante entre o trabalhador e outros homens, assim essas relações peculiares colocam os homens – produtores e capitalistas – como opositores no processo de produção, assim a desqualificação do trabalhador ocorrer como consequência do trabalho enquanto relação social de produção de valor, decorrente da divisão do trabalho, que separa capital e trabalho, trabalho intelectual e trabalho instrumental, dirigente e trabalhador.

Para estudar a docência como um trabalho, segundo Tardif e Lessard (2009), é necessário levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc., sendo que, segundo a opinião dos autores, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração, em focar a pesquisa em assuntos como a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, entre outros, vejamos:

Contudo, o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado. A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos com o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com o colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 23)

Denota-se que, gradativamente, a partir das exposições anteriores, as várias dificuldades diárias que são percebidas pelo docente no exercício de suas funções, dia após dia, são elas que vão delineando as condições de trabalho às quais o professor se sujeita⁴, e a partir das consequências

⁴ “No Brasil, segundo os últimos dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2003) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 2003), existem perto de 2,5 milhões de professores atuando nas escolas primárias e secundárias das redes pública e privada. Cerca de 250.000 entre

dessas dificuldades oriundas de seu cotidiano e vivência no ambiente escolar, é que se consegue obter percepções de sua realidade e assim estabelecer criteriosamente os melhores conceitos e definições sobre o que pode ser considerado como condições de trabalho mínimas a fim de que o docente possa exercer o seu magistério com satisfação.

Barros (2013) apresentou o entendimento sobre as condições de trabalho docente como sendo uma das questões mais discutidas quando se trata da melhoria do ensino, assim afirmou que muitos são os problemas relacionados às condições de trabalho, dentre os quais as precárias condições físicas das escolas, especialmente no que se refere à temperatura, ao ruído e à superlotação das salas, ao cansaço físico pela longa jornada, à dupla jornada das professoras (doméstica e profissional), aos baixos salários, à complexidade das tarefas desenvolvidas e à falta de recursos materiais; aos problemas sociofamiliares dos alunos; aos ritmos de trabalho, ao grande número de tarefas diferenciadas e vários outros.

Segundo Locatelli e Vieira (2019), a análise de duas dimensões do trabalho é importante e esses temas são considerados primordiais pelo ponto de vista de efetivação de políticas de valorização docente, conforme discutiremos em capítulo adiante, a primeira de caráter objetivo que abrange questões desde regime de trabalho até planejamento e avaliação e a segunda de caráter subjetivo, que abrange questões como autorrealização e dignidade profissional.

A análise das relações de emprego remete à observação de duas dimensões do trabalho. A primeira dimensão, de caráter objetivo, abrange questões de regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente com possibilidade de progressão funcional, concurso público de provas e títulos, formação e qualificação profissional, tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação (conforme assegurado no contrato de trabalho) e condições de trabalho. A segunda, subjetiva, trata do reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional. (LOCATELLI; VIEIRA, 2019, p. 269)

Os conceitos e definições sobre condições do trabalho que encontramos em legislações são uma coletânea de percepções colhidas ao longo de anos de uma vivência cotidiana contada pela história e que continuam sendo contadas diariamente pelo docente no exercício e no desenvolvimento de suas funções, e dentro de um contexto, que não se pode olvidar, de uma sociedade que sofre drásticas alterações, dia após dia, ano após ano, década após década, e o que hoje podemos entender como a melhor definição e conceituação em termos de condições do

eles atuam no nível pré-escolar; 41.000 trabalham nas classes de alfabetização (1ª série); 1.600.000 nas escolas primárias (5ª a 8ª séries) e 450.000 no ensino médio; por fim, 43.000 atuam no setor da educação especial. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que uma grande parte dos professores tem mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente. Há aproximadamente 53 milhões de alunos na escola primária e secundária e os investimentos em educação representam 5,2% do PIB brasileiro (MEC/Inep, 1997-1998). E média, as despesas anuais com educação ficam em 225 dólares americanos por aluno” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 23). Em um comparativo com o censo 2020 foram registrados 2.189.005 da Educação Básica, 593.087 na Educação Infantil; 1.378.812 na Educação Fundamental; 505.782 no Ensino Médio. O censo de 2017 apurou que 96,6% dos docentes da educação infantil são do sexo feminino. Dessas professoras, 54,5% têm menos de 40 anos. Apenas 1,8% delas possuem mais de 60 anos.

trabalho docente, assim no futuro, em face da necessidade de constantes estudos sobre a problemática que envolve as condições de trabalho, teremos definições melhoradas e acertadas.

Segundo Tardif e Lessard (2009), as ocupações desenvolvidas no âmbito de prestação de serviços, em que há o desenvolvimento de um trabalho interativo, os ofícios e profissões que lidam com o outro nem sempre têm contornos bem delimitados. Assim, alguns setores dos serviços (vendas, seguradoras, entre outras...), suas interações entre os trabalhadores e seus clientes são nominais e episódicas e mediatizadas por produtos, enquanto isso, outras ocupações, como no caso dos profissionais da educação, são atividades de interação que visam mudar ou melhorar a situação humana das pessoas e neste caso as pessoas não são uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo interativo.

Portanto, analisar as condições do trabalho docente para melhor compreendê-las e defini-las é necessário a fim de que entendamos a magnitude e a importância do profissional (Professor) dentro da estrutura da sociedade e a quais condições de trabalho o docente é submetido diariamente, pois o docente é um formador de pessoas – aquele que muda a vida das pessoas –, é um agente influenciador de ideias e opiniões, e as condições em que esse docente realiza o seu trabalho afetam o processo formativo dos indivíduos de uma sociedade.

Thiele e Ahlert (2012), ao analisarem em seu artigo as condições do trabalho docente, pesquisa fruto do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE), que buscou compreender a saúde e o adoecimento do professor, chama a atenção para visualizar os bastidores da vida do docente, analisando desde as pressões externas advindas da família, perpassando pelos problemas do próprio meio social em que vive, pelas angústias vividas no ensino-aprendizagem, até as longas distâncias percorridas entre um trabalho e outro, fatores que implicam e muito suas condições de trabalho.

O docente cada vez mais se vê diante de inúmeras situações às quais precisam adaptar-se, entre elas as demandas e pressões externas advindas da família, do ambiente, do meio social, do trabalho/escola. A longa jornada de trabalho, a falta de empatia com os colegas, correção de provas, atividades para preparar, conteúdos para estudar e explicar, “fazer alunos aprender”, nas condições mais adversas ou estimular o aprendizado. Além disso, cumprimento de prazos, grupos de estudo e jornadas pedagógicas para participar, plano de ensino ou aula a desenvolver e executar, projetos, reuniões, são fatores do cotidiano da vida de um professor. As longas distâncias percorridas entre uma escola e outra e ainda o deslocamento para diversas escolas para completar a carga horária exigida impedem-lhe momentos de descanso ao longo do dia: enquanto deveria estar descansando, está viajando. (THIELE; AHLERT, 2012 p. 10)

Tardif e Lessard (2009) fazem uma análise no sentido de entender que o docente tem, como matéria-prima de seu trabalho, a pessoa, o ser humano, sendo a ele permitido com sua atuação profissional, mudar, melhorar a situação humana das pessoas.

Em todo caso, em diversas outras ocupações socialmente centrais (educação, serviços terapêuticos, psicológicos e médicos, trabalhos de enfermagem, de polícia e carceragem, serviços sociais onde os funcionários trabalham na presença de pessoas, além das numerosas profissões de serviço aos clientes: consultores, advogados, etc.) as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, como é o caso, por exemplo, nas terapias, na medicina, na educação, na readaptação, etc. O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 19-20)

O docente é um agente transformador de pessoas, e estando diariamente submetido ao trabalho em condições anômalas e não consideradas normais em termos de temperatura e pressão, advindas pelas ocorrências diárias de inúmeras adversidades oriundas de seu ambiente escolar, social e familiar, e que sejam consideradas suficientemente como pontos nevrálgicos para o desenrolar de um desajuste emocional pessoal e profissional, pergunta-se: Que tipo de agente transformador poderia tornar-se esse profissional sem a constante observação as suas condições de trabalho?

Os autores ainda consideram que todas essas ocupações têm a implicância de fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores, assim os trabalhadores que desenvolvem essa interatividade com pessoas, deles são exigidas competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas à medida que vão se realizando e assim concluem que é por isso que essas ocupações – no caso os profissionais do magistério objeto de nosso estudo – exigem trabalhadores com qualificações elevadas e conhecimentos de natureza universitária (TARDIF; LESSARD, 2009).

Nota-se a importância da formação continuada dos docentes, em face da sua constante interatividade com pessoas, portanto, a capacitação profissional, a reciclagem, as reais possibilidades de especializar-se em sua área do saber, são imprescindíveis a fim de que seja possível melhor conceituar e definir as condições do trabalho docente.

A interatividade é algo que exige o desenvolvimento de habilidades do profissional da educação, não só formação técnica mas também formação que proporcionem o desenvolvimento de habilidades que o ajudem no controle de suas emoções e de seu pupilo, pois o profissional não se dissocia das suas emoções, pode-se constatar que não há na docência – principalmente os docentes que trabalham com crianças de 0 a 3 anos e objeto do nosso estudo – espaço para o desenvolvimento de um trabalho meramente técnico e mecânico, a interatividade, proporcionar a afeição ou não, e o desenvolvimento da afetuosidade ou não, é característico do contato de um ser humano com outro ser humano, sendo importantíssimo ao docente desenvolver habilidades para lidar com suas emoções e as de seus aprendizes.

Apontam os autores Tardif e Lessard (2009), também, o trabalho interativo como sendo um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas. Por isso, consideram a existência de uma demanda social maior, dada a prestação de serviços por profissionais competentes de serviços especializados e diversificados destinados diretamente às pessoas (serviço médico, psiquiátrico, psicológico, legais e jurídicos, acupuntura, massagem, entre outros), e diante de tais constatações e os fenômenos indicados por elas mostram que análises clássicas baseadas em paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos cinquenta anos. E ainda considerando que essas transformações ocorridas até então não estão finalizadas, e aliás, bem ao contrário, estão longe de concluir-se considerando as tendências mundiais, caracterizadas pelo fenômeno da globalização das economias, observa-se aí a desestruturação/reestruturação das práticas e das formas do trabalho.

Ocorre que essa interação com pessoas gera desgaste físico e emocional, fatores tais que levam o docente a vivenciar desde situações de euforia no início da carreira docente até situações de depressão ao passar dos anos. Assim, Codo (1999) observa que há um processo de desgaste e consequente dificuldade do docente ao relacionar-se afetivamente com o aluno a quem ele chama de usuário, dessa forma, aquele perfil de euforia, que é característico de quem inicia a carreira docente, transforma-se em sentimentos de depressão e desolação. Esse processo de desgaste, naturalmente, leva o docente a um sentimento de perda, seja de ordem de energia física e/ou mental, fazendo com que o profissional perca o interesse pelo seu trabalho, despertando um sentimento de incapacidade para a realização da atividade educacional, perdendo a identificação que mantinha com a atividade.

O que vai dar qualificação a esta impossibilidade de concretização do vínculo afetivo é a relação concreta de trabalho. E esta relação certamente se diferencia de um contexto para outro, de uma escola para outra, de uma clientela para outra. Ora, não podemos esquecer que os alunos com os quais o professor vai desenvolver seu trabalho são alunos de carne e osso, sangue, coração, sentimentos, dificuldades e problemas. Neste sentido, a demanda afetiva também varia. O tipo de relação estabelecida com um determinado aluno ou grupo de alunos numa situação específica, pode dar oportunidade para que o profissional – que também é um ser humano concreto, dotado também de uma realidade própria – dê vazão o reprima a sua energia afetiva, diminuindo ou aumentando a tensão e, conseqüentemente, o conflito. (CODO, 1999, p. 59)

O autor também destaca que o docente está experimentando uma crise de identidade que o leva a um questionamento do saber e do fazer, e até de sua própria competência para lidar com as exigências da sociedade atual.

Atualmente os educadores estão experimentando uma crise de identidade. De forma mais ou menos direta, o conjunto de fatores que ingressam na configuração dessa crise apontam a um questionamento do saber e saber-fazer dos educadores, da sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa e com uma realidade

social cada vez mais deteriorada que impõe impasses constantes à atividade dos profissionais. (CODO, 1999, p. 60)

Ocorre que o docente, como um trabalhador assalariado, vive situações adversas em seu cotidiano, e se encontra submetido às mesmas vivências semelhante aos dos demais trabalhadores que fazem parte do sistema capitalista, pois o professor vende sua força de trabalho e muitas vezes por um preço que não o ajuda a quitar mensalmente suas finanças.

Portanto, além da interação, exercida pelo docente em seu trabalho, fator que determina em quais condições o docente realiza seu trabalho, temos outro fator importante e que determina em quais condições o docente realiza o seu trabalho, ou seja, a entrega afetiva, formando um binômio, interação x afetividade, dois pontos que merecem análise principalmente quando observamos Professores da Educação Infantil (Crianças de 0 a 3 anos).

Segundo Codo (1999) as atividades que exige maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado, o autor esclarece que o estabelecimento de um vínculo afetivo é algo fundamental a fim de promover o bem-estar do outro e para o professor o estabelecimento do vínculo afetivo no exercício de sua profissão, na prática, é obrigatório. "... Para as mulheres que trabalham com crianças muito pequenas, então, nem se fala..." (CODO, 1999, p. 55). No entanto, segundo o autor, o vínculo afetivo nunca é concretizado satisfatoriamente nas relações de trabalho formal, o que gera neste caso, a contradição.

A atividade de educar, como já se viu, exige do educador o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto de seu trabalho: o aluno. A realização desse afeto é interdita na medida em que a "interferência" do educador sobre o educando nunca pode ser completa, instalando a possibilidade inquietante (maior que em outras profissões) de perda de controle sobre o produto, e, por essa via, de dúvidas sobre a sua competência profissional. (CODO, 1999, p. 61)

A interação que ocorre entre o professor e seu aluno (uma criança de 0 a 3 anos), é uma fonte de desgaste diária, que poderíamos dizer, é um relacionamento interativo que exige uma força de trabalho imensurável, pois sabe-se o quanto é necessário de disposição, energia e afetividade no relacionamento com crianças. Assim Codo (1999) considera que o cuidado – relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro – é inerente à relação de ensino-aprendizagem.

1.2. Legislação sobre as condições do trabalho docente.

Neste tópico, vamos buscar identificar como a legislação brasileira estabelece conceitos e definições acerca das condições do trabalho docente, analisar a Constituição Federal, a Lei nº

13.005/14 que institui o Plano Nacional de Educação, Legislação Trabalhista (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), as Portarias do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e as respectivas orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) naquilo que se refere às condições do trabalho docente, leis que instituíram o FUNDEF e o FUNDEB. Analisaremos também a Lei 6.894 de 24 de dezembro de 1991, que institui o Estatuto do Magistério Público Municipal, a Lei 12.501 de 13/03/2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino e a Lei nº 12.987 de 28 de junho de 2007 (CAMPINAS, 2008), que, em seu artigo 1º, institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas

Na Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988, especificamente no artigo 206, incisos V (redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006), VI, VII e VIII, observa-se a inclusão de temas que reverberam uma preocupação naquilo que se refere às condições do trabalho docente de maneira a abranger no inciso V o tema “valorização dos profissionais da educação escolar”, bem como valorando os referidos profissionais, assegurando-lhes direitos na forma da lei, portanto, o referido artigo previsto na Carta Constitucional ao mesmo tempo que se utiliza da expressão “valorização dos profissionais da educação”, demonstra de forma clara o que entende como “valorização”, ou seja, a implantação dos planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública.

Note-se que a Constituição Federal estabeleceu uma repartição de competências, cabendo a cada governo Federal, Estadual e Municipal suas responsabilidades na esfera da prestação de serviços educacionais. Cabe ao Governo Federal cuidar do ensino superior e das escolas técnicas federais, além da função de redistribuir recursos em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Assim, o Estado ficou responsável pelo ensino fundamental e médio e aos Municípios coube a responsabilidade com o ensino fundamental e a educação infantil, que é parte integrante da análise de nossos estudos.

É importante destacar que a nossa Constituição Federal, no tocante às condições de trabalho do magistério, inova ao estabelecer os padrões mínimos para a sua concretização, quando demonstra preocupação com a valorização dos profissionais da educação escolar por meio de planos de carreira, ingresso na carreira do magistério, instituição de concurso público de provas e títulos e piso salarial em nível nacional para os professores da rede pública. Assim, por meio de legislações complementares, o contido na Lei Maior passou a ser regulamentado pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, com o dever de assegurar remuneração adequada – por meio de um piso mínimo garantido por lei – aos professores da educação básica da rede pública, proposta pedagógica da escola condizente com o trabalho individual a ser executado pelo professor, e melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

No inciso VI, a Carta Magna faz menção à gestão democrática do ensino público, na forma da lei; no Inciso VII, à garantia de padrão de qualidade e, no inciso VIII, piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006), como segue:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Portanto, ao destacar os incisos acima que se relacionam diretamente àquilo que é pertinente como objeto de estudo e investigação do presente capítulo, observa-se que a preocupação do legislador – ao valorizar o profissional da educação – está diretamente voltada ao piso salarial, planos de carreira, forma de ingresso por meio de concurso, forma de gestão escolar. Destacamos que, no inciso VII, ao estabelecer a “garantia de padrão de qualidade” no ensino, ocorre a imputação de um dever ao docente que por si só afeta diretamente as suas condições de trabalho docente, pois a ele já está imputado o dever, a obrigação, consagrada pela Legislação maior prevista no ordenamento jurídico, ou seja, obrigação de “garantir o padrão de qualidade” sendo que o docente neste diapasão de entendimento não é um ator coadjuvante no sistema educacional nacional, e sim o ator principal que detém a obrigação de executar a sua tarefa como garantidor do padrão de qualidade dentro do sistema de educação brasileiro.

A LDBEN constitui um divisor de águas na política educacional brasileira, conjuntamente com demais normas regulamentadoras, legislações ordinárias e resoluções do Conselho Nacional de Educação, fixando estrutura escolar que garante o exercício do direito básico à educação e sua oferta em nível nacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, artigo 67, nota-se a remissão da questão à legislação dos sistemas regionais de ensino para fins de regulamentação, fixando como garantias mínimas: o ingresso na carreira por meio de concurso público, o aperfeiçoamento profissional continuado com a previsão de um licenciamento periódico remunerado para essa finalidade, piso salarial mínimo, progressão funcional fundamentada em mérito, período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluso na carga de trabalho, e condições adequadas de trabalho, o que é um divisor de águas pelo fato de o legislador se preocupar,

ainda que de forma genérica, sem explicitar em minúcias o que seriam essas condições adequadas de trabalho, mas remetendo-as aos sistemas regionais também para a sua regulamentação.

Observa-se que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 –, nos incisos I a VI, especificamente nos incisos II e V do artigo 67, ou seja, 8 anos após a promulgação da Carta Magna, há duas respostas diretas àquilo que possa ser de fato algo contributivo para o docente atuar como um agente garantidor do padrão de qualidade no sistema de ensino, ou seja, o legislador se preocupa com “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” adicionando “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Portanto, percebe-se que o previsto no inciso VII do artigo 206 da CF atuou como uma mola propulsora a fim de que, por meio de uma lei ordinária do ensino, por meio da LDBEN, as portas se abrissem para provocar uma nova forma de pensar as políticas públicas referentes à educação no país, pois não bastaria o legislador atribuir deveres ao docente, mas sim, seria necessário dar-lhe condições para o exercício do seu mister.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho (...).

(Grifos nossos)

Nota-se que o artigo 67 da LDBEN em seu caput utiliza-se da expressão “valorização dos profissionais de educação” e a seguir repete algo já mencionado na Constituição Federal, em seus três incisos: no inciso I, faz menção ao ingresso exclusivo por meio de concurso público de provas e títulos; no inciso III, novamente, se refere ao piso salarial profissional; e, no inciso IV, faz menção ao plano de carreira, no entanto aqui esclarece uma forma de como fazê-lo, por meio da “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”.

Destacamos o inciso I do artigo 67 da LDBEN e verificamos que, para toda regra, há uma exceção. Embora também já prevista no artigo 37, inciso II da CF, a condição essencial para ingresso por meio de concurso público de provas e títulos, a nossa Lei Maior, em seu inciso IX, permitiu a não utilização do concurso público, ou seja, para casos de excepcional interesse público permite-se a contratação de professor por prazo certo, assim Estados e Municípios podem contratar

seus funcionários na forma temporária, o que, de certa forma afasta a necessidade do concurso público⁵, porém apenas para casos emergenciais e por prazo determinado.

Há um contraponto a ser observado nessa questão de valorização docente, pois enquanto o professor que ingressa pelo concurso público geralmente é um profissional valorizado, aquele professor que é contratado como temporário não usufruirá das políticas salariais que são garantidas por meio dos planos de cargos e salários, com promoção e eventual progressão de carreira, pois dada a natureza da formatação de um contrato temporário não haverá tempo hábil para o alcance beneplácito da lei.

Portanto, o artigo 67 da LDBEN inova nos incisos II e V, e no inciso VI faz a sua primeira referência e preocupação com a expressão “condições adequadas de trabalho”, sem, contudo, esclarecer o que entende como condições adequadas de trabalho.

Assim, nesse curto recorte temporal do final dos anos 1980 até após a metade da década de 1990, nota-se uma evolução na preocupação do legislador com a valorização profissional do docente do ensino público, estabelecendo-se: piso salarial, plano de carreiras (progressão baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho), aperfeiçoamento profissional continuado, ingresso por meio de concurso público, período reservado para estudos dentro da carga horária de trabalho e a preocupação com as condições adequadas de trabalho.

No entanto, é importante frisar que o piso salarial do professor foi regulamentado somente após 20 anos da promulgação da Lei Maior, garantido pela Lei nº 11.738/2008.

A Constituição Federal em seu art. 214 prevê o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, com o objetivo de articulação e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, instituindo em seus incisos I a V premissas que visam à integração das ações do poder público em dois incisos que merecem destaque: inciso III – melhoria da qualidade do ensino; e inciso V – promoção humanística, científica e tecnológica do país, dois pontos que afetam as condições do trabalho docente, sendo que o Plano Nacional de Educação, por sua vez, estabelece no inciso IX do seu artigo 2º a valorização dos profissionais da educação, e em seu inciso IV a melhoria da qualidade da educação.

Vejam os artigo 214 da Constituição Federal, como segue:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

⁵ A Prefeitura de Campinas, em São Paulo, para o ano de 2020, por ser uma contratação emergencial, abriu processo seletivo com 250 vagas temporárias – Contratos com prazo de 12 meses – para agentes de educação infantil (0 a 5 anos) e contratou a Fundação Vunesp como banca organizadora para análise de títulos. <https://folhadirigida.com.br/concursos/noticias/campinas-sp/campinas-sp-tera-selecao-com-250-vagas-para-agentes-de-educacao>.

- I – erradicação do analfabetismo;
 - II – universalização do atendimento escolar;
 - III – melhoria da qualidade do ensino;
 - IV – formação para o trabalho;
 - V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- (Grifos nossos)

Observa-se que as políticas públicas estabelecidas desde a Constituição Federal de 1988, paulatinamente inserem em seus textos legislativos termos que demonstram a preocupação com a melhoria da qualidade de educação e valorização dos profissionais da educação, sendo importante frisar que no tocante ao piso da categoria, após transcorridos 20 anos da previsão, desde o ano em que o texto da lei incluía a referida garantia, somente em 2008 foi finalmente fixado um mínimo como salário garantidor visando melhorar as condições do trabalho docente.

O Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, sendo considerado o mais importante documento traçado em termos de políticas públicas no ensino nacional, que visa direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país.

As primeiras ideias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional surgiram juntamente com a instalação da República no Brasil, e foi em 1932 que um grupo de educadores lançou um manifesto ao povo e ao governo da época que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Isso resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934, em seu artigo 150, que firmava como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. Ainda, em seu artigo 152, atribuía competência ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo como um sugestionador ao Governo das medidas que julgasse necessárias para a solução dos problemas educacionais, bem como a distribuição adequada de fundos especiais.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961, frise-se, que não foi proposto na forma de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação, por sua vez aprovada pelo Conselho Federal de Educação, era um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas dentro de um prazo de 8 anos.

Portanto, conforme já citado acima, foi na Constituição Federal de 1988 que surgiu novamente a ideia de um plano nacional de longo prazo, mas com força de lei. Dessa forma, o PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005 de junho de 2014, sendo esse plano considerado o documento

norteador das políticas públicas educacionais no país fixando 20 metas e estratégias estabelecidas para o cumprimento durante um prazo de 10 anos, período que compreende de 2014 a 2023.

O PNE (BRASIL, 2014), com força de lei, estabelece 10 diretrizes, 20 metas e estratégias, a serem atingidas nos próximos 10 anos cumprindo uma função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 4 a 17 anos), elevando o nível de escolaridade da população. Assim, destacamos três diretrizes que, a nosso entender, se relacionam com as condições de trabalho do docente.

Ao analisar as principais diretrizes do Plano Nacional de Educação, destacamos aquelas que se encontram relacionadas diretamente aos docentes. No artigo 2º do PNE (BRASIL, 2014) três diretrizes (IV, VI e IX) se relacionam às condições do trabalho docente. Destacamos a princípio a diretriz IX em virtude da sua importância, pois faz referência direta à valorização dos profissionais da educação, embora tal assunto já se encontre consagrado no artigo 206 da Constituição Federal desde 1988, e muito pouco tenha sido realizado desde então para concretizar a devida valorização do profissional da educação, até porque a expressão utilizada nos textos de lei trata o assunto de forma subjetiva e, conforme podemos observar, não houve implicações diretas e visíveis ao longo dos anos que demonstrem a referida valorização ao profissional da educação. Ressaltamos, principalmente no tocante ao objeto desta pesquisa, que analisa as condições do trabalho docente em detrimento da judicialização de vagas e superlotação das creches, que é uma problemática que permanece em constante “rota de colisão frontal” com a expressão “valorização do profissional da educação”.

A diretriz VI do PNE (BRASIL, 2014) menciona o princípio da gestão democrática da educação pública que, por sua vez, já está previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim o referido tema que traz a inserção de uma postura democrática na gestão escolar proporciona uma sintonia entre o Poder Público, a Escola e a comunidade local a fim de participarem diretamente daquilo que proporciona a garantia da qualidade da educação. A participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade escolar, é uma maneira eficiente, é uma ferramenta essencial que “in loco” permite aos agentes envolvidos analisar eventuais deficiências no âmbito escolar com o consequente estabelecimento de políticas internas que visem à garantia da qualidade de educação.

A diretriz IV do PNE (BRASIL, 2014) menciona a respeito da melhoria da qualidade da educação, observa-se que tanto na Constituição Federal de 1988 no artigo 206, inciso VII, além da Lei Maior, também a lei ordinária no artigo 4º inciso IV da LDBEN, são taxativas com o tema imperativo “qualidade de educação”, que recai diretamente sobre os ombros do docente. Portanto, não podemos olvidar que o primeiro agente garantidor da qualidade de educação e transformador de pessoas é aquele que está em sala de aula, pois o docente é quem está no cotidiano, no *front*,

trabalhando com os alunos, independentemente de sermos obrigados a considerar outros fatores incisivos que também influenciam na qualidade de educação, tais como o estabelecimento de políticas educacionais públicas que permita por todas as formas e meios garantir a manutenção da qualidade de ensino.

Nesse diapasão observa-se que, ao mesmo tempo em que há a fixação de direitos ao docente, que visam à manutenção de uma observância à valoração do profissional, algo que se originou de um clamor social transformado em um imperativo legislativo, não há como negar que esse imperativo externado pela sociedade e fixado nos textos legislativos, quando faz referência à qualidade de educação, impõe ao docente – agente que está no *front* e que constantemente é analisado pelos pais e pela comunidade – a responsabilização pela qualidade da educação ofertada pela escola. Assim, a LDBEN, já no ano de 1996, insere em seu texto legislativo uma garantia imediata ao docente no tocante à formação continuada dos professores, restando evidenciado que o legislador adere a uma preocupação pertinente àquilo que se refere à condição do trabalho docente ao garantir condições para a formação continuada do professor e, conseqüentemente, ser o docente um agente garantidor da qualidade educacional no país.

A formação continuada é vista como um direito do docente pela LDBEN, que visa propiciar principalmente o desenvolvimento dos professores, e não só a progressão funcional fundamentada em titulação acadêmica, qualificação profissional, que também são fatores importantes e motivacionais pela ótica das condições de trabalho do docente. Assim, verifica-se neste ponto um fator associado – formação docente – às condições de trabalho do docente a ser categorizado no capítulo específico nesta pesquisa.

Na estratégia 1.8 da Meta 1 do PNE – Plano Nacional de Educação, destaca-se a importância de se promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, com a observância de se garantir, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior, e na Meta 16, observa-se, menção direta sobre a necessidade de se ampliar a formação em nível de pós-graduação em pelo menos 50% (cinquenta por cento), bem como a necessidade de se garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.

A Meta 19, do PNE – Plano Nacional de Educação⁶, visa assegurar, no prazo de dois anos, a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto, também especificados nas estratégias 7.4, 7.16 e 19.7, como segue:

⁶ Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, D.O.U de 26/06/2014, p. 1. Edição Extra. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=4&totalArquivos=8>. Acesso em 23/11/2020.

Estratégia 7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional. A formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática. (BRASIL, 2014, p. 4)

Nota-se que a adoção da estratégia verificada menciona um processo contínuo de autoavaliação das escolas, ou seja, a orientação das escolas passa a ser realizada mediante avaliações periódicas que apontem os pontos fracos da instituição escolar que devam ser fortalecidos e que resultem conseqüentemente na elaboração de um planejamento estratégico que possa garantir um tripé à melhoria da qualidade educacional, da formação continuada dos docentes e do aprimoramento da gestão democrática.

Estratégia 7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante a transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática; (...). (BRASIL, 2014, p. 4)

Verifica-se como estratégia o apoio técnico e financeiro à gestão escolar mediante a transferência direta de recursos financeiros à escola, note-se, a garantia da participação da comunidade escolar no planejamento escolar e na aplicação recursos, com o objetivo de garantir transparência na gestão democrática escolar.

Estratégia 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2014, p. 7)

Nota-se que a autonomia pedagógica se situa num dos dois grandes eixos da LDBEN relacionados à flexibilidade escolar, pois o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um projeto construído coletivamente, a autonomia da instituição escolar para a elaboração do seu PPP é um fator extremamente importante na busca de sua identidade, seja como forma de organização do seu trabalho, seja para fortalecimento e norteamento da gestão escolar.

A autonomia pedagógica confere à instituição escolar o poder de decidir da melhor maneira possível o rumo de sua escola, melhorando o processo de gerenciamento do seu método de ensino-aprendizagem, com a elaboração de uma matriz escolar pertinente e que possa promover melhor o ensino e, conseqüentemente, garantir sua qualidade; a autonomia confere ainda a melhor articulação dos trabalhos pedagógicos a serem executados pelos seus docentes, bem como melhor organização e envolvimento de todos os atores que convivem no âmbito escolar.

A autonomia financeira permite à instituição escolar gerenciar os recursos financeiros que dão à instituição condições de funcionamento, administrando os recursos repassados pelo Estado, executando as propostas pedagógicas previstas no PPP, definindo sua responsabilidade financeira, organizando seu orçamento e prestando contas ao seu Conselho Escolar.

A autonomia administrativa permite fixar normas para o bom funcionamento da instituição, normas de conduta dos estudantes e orientações escolares.

Importante analisar algumas Normas Regulamentadoras (NR) relativas à segurança e à saúde do trabalhador em geral (BRASIL, 2016), que estipula regras padronizadas a serem observadas em todos os estabelecimentos públicos e privados que possuem empregados, regidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Das 36 NRs, destacamos quatro que se associam à atividade docente: 1) NR nº 8 – Estabelece requisitos técnicos mínimos que devem ser observados nas edificações, para garantir segurança e conforto aos que nelas trabalhem; 2) NR nº 9 – Programas de Prevenção de Riscos Ambientais; 3) NR nº 17 – Ergonomia; e 4) NR nº 24 – Condições Sanitárias e de Conforto nos Locais de Trabalho.

A NR nº 8 estabelece requisitos técnicos mínimos que devem ser observados nas edificações, para garantir segurança e conforto aos que nelas trabalhem, fazendo referência a várias providências a serem constantemente observadas por qualquer projeto de edificação, independentemente do setor de atuação, sendo o intuito da norma garantir a segurança e a saúde ocupacional dos trabalhadores de edifícios, mas que também proporciona benefícios para todas as pessoas que possam frequentar ou adentrar nos edifícios, portanto englobam-se as edificações do setor educacional.

Importante observar que, embora a NR nº 8 seja projetada para definir os requisitos técnicos que devem ser adotados em edifícios, pode ocorrer a necessidade de o local ser adaptado às diferentes normas de segurança, por exemplo, no caso de o edifício possuir elevador, se existir a necessidade de manutenção do poço do elevador, devem ser aplicadas as orientações da NR nº 33; para a manutenção da rede elétrica, deve-se seguir a NR nº 10; no tocante ao combate a incêndio, deve-se seguir a NR nº 23.

A NR nº 9 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) relaciona-se diretamente ao Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA). A NR nº 9 estabelece a obrigatoriedade do PPRA às empresas que exercem atividades consideradas de risco à saúde do trabalhador. A NR estabelece que o PPRA compreenda todos os riscos relacionados aos agentes físicos (como as radiações ionizantes e não ionizantes, o infrassom e o ultrassom, as altas e baixas temperaturas, o ruído, vibrações e pressões anormais), químicos (como gases e poeira diversos) e biológicos (como os vírus e bactérias, os bacilos e parasitas, além dos fungos e outros) que constam no ambiente de trabalho. Assim, o programa tem como objetivo garantir a saúde, a segurança e a integridade dos trabalhadores no ambiente de trabalho nos locais em que haja presença de riscos ambientais.

Além das NRs apontadas anteriormente, é importante analisar o que a CLT esclarece sobre os direitos e deveres dos docentes. Martins (2010) comenta que antigamente para o exercício do magistério era preciso que o professor fosse registrado na DRT, mediante a apresentação de vários documentos inclusive certificado de habilitação para o exercício do magistério, expedido pelo

Ministério da Educação e Cultura, no entanto, hoje conforme previsto no artigo 317 da CLT, o professor terá de ter apenas habilitação legal e registro no Ministério da Educação, não mais se exigindo o registro na DRT.

Os professores exercem o magistério em estabelecimentos de educação particulares e públicos, e estão protegidos sob a égide das normas contidas na Constituição Federal. Assim, as escolas públicas ou privadas possuem obrigações determinadas previstas no Direito Administrativo por se tratar de serviço público ou atividade de interesse público, coexistindo dois regimes jurídicos para a contratação, os profissionais das escolas públicas seguem o regime estatutário do funcionalismo público civil ou o regime da CLT, portanto o profissional contratado pelo Poder Público poderá estar submetido às condições de contratação do regime da CLT e os profissionais das escolas particulares seguem as determinações contidas na CLT.

A CLT define quem é o empregado no artigo 3º: empregado é pessoa física que presta pessoalmente e de forma subordinada serviço a outra pessoa, física ou jurídica – o empregador –, não eventualmente, e recebe remuneração ou salário, mas há um regime jurídico especial para o trabalho do magistério profissional previsto nos artigos 317 a 323 da CLT, que trata o magistério profissional como uma categoria profissional diferenciada, em especial o artigo 318, que foi alterado recentemente pela Lei 13.415/2017 de 17/02/2017, que esclarece que o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.

Dessa forma, fica assegurado ao professor o direito de lecionar em mais de um turno no mesmo estabelecimento, desde que a jornada não ultrapasse as 44 horas semanais, ou seja, jornada de trabalho semanal do professor de oito horas diárias de segunda a sexta-feira e quatro horas aos sábados; optando-se pela formalização de acordo de compensação de horas, o professor poderá trabalhar diariamente oito horas e 48 minutos de segunda a sexta-feira, não sendo o horário de intervalo para refeição e descanso computado na jornada de trabalho. Observa-se que, com o advento da referida alteração, o legislador equiparou as condições de jornada de trabalho do professor aos demais trabalhadores vinculados à CLT.

Comparando a antiga redação do artigo 318 da CLT que estabelecia que o professor estava proibido de lecionar, por dia, mais de quatro aulas consecutivas ou mais de seis intercaladas, observa-se um retrocesso que aflige diretamente as condições do trabalho do docente para aqueles profissionais que estiverem sob o manto da contratação das regras celetista, seja particular, seja aquele que pertence ao funcionalismo público que tenha optado por tal regime e não estatutário.

Para Martins (2010), na prática, a alteração é prejudicial ao professor e não o protege, representa um retrocesso social, eis que as regras trabalhistas devem melhorar as condições do empregado, e não piorá-las, como foi o caso da nova redação do artigo 318 da CLT, e que mostra o

princípio do não retrocesso social uma obrigação de não fazer, de se abster, de não estabelecer condições sociais piores do que as já existentes e que já foram conquistadas pelas pessoas, assim o legislador deve ampliar as condições sociais e não restringi-las. A ideia é avançar em condições sociais e não retroceder. Segundo Canotilho (1993, p. 468), o princípio do não retrocesso social “que dizer-se que os direitos sociais e econômicos (ex.: direito dos trabalhadores, direito à assistência, direito à educação), uma vez obtido um determinado grau de realização, passam a constituir, simultaneamente, uma garantia institucional e um direito subjectivo”.

Desta forma, e independentemente do problema «fático» da irreversibilidade das conquistas sociais (existem crises, situações económicas difíceis, recessões económicas), o princípio em análise justifica, pelo menos, a subtracção à livre e oportunística disposição do legislador, da diminuição de *direitos adquiridos* (ex.: segurança social, subsídio de desemprego, prestações de saúde), em clara violação do *princípio da protecção da confiança e da segurança dos cidadãos no âmbito económico, social e cultural* (cfr. *infra*, Parte IV, Padrão II). (CANOTILHO, 1993, p. 468-469)

Assim, Martins (2010) explica que a redação do artigo 318 deve ser revista pelo Supremo, uma vez que todo trabalhador já possui proteção constitucional que garante o recebimento de horas extras a partir da 8ª diária e da 44ª hora semanal, e não somente da 44ª hora semanal como ficou constando, pois dessa forma torna-se uma legislação que piora as condições de trabalho do docente e não as melhora, bem como se trata de uma legislação inconstitucional.

Módulo semanal estabelecido legalmente é o de 44 horas, que, na verdade, nem é legal, mas constitucional (artigo 7º, XIII, da Constituição). A telefonista, por exemplo, trabalha 36 horas por semana (artigo 227); o mineiro, 36 horas (artigo 293 da CLT), mas não existe outro módulo semanal diferenciado para o professor, salvo se a norma coletiva estabelecer outro limite semanal. Entretanto, o artigo 318 da CLT só faz referência ao que exceder o módulo semanal legal, que é de 44 horas. São extras, portanto, as horas que excederem 44 semanais. Não há referência ao trabalho que exceder oito horas diárias. Pela redação do artigo, se o empregado trabalhar mais de 8 horas diárias em mais de um turno, não terá direito a horas extras, o que é absurdo. O trabalho realizado além de oito horas é considerado extenuante, inclusive para o professor. (MARTINS, 2010, p. 3)

No tocante a regime estatutário, Gasparini (2003) explica que o artigo 39 da Constituição Federal teve sua redação totalmente alterada pela Emenda Constitucional nº 19/98, desaparecendo assim a exigência para a União, os Estados Federados, o Distrito Federal e os Municípios, no âmbito de sua competência, da instituição de regime jurídico único para os servidores da Administração direta, das autarquias e das fundações públicas, mas o STF, por meio da Adin 2.135, considerou inconstitucional o art. 39 da Constituição Federal nos termos da EC nº 19/98 e restaurou integralmente, até o julgamento de mérito, sua redação originária, sendo possível a adoção do regime estatutário para os servidores públicos das três esferas do governo. Assim, é importante ressaltar a possibilidade de contratação pelo Poder Público nas duas modalidades, tanto estatutário como regido pela CLT.

Define Gasparini (2003) a existência dos servidores públicos nas três esferas do governo:

Os servidores estatutários existem nas três esferas de governo (federal, estadual-distrital, municipal), disseminados pela Administração Pública direta, autárquica e fundacional pública. Ainda são encontráveis nos Poderes Legislativo e Judiciário que para a sustentação de suas precípuas atividades, mantêm cada qual, uma atividade administrativa própria, havida como administração direta. O mesmo e por igual razão deve-se dizer em relação às cortes de contas. (GASPARINI, 2003, p. 251)

Segundo Meirelles (1989), a competência do Município para organizar seu funcionalismo é consectário da autonomia administrativa conforme dispõe o art. 30, inciso I da Constituição Federal. Nem mesmo a Constituição Estadual pode interferir na autonomia local, e estabelecer direitos ou vantagens ao servidor municipal.

A competência do Município para organizar seu funcionalismo é consectário da autonomia administrativa de que dispõe (CF, art. 30, I). Atendidas as normas constitucionais aplicáveis ao servidor público (CF, arts. 37 a 41), bem como os preceitos das leis de caráter complementar ou nacional, pode o Município elaborar o estatuto de seus servidores, segundo as conveniências locais. Nesse campo é inadmissível a extensão das normas estatutárias federais ou estaduais aos servidores municipais no que tange ao regime de trabalho e de remuneração. Só será possível a aplicação do estatuto da União ou do Estado-membro se a lei municipal assim o determinar expressamente. Nem mesmo a Constituição estadual poderá estabelecer direitos, encargos ou vantagens para o servidor municipal, porque isto atenta contra a autonomia local. As Constituições estaduais e leis ordinárias que estabelecem essa extensão de vantagens do servidor público estadual ao municipal tiveram as respectivas disposições invalidadas, por inconstitucionais. (MEIRELLES, 1989, p. 367)

A Emenda Constitucional nº 14/96 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que mais tarde por meio da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 se tornou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (FUNDEB), assim a implementação do FUNDEF ocorreu no ano de 1998 permanecendo em vigência até o final do exercício de 2006, e o FUNDEB com a vigência estabelecida para o período 2007-2020.

O FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, posteriormente regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, passou a vigorar em todo o país a partir de 1º de janeiro de 1998, exceto no Estado do Pará, pois naquele Estado a implantação ocorreu em julho de 1997 por força de lei estadual.

Nota-se que a maior inovação do FUNDEF consistiu na alteração da estrutura no sistema de financiamento do Ensino Fundamental Público com a distribuição de recursos realizada automaticamente conforme o número de alunos matriculados em cada rede de ensino fundamental, promovendo a divisão de responsabilidades entre o governo estadual e os governos municipais,

vejamos o manual de orientação do FUNDEF elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, como segue:

São destinatários dos recursos do Fundo os Estados e Municípios que atendem alunos do ensino fundamental em suas respectivas redes de ensino público, de acordo com os dados constantes do Censo Escolar do ano anterior. Não são computadas, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo, as matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola) e no Ensino Médio (antigo 2º grau), nem do Ensino Supletivo, em qualquer nível. (BRASIL, 2004, p. 8)

Importante destacar os dizeres do secretário da Educação Básica do MEC, o Sr. Francisco das Chagas Fernandes constantes na apresentação do referido Manual do FUNDEF, no sentido de criar condições necessárias e favoráveis à criação e implantação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), como segue:

Para que os avanços assegurados pelo FUNDEF sejam preservados, e novos passos sejam dados na direção da necessária melhoria do ensino público, é necessário agora que concentremos nossos esforços no acompanhamento e na fiscalização da aplicação dos recursos transferidos à conta do FUNDEF, concorrendo para a adequada aplicação de recursos e criando as condições necessárias e favoráveis à criação e implantação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), em substituição ao atual FUNDEF. (BRASIL, 2004, p. 5)

No tocante à aplicação mínima de 60% do FUNDEF para o pagamento dos profissionais do Magistério, importante destacar o constante na Nota Técnica do MEC de 31 de Julho de 2001, que faz parte do referido Manual, que esclarece dúvidas dos Municípios em face das despesas com pessoal do Poder Executivo em 54% e seu descumprimento culminando com o desrespeito à obrigação de destinar 60% do FUNDEF para a remuneração do magistério, conforme previsto no artigo 60, § 5º e na Lei 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – na forma prevista do art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – e Decreto regulamentador nº 2.264 de 27 de junho de 1997, como segue:

Por ocasião do III Encontro dos Conselhos Estaduais de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, realizado nos dias 20 e 21.06.2001, em Brasília/DF, os Conselheiros presentes apresentaram solicitação (convalidada pelo Conselho do FUNDEF no âmbito da União, por ocasião da X reunião, também realizada em Brasília no dia 21.06.2001), no sentido de ser elaborada e apresentada, pelo Ministério da Educação, orientação técnica que pudesse esclarecer acerca do concomitante cumprimento, pelos Estados e Municípios, por um lado, do limite mínimo de 60% do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF para remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público e, por outro, do limite máximo de 54% da receita corrente líquida, a título de despesa com pessoal do Poder Executivo. Convém destacar que tal solicitação apoia-se na verificação de situações em que o Poder Executivo aponta impossibilidade prática de convivência desses dois dispositivos legais, por considerá-los tecnicamente divergentes e de impossível aplicabilidade. Com base nesse entendimento, não raras são as ocorrências de descumprimento de um ou de outro mandamento legal, com predominância do desrespeito

à obrigação de se destinar 60% do FUNDEF para remuneração do magistério. (BRASIL, 2004, p. 57)

Destacamos os critérios de utilização dos Recursos do FUNDEF constante no respectivo Manual, alertando que os recursos do FUNDEF devem ser empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino público, especialmente, na valorização do seu magistério – o que é mantido pelo FUNDEB –, garantindo o mínimo de 60% nos termos da Lei nº 9.246/96 e pelo Decreto nº 2.264/97, como segue:

O mínimo de 60% seja destinado anualmente à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público (regular, especial, indígena, supletivo, inclusive alfabetização de adultos), compreendendo os professores e os profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em efetivo exercício em uma ou mais escolas da respectiva rede de ensino. É importante destacar que a cobertura destas despesas poderá ocorrer, tanto em relação aos profissionais integrantes do Regime Jurídico Único do Estado ou Município, quanto aos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e aos formal e legalmente contratados em caráter temporário, na forma da legislação vigente. (BRASIL, 2004, p. 14)

Observa-se que o mínimo de 60%, conforme previsto no artigo 22 da Lei 11.494/2007, não é destinado somente ao professor, mas aos profissionais do magistério em efetivo exercício, assim compreendendo-se além dos professores, professores que exercem atividade de suporte pedagógico, direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional que estejam em efetivo exercício em uma ou mais escolas, sendo extensivo ao Estatutários e aos regidos pela CLT, e a também aos contratados temporariamente.

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, assim considerando a existência de 27 unidades federativas (26 Estados e o Distrito Federal) temos o total de 27 fundos que são formados por recursos financeiros provenientes de recursos federais, dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, assim todo o recurso gerado é redistribuído para a aplicação exclusiva na educação básica.

Destacamos para análise o Manual de Orientação FUNDEB e a Cartilha de Subsídios ao Ministério Público para acompanhamento do FUNDEB, portanto denota-se um trabalho importante do Ministério da Educação no sentido de orientar e envidar esforços para a realização de um trabalho conjunto com o Ministério Público a fim de fiscalizar a distribuição de tais recursos nos termos da lei, assim um Manual para orientar como fazer a distribuição de recursos aos Estados, Distrito e Municípios, e também uma Cartilha com orientações ao Ministério Público para o exercício dessa fiscalização.

A origem dos recursos está fundamentada no artigo 3º da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, e a proporcionalidade dos recursos provenientes da União, Estados e Municípios está previsto no artigo 1º, incisos I e II, como explicitado no Manual do FUNDEB:

A essa altura, o total de alunos matriculados na rede pública será considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos Estados, Distrito Federal e Municípios para a formação do Fundo terá atingido o patamar de 20%, calculado sobre as seguintes fontes de impostos e de transferências constitucionais: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre prestação de Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e doações de quaisquer bens ou direitos (ITCMD); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm); recursos relativos à desoneração de exportações de que trata a LC nº 87/96; arrecadação de imposto que a União eventualmente instituir no exercício de sua competência (cotas-partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios); receita da dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados. Além desses recursos, originários dos entes estaduais e municipais, recursos federais também integram a composição do Fundeb, a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano a cada Estado ou Distrito Federal, em que este limite mínimo não for alcançado com os recursos dos próprios governos. (BRASIL, 2008, p. 8)

Portanto, os destinatários dos recursos do Fundo são os Estados, Distrito Federal e Municípios que oferecem atendimento na educação básica. Na distribuição desses recursos, são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas apuradas em conformidade com o Censo Escolar realizado pelo INEP/MEC. Os alunos considerados, portanto, são aqueles atendidos nas etapas de educação infantil (creche e pré-escola), do ensino fundamental (de oito ou nove anos) e do ensino médio, nas modalidades do ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado, nas escolas localizadas nas zonas urbana e rural, nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (matutino e vespertino ou noturno).

Esse critério guarda correspondência com a competência de atuação de cada ente governamental no atendimento do alunado da educação básica, conforme previsto no art. 211, §§ 2º e 3º, da Constituição Federal. Os alunos considerados, portanto, são aqueles atendidos: nas etapas de educação infantil (creche e pré-escola), do ensino fundamental (de oito ou de nove anos) e do ensino médio; nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado; nas escolas localizadas nas zonas urbana e rural; nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (matutino e vespertino ou noturno). (BRASIL, 2008, p. 10)

A educação infantil (creche) está incluída pelo FUNDEB como beneficiária do recurso, o que implica melhorias diretas à qualidade de educação, assim destaca-se que no Município de Campinas a Lei nº 13.101 de 8 de outubro de 2007 dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Segundo Davies (2006), no governo federal, tanto a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso quanto a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, não cumpriram o artigo da lei do FUNDEF que estabelece o critério de cálculo do valor mínimo nacional, que serviria de base para o cálculo da complementação federal. A referida irregularidade está reconhecida no relatório GT criado pelo MEC em 2003, significando que ele deixou de contribuir com mais de R\$ 12,7 bilhões de 1998 a 2002.

Além de dar uma contribuição irrisória, sobretudo porque tanta propaganda fez dos milagres que o FUNDEF é capaz de operar, o governo federal (tanto FHC quanto Lula) não cumpriu o artigo da lei do FUNDEF (n. 9.424), que estabelece o critério de cálculo do valor mínimo nacional, que serviria de base para o cálculo da complementação federal. Essa irregularidade, reconhecida no relatório do GT criado pelo MEC em 2003, significou que ele deixou de contribuir com mais de R\$ 12,7 bilhões de 1998 a 2002 (BRASIL, MEC, 2003). Como essa irregularidade continuou de 2003 a 2006, a dívida do governo federal com o FUNDEF, tendo em vista a Lei n. 9.424, alcançará um valor em torno de R\$ 30 bilhões até o final de 2006, pois, segundo o Tribunal de Contas da União (TCU), em seu relatório sobre as contas da União em 2004 (Brasil, TCU, 2005), a complementação deveria ter sido em torno de R\$ 5 bilhões só em 2004, não de R\$ 485 milhões, se o governo tivesse calculado o valor mínimo conforme manda a Lei n. 9.424. Com base nisso, podemos estimar que a complementação devida só no governo Lula terá alcançado R\$ 20 bilhões (4 x R\$ 5 bilhões), que, acrescidos aos R\$ 12,7 bilhões não aplicados pelo governo de FHC, totalizariam mais de R\$ 30 bilhões. (DAVIES, 2006, p. 757)

O TCE (Tribunal de Contas do Estado) divulgou balanços prévios de investimentos da Prefeitura de Campinas, SETEC e Hospital Mário Gatti e, de acordo com o documento, o gasto em Educação é menor do que o esperado para o período. Ainda de acordo com o documento, referente apenas à Administração Municipal direta, a aplicação de recursos próprios em ensino está com “percentual de aplicação desfavorável ao atendimento do disposto no artigo 212 da Constituição Federal”. O mesmo alerta de percentual desfavorável de investimento é dado para o FUNDEB (COTIDIANO, 2019).

O novo FUNDEB, aprovado por unanimidade no dia 25 de agosto de 2020 por 79 senadores em dois turnos de votação, torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O texto foi promulgado pelo Congresso Nacional e publicado no Diário Oficial da União em 27 de agosto de 2020, como a Emenda Constitucional nº 108 e com referência à Valorização dos profissionais a nova parcela de complementação de recursos da União, no mínimo outros 70% – conforme inciso XI Artigo 212-A da CF, texto alterado pela EC nº 108 – serão destinados ao pagamento dos salários dos profissionais da educação, portanto uma melhoria no percentual que era de 60% para os profissionais da educação.

Conforme o artigo 230 da Lei Orgânica Municipal de Ensino de Campinas (CAMPINAS, 1990), foi instituída a integração do Sistema Municipal de Ensino de Campinas e seus órgãos administrativos, são eles: Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal da Educação,

Conselho das Escolas Municipais e Conselhos de Escola. A instituição do Sistema Municipal de Ensino de Campinas se deu pela Lei 12.501 de 13 de março de 2006 (CAMPINAS, 2006) e o artigo 3º explica os fundamentos e os princípios do Sistema Municipal de Ensino, destacando-se os incisos VI, VII e VIII, como sendo fatores importantes em relação às condições do trabalho docente, como segue:

Art. 3º O Sistema Municipal de Ensino tem como fundamento os seguintes princípios: (...) VI – valorização dos profissionais de educação; VII – gestão democrática do ensino público; VIII – garantia de padrão de qualidade (...). (CAMPINAS, 2006)

Sobre o Magistério Público Municipal, temos duas leis importantes no município de Campinas, a Lei 6.894 de 24 de dezembro de 1991 (CAMPINAS, 2006), que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público, e a Lei 12.987 de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas (CAMPINAS, 2008) que serão observadas pela ótica das condições do trabalho docente.

Conforme artigo 3º da Lei 6.894 de 24 de dezembro de 1991 (CAMPINAS, 2006), o estatuto do magistério visa valorizar o profissional de Educação, garantindo-lhe bem-estar e condições de desenvolver seu trabalho, no campo da educação, estando abrangidos pelo Estatuto, conforme artigo 4º da Lei, os docentes e os especialistas de educação estatutários que pertencem ao Quadro do Magistério Público Municipal de Campinas.

O quadro do Magistério é constituído conforme o artigo 6º, inciso I pelas séries de classes docentes de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Especial e os especialistas de educação são eles: Vice-Diretor, Orientador Pedagógico, Coordenador de Pedagógico, Diretor Educacional e Supervisor Educacional, e em seu artigo 8º, destaca qual é o campo de atuação dos ocupantes de cargos das séries de classes de docentes, como segue:

Art. 8º É campo de atuação dos ocupantes de cargos das séries de classes de docentes, organizar e realizar o processo pedagógico na aula, participar da gestão da Unidade Educacional bem como atuar na coordenação, em pesquisa, em projeto e em trabalho com a comunidade:

I – Na Educação Infantil de 0 a 6 anos;

II – No Ensino Fundamental:

a) de 1ª a 4ª série;

b) de 5ª a 8ª série;

c) Supletivo

III – Na Educação Especial

§ 1º – Os docentes de Educação Física e Educação Artística, habilitados para tais fins, exercerão docência de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

§ 2º – O docente da Educação Especial exercerá além do Magistério, a assessoria a docentes em cujas classes estiverem matriculados educando os portadores de deficiência. (CAMPINAS, 2006)

O Estatuto do Magistério (CAMPINAS, 2006) prevê em seu artigo 16 que o provimento dos cargos da série de classes de docentes da carreira do Magistério far-se-á, exclusivamente, através de concurso público de provas e títulos.

A Lei nº 12.987 de 28 de junho de 2007 (CAMPINAS, 2008), em seu artigo 1º, institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas, nos termos da lei, conforme segue:

Art. 1º Fica instituído o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas, nos termos desta Lei, com as seguintes finalidades:

I – racionalização da estrutura de cargos e da carreira;

II – legalidade e segurança jurídica;

III – reconhecimento e valorização dos integrantes do Quadro de Cargos do Magistério pelos serviços prestados, pelo conhecimento adquirido e pelo desempenho;

IV – estímulo ao desenvolvimento profissional e à qualificação funcional;

V – adequação da jornada de trabalho do docente às normas legais vigentes;

VI – manter a administração do vencimento dentro dos padrões estabelecidos por lei, considerando as características da área educacional e os critérios de Evolução Funcional;

VII – criar as bases de uma política de recursos humanos capaz de conduzir de forma mais eficaz o desempenho, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do integrante do Quadro do Magistério com os resultados do seu trabalho; e

VIII – estabelecimento do piso de vencimento. (CAMPINAS, 2008)

Em seu artigo 2º, incisos I, II e III, a lei considera como Servidor do Magistério: o servidor legalmente investido em cargo público de provimento efetivo, função pública e função atividade do Quadro do Magistério Público Municipal; como Docentes, os: titulares de cargo que compõem um Grupo de Servidores do Magistério com atribuições de docência nas unidades escolares; como Especialistas de Educação: titulares de cargo que compõem um Grupo de Servidores do Magistério com atribuições em áreas de coordenação e orientação pedagógicas, supervisão do sistema municipal de ensino, gestão técnico-administrativa da unidade escolar, planejamento, avaliação e assessoramento em assuntos educacionais, ensino e pesquisa na escola ou em órgãos e unidades técnicas da Secretaria Municipal de Educação (CAMPINAS, 2008).

Ainda no inciso VII a lei esclarece os termos utilizados na lei a fim de que se compreenda a extensão e a valoração da lei ao estabelecer vantagens e garantias no Quadro de Carreira estabelecido, assim considera o termo “carreira” como sendo uma estrutura de desenvolvimento funcional e profissional, operacionalizada através de passagens a Níveis e Graus superiores, no cargo do servidor; no inciso X, define a composição do Quadro de Magistério, por docentes, especialistas de educação e nos incisos XI e XII a Progressão Vertical e a Progressão Horizontal,

como formas de os Servidores do Magistério assim galgarem sua elevação profissional dentro do Quadro de Carreira (CAMPINAS, 2008).

Assim, de forma mais detalhada no artigo 3º da referida lei, fica estabelecida a composição do Quadro de Cargos do Magistério em dois grupos, sendo, no inciso I, compreendido o Grupo de Docentes constituído da seguinte forma: a) Professor de Educação Básica I (PEB-I); b) Professor de Educação Básica II (PEB-II); c) Professor de Educação Básica III (PEB-III); d) Professor de Educação Básica IV (PEB-IV); e) Professor Adjunto I; e f) Professor Adjunto II. No inciso II, Grupo de Especialistas de Educação, constituído de cargos de provimento efetivo de: a) Coordenador Pedagógico; b) Orientador Pedagógico; c) Supervisor Educacional; d) Vice-Diretor; e e) Diretor Educacional (CAMPINAS, 2008).

No artigo 4º, a lei determina os requisitos de formação para cada cargo, nos seus respectivos incisos, assim para o Professor de Educação Básica I e II e para o Professor Adjunto I: Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, admitida, como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal; II – para o Professor de Educação Básica III e para o Professor Adjunto II: Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena, com habilitação específica em disciplina ou área de conhecimento do currículo da Educação Básica; III – para o Professor de Educação Básica IV: Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial; IV – para os cargos do Grupo de Especialista de Educação: Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena em Pedagogia, Mestrado ou Doutorado em Educação (CAMPINAS, 2008).

No artigo 5º, a lei estabelece o ingresso no Quadro do Magistério por Níveis, no seguinte formato: I – Nível I, Grau A, para os docentes do subgrupo D-A, conforme anexo I, com nível médio, na modalidade normal; II – Nível III, Grau A, para os docentes do subgrupo D-A, conforme anexo I, com licenciatura plena; III – Nível I, Grau A, para os docentes do subgrupo D-B e para os especialistas dos subgrupos E-C, E-D, E-E. (CAMPINAS, 2008).

Com referência à Jornada de Trabalho do docente, referida lei trata no Capítulo III, Seção I, sobre a Composição da Jornada do Docente; nos artigos 12 e 13 explica a forma como a jornada de trabalho do Grupo de Docentes é composta: I – Trabalho Docente com Aluno (TDA): compreende o exercício da docência em cumprimento ao currículo, em atividade direta com a coletividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos; II – Horas-atividade: de cumprimento obrigatório para todos os docentes, inclusive aos que se encontrem em regime de acumulação de cargos, formada por: a) Trabalho Docente Coletivo (TDC): espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação; b) Trabalho Docente Individual (TDI): compreende o atendimento e a recuperação dos alunos,

reuniões com pais, atividades educacionais e culturais com alunos; c) Trabalho Docente de Preparação de Aulas (TDPA): compreende o trabalho desempenhado em hora e local de livre escolha do docente, destinado à preparação das atividades pedagógicas. § 1º O descumprimento das horas-atividade destinadas ao Trabalho Docente Coletivo e Individual prejudica a caracterização do efetivo exercício para fins de pagamento e de contagem de tempo de serviço público municipal, nos termos da legislação municipal vigente. § 2º Caberá à Secretaria Municipal de Educação disciplinar a estratégia, procedimentos e fluxos de cumprimento das horas de Trabalho Docente Coletivo – TDC – e Trabalho Docente Individual – TDI, a fim de garantir a efetividade da sua execução (CAMPINAS, 2008).

A fim de regulamentar a Jornada de Trabalho Docente, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu por meio da Resolução SME nº 16/2008, os Tempos Pedagógicos a serem cumpridos pelo professor da Rede Municipal de Ensino de Campinas, conforme previsto na Lei Municipal 12.987/2007, assim no parágrafo único do artigo 1º explica as siglas utilizadas, ou seja, a que os Tempos Pedagógicos se referem nos incisos I e II, assim no inciso I – Trabalho Docente Coletivo, TDC, e Trabalho Docente Individual, TDI, que compõem a jornada do professor; e no inciso II – Carga Horária Pedagógica, CHP, e Horas Projeto, HP, que não compõem a jornada do professor e em seu artigo 3º explica o que é cada um deles, dos incisos I ao III, não havendo menção alguma sobre a TDPA não somente no respectivo artigo, mas em toda resolução, como segue: I – Trabalho Docente Coletivo, TDC, o espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da SME; II – Trabalho Docente Individual, TDI, o atendimento e a recuperação dos alunos, reuniões com pais, atividades educacionais e culturais com alunos; III – Carga Horária Pedagógica, CHP, aquela composta por horas-aula vinculadas ao desenvolvimento de atividades pedagógicas em trabalho direto com o aluno; IV – Hora Projeto, HP, aquela desenvolvida em projetos pedagógicos e/ou em formação continuada do professor (SME, 2008).

No artigo 2º esclarece que a hora-aula de todos os tempos pedagógicos corresponde a 50 (cinquenta) minutos de trabalho efetivo. Destacamos a carga horária de horas-aula consecutivas por dia mencionada no artigo 4º da referida resolução, com limitações de carga horária diária no mesmo dia para até 7 (sete) horas-aula consecutivas, no mesmo dia e, após a sétima hora-aula o professor deverá ter um intervalo mínimo de uma hora-aula, não podendo ultrapassar o limite diário de 9 (nove) horas-aula, incluídos o TDC, o TDI e a HP. Assim, observa-se a possibilidade de um aumento de horas-aula diárias para a inclusão, com o devido pagamento, no dia em que houver, o TDC – reuniões pedagógicas; o TDI – atendimento, recuperação dos alunos, reuniões com os pais,

atividades culturais com os alunos; e HP – horas desenvolvidas em projetos pedagógicos e/ou em formação continuada do professor (SME, 2008).

Observa-se ainda que referida resolução regulamenta o funcionamento e pagamento do TDC, do TDI, do CHP, da HP, respectivamente nos Capítulos II, III e IV, e no Capítulo VI esclarece as competências do Professor, do Orientador Pedagógico, do Diretor Educacional, da Equipe Educativa do NAED, do Coordenador Pedagógico, do Supervisor Educacional, do Representante Regional da Secretaria Municipal de Educação (SME), da Coordenadoria Setorial de Formação, da Coordenadoria de Gestão de Pessoas, da Assessoria de Educação Especial. Portanto, o que se observa é que em nível municipal há legislação específica que estrutura e organiza o funcionamento da Educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas (SME, 2008).

O Ministério da Educação e Cultura por meio da SEB (Secretaria de Educação Básica) estabeleceu os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, na área focal 2, Princípio 2.3 faz menção às Condições de trabalho dos Professores e profissionais da educação estabelecendo parâmetros ao Gestor da Secretaria Municipal em regime de colaboração com o Gestor da Secretaria Estadual, quando couber, como segue:

2.3.1. assegurar, em conjunto com o Gestor das Instituições de Educação Infantil, o respeito aos direitos e o cumprimento dos deveres dos profissionais da Educação Infantil; 2.3.2. assegurar, em conjunto com o Gestor das Instituições de Educação Infantil, turmas com quantidade adequada de crianças e com proporções recomendadas de Professor por criança, atendendo às definições dos Conselhos de Educação e demais normativos nacionais pertinentes, tais como o parecer CNE/CEB nº 20/2009. (MEC, 2018, p. 37)

O MEC também estabeleceu Parâmetros destinados ao Gestor da Instituição de Educação Infantil:

2.3.3. respeitar as regulações que delimitam tempo específico ao Professor para a preparação, coordenação e planejamento das suas práticas pedagógicas e garantir suporte orientador e formativo ao docente na utilização desse tempo; 2.3.4. desenvolver uma rotina de trabalho em que seja possível o encontro entre Professores de turmas diferentes para planejamento e desenvolvimento de práticas em conjunto, oportunizando partilha de informações e experiências, inclusive trocas entre Professores de Instituições diferentes; 2.3.5. levar em consideração o conhecimento de seus direitos e deveres, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento profissional, durante a avaliação de desempenho de seus Professores e profissionais de Educação Infantil; 2.3.6. planejar e autorizar as férias dos Professores e profissionais de Educação Infantil, em consonância com os períodos de recesso e férias das crianças, conforme calendário escolar aprovado. (MEC, 2018, p. 37)

No tocante à OIT/UNESCO de 1966, em seus 146 parágrafos, divididos em 13 seções, a Recomendação relativa ao Estatuto do pessoal docente estabelece padrões internacionais para várias questões que se relacionam com as condições do trabalho docente, entre elas: formação inicial e contínua, recrutamento, promoções e subida na carreira, segurança laboral, procedimentos disciplinares, serviços a tempo parcial, liberdade profissional, supervisão e avaliação, responsabilidade e direitos, participação nas tomadas de decisão educativa, negociação, condições

para um ensino-aprendizagem efetivo, segurança social, das quais destacamos as recomendações referentes a negociação, Horas de Trabalho e Salários.

Direitos: “Tanto os salários, como as condições de trabalho dos professores devem ser determinados através de um processo de negociação entre as organizações dos professores e os responsáveis e empregadores” (VIII, 82). (OIT/UNESCO, 2019, p.11)

Destaca-se a recomendação da OIT, com relação à jornada de trabalho e ao número de alunos com os quais o professor vai trabalhar em cada dia e por semana.

Horas de trabalho: “Na atribuição dos horários de trabalho, devem considerar-se todos os fatores que são relevantes para a carga horária do professor, tais como: o número de alunos com os quais o professor vai trabalhar em cada dia e por semana (...); (e) a disponibilidade de tempo através da qual o professor pode comunicar e consultar os pais sobre o progresso dos alunos” (IX, 90). (OIT/UNESCO, 2019, p. 11)

Destaca-se a recomendação da OIT, em relação aos salários, que deve considerar o fato que o cargo docente requer mais qualificações e experiências, uma vez que sobre os docentes recaem responsabilidades desde o ingresso na profissão.

Salários: “ Os salários dos professores devem: (a) reflectir a importância para a sociedade da função docente e, portanto, a importância dos professores, assim como das responsabilidades que recaem sobre eles desde o tempo em que entram na profissão (...); (d) ter em consideração o facto que determinados cargos requerem mais qualificações e experiência e acarretam maiores responsabilidades” (X,115). (OIT/UNESCO, 2019, p. 11)

Ao contrário do que se pode imaginar, embora as recomendações da OIT em questão sejam datadas do ano 1966, são atuais e, conforme documentos extraídos do próprio site da OIT, em pesquisa recente ao referido documento escrito em 1966, foi adicionada a Recomendação da UNESCO sobre o Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior de 1997. Foi prefaciado em 2016, apontando estrutura de ação e de educação para 2030, portanto, trata-se de um documento publicado pela OIT e UNESCO em 2019, informando que foi publicado com Prefácio revisado e guia de Usuário 2016.

No capítulo introdutório que trata sobre como melhor compreender e usar as recomendações da OIT/UNESCO, há uma explicação sobre quais professores e de qual nível escolar estão cobertos, bem como quais instituições e seus níveis escolares.

A recomendação de 1966 cobre todos os professores de nível escolar, desde o pré-nível primário ao secundário, em todas as instituições públicas ou privadas, seja no ensino acadêmico, técnico, profissionalizante ou artístico. (OIT/UNESCO, 2019, p. 9)

O CEART⁷ da OIT-UNESCO utilizou como documento base para discussão na 12ª Sessão do CEART realizada em Paris de 20 a 24 de abril de 1995, o artigo que possui como tema “Mudança das relações de trabalho na profissão docente”, referido artigo⁸ cobre uma análise do pré-primário ao ensino médio geral e assim passamos a destacar pontos relevantes sobre a questão considerando a pertinência com o tópico estudado.

Com referência aos princípios básicos na contratação de professores, o documento entende que historicamente, professores do setor público no ensino fundamental e médio e, para uma menor extensão nas escolas primárias, têm desfrutado de relações de trabalho relativamente seguras, uma vez que tenham sido confirmados através do processo de recrutamento estabelecido; já no setor privado, embora os professores tenham desfrutado de disposições semelhantes, as garantias de renovação e a permanência nos empregos, não são aplicáveis como no setor público.

As recomendações relativas ao pessoal docente da CEART/OIT expressaram preocupação com o declínio da estabilidade do emprego na profissão docente como fator que contribui conseqüentemente para desprofissionalização, recomendando diversas medidas a serem tomadas pelas autoridades de educação e pelos governos dos países, a fim de restaurar as condições necessárias para a estabilidade no emprego e para a garantia do profissionalismo na profissão. A 11ª Sessão da CEART realizada em 2012 também atribuiu a desprofissionalização à redução dos requisitos de entrada em instituições de formação de professores e a contratação massiva de professores não qualificados e não treinados, e que os contratos por prazo determinado contribuem para o aumento da instabilidade do professor.

Segundo o CEART/OIT, a maioria dos professores nos países da América Latina são funcionários públicos ou públicos com status permanente assim que o período probatório for concluído com sucesso. Durante o ano de 2009 no Brasil, observaram-se percentuais expressivos de professores contratados como temporários em nível estadual e municipal nos sistemas de educação do Brasil, assim conforme observado existiu uma alta porcentagem de professores lecionando em tempo parcial, o que pode explicar essas porcentagens. Professores de escolas particulares que são contratados em uma base anual sem garantias de renovação representavam 21% dos professores no Brasil no ano de 2012, mas não há informações disponíveis sobre tendências em relação a professores de escolas públicas com vínculo permanente.

Com referência às condições de trabalho dos professores no mundo a CEART/OIT observou que são reguladas por lei, por negociações entre empregadores e professores ou sindicatos, e recebem uma série de benefícios tais como abonos, incentivos, licenças entre outros. Verificou-se

⁷ Comitê Conjunto de Peritos da OIT/UNESCO sobre Aplicação das Recomendações sobre a situação dos Professores. Committee of Experts on the Application of the Recommendation concerning the Status of Teachers (CEART)

⁸ O artigo foi escrito por Bill Ratteree – Consultor educacional independente, ex-especialista sênior da OIT no setor de educação.

também que esses professores públicos são contratados como empregados assalariados dentro de uma base anual e os professores substitutos são contratados por períodos mais curtos para um determinado trabalho docente no ensino pré-primário, primário ou secundário e o emprego destes pode estar condicionado ao registro ou certificação por um conselho profissional.

A CEART/OIT verificou que em nível mundial os professores de escolas privadas são contratados pelos proprietários, conselhos de administração ou diretores de escola por contrato com base renovável, frequentemente anual, assim o emprego pode estar condicionado também ao registro ou certificação por um conselho profissional responsável por padrões como aqueles existentes para os funcionários públicos, estando sujeito ao código de trabalho do setor privado ou regulamentos previstos pela autoridade educacional em nível, nacional, regional ou local, e sua segurança no emprego é geralmente menor do que a dos funcionários públicos ou outros professores empregados que se beneficiam de garantias de estabilidade, sendo importante ressaltar que no Brasil, a legislação trabalhista não possui mais o instituto da estabilidade no emprego, desde a implantação do FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço –, e, anterior ao FGTS, existia a estabilidade decenal para todos os trabalhadores.

Com referência às tendências regionais de contratações, a CEART/OIT ao analisar o Brasil, verificou que os professores contratados nas escolas públicas também estão sujeitos ao que a CEART chamou de Código Trabalhista Federal⁹, que oferece garantias em relação ao emprego. Os professores temporários chegam a representar mais de 40% de todos os professores em uma pesquisa domiciliar realizada em 2009 no Brasil, e em um relatório de 2012, observou-se que o número de professores particulares e contratados públicos pela CLT, se estabeleceu em 21% do total nacional.

Segundo a CEART/OIT, embora ainda seja uma parcela relativamente pequena do emprego de professores, considerando-se em nível global, a educação privada está crescendo, portanto, a participação de professores primários, secundários em regime contratual com pouca ou nenhuma segurança no emprego de ano para ano, exceto quando a legislação de um determinado país dá a garantia, conforme alterações por meio da legislação trabalhista nacional específica ou acordos coletivos, assim a estabilidade na profissão docente embora permaneça forte em um nível global, está se deteriorando em muitas partes do mundo por diversos motivos.

Segundo a CEART/OIT apesar das recomendações da política internacional para reforçar o profissionalismo dos professores e sua eficácia, o profissionalismo e as condições dos professores foram prejudicados em países de baixa renda, assim tendências recentes apontam a probabilidade de

⁹ No Brasil, não há um Código Trabalhista, mas sim uma Consolidação das Leis do Trabalho, ou seja, várias leis compiladas que se consolidaram na CLT; a ideia de transformar a CLT em um código é antiga, mas ainda não ocorreu no Brasil.

que o emprego permanente de professores com base na estabilidade continuará a sofrer prejuízos nos próximos anos. Os fatores de mudança mais importantes são provavelmente financeiros e relacionados ao desempenho. Sem descartar o primeiro, o último dos fatores que pretendem priorizar a qualidade da educação e as questões de equidade em relação à segurança no emprego do professor, embora ignorando as evidências de tais políticas, realmente prejudicam os objetivos da educação básica, configura-se como a principal linha de falha das políticas para professores do futuro. Assim, sendo maior ou menor a segurança no emprego conforme determinado pelas relações de trabalho, tudo se resumirá em uma determinada escolha, ou se prioriza o maior profissionalismo em todas as suas dimensões, ou, exige-se maior responsabilidade pelos resultados.

1.3. Componentes das condições de trabalho dos professores

Para Pereira Júnior (2017), o conjunto de itens ou aspectos que compõem as condições de trabalho dos professores é bastante diversificado tanto em termos da quantidade quanto da especificidade das dimensões. O autor observa também que tais condições diferem também em relação as características investigadas podendo se referir ao professor, à sala de aula, à escola ou ao ente federado.

Assim Pereira Júnior (2017) constatou – conforme quadro abaixo – os principais componentes – cerca de 31 componentes – relacionados às condições de trabalho encontrados nos trabalhos que se dispuseram a discutir e estudar a questão durante o período de 1981-2015.

Professor	Sala de aula	Escola	Ente federado
1-Vínculo profissional	10-Tamanho da turma	15-Infraestrutura	29-Plano de carreira
2-Remuneração	11-Condições ambientais	16-Existência de laboratórios	30-Remuneração
3-Carga horária	12-Relacionamento com alunos	17-Existência de local para Descanso	31-Jornada de trabalho
4-Turno de trabalho	13-Adequação do espaço	18-Condições ambientais	
5-Tempo de serviço	14-Indisciplina dos alunos	19-Adequação do espaço Mobiliário	
6-Quantidade de escolas em que leciona		20-Recursos Materiais	
7-Quantidade alunos		21-Recursos Pedagógicos	
8-Formação		22-Equipamentos	
9-Outra atividade remunerada		23-Clima escolar	
		24-Relacionamento com colegas de trabalho	
		25-Relacionamento com a direção.	
		26-Autonomia	
		27-Organização do tempo	
		28-Professor de apoio especializado	

Tabela 5 – Componentes Condições do Trabalho Docente

Tabela de autoria de Pereira Júnior (2017)

O autor explica que em procedimento análogo ao desenvolvimento do quadro acima, os fatores associados às condições de trabalho dos professores foram categorizados uma única vez a fim de se evitar classificações repetidas ou inúmeras vezes dentro de uma categoria.

1- <i>Condições físicas</i> : refere-se aos agravos à saúde dos professores que se manifestam fisicamente. Incorpora os itens: adoecimento; condições de saúde; doenças; distúrbio vocal; desgaste físico; disfonia; dores musculoesqueléticas; problemas osteomusculares; problemas vocais; patologias das pregas vocais; saúde; voz; surdez; transtornos de voz.
2- <i>Condições psicológicas</i> : relaciona-se aos agravos associados ao estado psicológico e/ou aos sentimentos dos professores. Esta categoria contempla: bem-estar; mal-estar docente; satisfação; motivação para o trabalho; qualidade de vida; qualidade de vida relacionada ao trabalho; estresse; saúde mental; <i>burnout</i> .
3- <i>Atuação profissional</i> : associa-se às atividades inerentes à realização do trabalho docente, bem como aos aspectos facilitadores dessa atividade. Fazem parte desta categoria: atuação profissional; ensino de Ciências; ensino-aprendizagem; prática profissional; práticas pedagógicas; desenvolvimento das atividades de educação; desenvolvimento profissional; dificuldade de trabalho com jogos em sala de aula; processo de ensino-aprendizagem; trabalho dos professores.
4- <i>Desempenho dos estudantes</i> : volta-se aos aspectos relacionados à avaliação de aprendizagem dos discentes. Contempla: aprendizagem dos alunos; rendimento dos alunos; Ideb; qualidade do ensino.
5- <i>Rotatividade docente</i> : trata da verificação da interrupção – temporária ou permanente – das atividades pelos professores. Inserem-se nesta categoria: rotatividade docente; evasão docente; abandono da profissão.
6- <i>Relacionamentos</i> : refere-se ao conjunto de situações relacionadas à interação dos docentes com os diversos atores envolvidos no cotidiano escolar, inclusive os colegas de trabalho. Abarca itens como: autonomia; indisciplina dos alunos; interação com os alunos; relações; relações com a clientela; clima colaborativo; assédio; agressão; integração na organização; dispersão dos alunos; insatisfação dos alunos; violência.
7- <i>Sobrecarga de trabalho</i> : relaciona-se ao processo de deterioração de aspectos das condições de trabalho. Engloba os itens: intensificação do trabalho; valorização profissional; progressão continuada; precarização do trabalho; pressão por resultados.
8- <i>Outros</i> : refere-se a uma categoria residual. Engloba itens como: controle ao tabagismo; dano ao patrimônio; formação inicial; formação continuada; formação político-pedagógica; inovação curricular; ideário inovador; prestígio social; construção de novas práticas.

Tabela 6 - Categorização dos fatores relacionados às condições do trabalho docente

Tabela de autoria de Pereira Júnior (2017)

1. Vínculo profissional

Vínculo Profissional, Martins (2010) os Estados, municípios, suas autarquias contratam empregados pelo regime da CLT. Muitos desses entes públicos contratam utilizando-se da CLT para a contratação de empregado, em vez de utilização do regime estatutário. O regime estatutário também continua sendo uma modalidade de contratação. A OIT apontou em suas observações a preocupação sobre o fato de existir muitos professores na América Latina atuando em instituições privadas, que não possuem estabilidade nos seus respectivos empregos, contrário do que ocorre nas instituições públicas.

2. Remuneração

Remuneração, o artigo 457 da CLT, define remuneração do empregado, para todos os efeitos legais, além do salário devido e pago diretamente pelo empregador, como contraprestação dos serviços, as gorjetas que receber. Compreende a remuneração, os adicionais de horas extras, adicionais noturno, adicionais de insalubridade, comissões, gratificações. Assim, Nascimento (2013) define: salário é o conjunto de percepções econômicas devidas pelo empregador ao empregado, não só como contraprestação do trabalho, mas, também pelos períodos em que estiver à disposição aguardando ordens, pelos descansos remunerados, pelas interrupções do contrato de trabalho ou por força de lei.

Segundo Almeida (2008), “remuneração é tudo aquilo que o empregado, recebe, em decorrência de seus serviços, seja o empregador ou de terceiros. Salário é a contraprestação diretamente paga pelo empregador. A remuneração é gênero do qual o salário é espécie”. Conforme art. 2º, inciso VI da Lei 12.987 de 28/06/2007 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas, Remuneração é retribuição pecuniária devida ao servidor pelo exercício do cargo composto pelo vencimento base acrescido das demais vantagens pessoais estabelecidas em lei (CAMPINAS, 2007).

3. Carga horária

Carga horária, conforme artigo 318 da CLT, o professor não poderá dar, por dia, mais de quatro aulas consecutivas, nem mais de seis intercaladas. A convenção coletiva da educação básica estabelece jornada mínima de 22 horas semanais para os professores de educação infantil. No Estatuto do Magistério Público de Campinas observa-se que a carga horária regulamentada na Seção I, das Jornadas Mínima, Parcial, Completa e Integral de Trabalho Docente, nos artigos 74 a 87 sendo que no artigo 75, incisos I, II, III e IV, respectivamente estabelecem uma jornada mínima de trabalho docente de 20 horas-aula; Jornada parcial de trabalho de 27 horas-aula; Jornada completa de trabalho de 32 horas-aula; e Jornada Inteira de trabalho de 40 hora-aulas, sendo que a hora-aula é de 50 minutos de, com as seguintes composições, conforme estabelecido no artigo 78, como segue:

Jornada	Regência	Trabalho Docente	Extraclasse	Total
Mínima	15	02	03	20
Parcial	20	03	04	27
Completa	24	03	05	32
Integral	30	04	06	40

Tabela 7- Composição carga horária docente conforme artigo 78 da Consolidação das Leis do Trabalho

4. Turno de trabalho

Turno de Trabalho, conforme a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei. 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção de desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e outros aspectos da CLT. Desta forma a Lei 13.415/2017 alterou o artigo 318 da CLT, passando a prever que o professor pode lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição. Ainda deve ser observado o previsto no artigo 71 da CLT visando à concessão do intervalo para refeição e descanso, excedendo de 6 (seis) horas, é obrigatória a concessão de um intervalo para repouso e descanso de 1 (uma hora).

5. Tempo de serviço

Tempo de serviço, os Professores da Rede Pública Estadual e Municipal não tiveram regras previstas na Reforma da Previdência, cabendo a cada estado e município fazer suas alterações. Importante frisar que os Professores da Rede Pública ou Privada contratados pelo regime celetista, e que contribuem para o Sistema da Previdência Social, estes sim, estão acobertados pelo regime previdenciário para fins de aposentadoria. Observe-se que apesar de ser uma aposentadoria com tempo reduzido, não é considerada como uma aposentadoria especial, a EC nº 18/81 continha tal previsão e tratava como aposentadoria especial, porém foi revogada. Com a nova regra homens e mulheres devem contribuir pelos menos 25 anos, e a idade mínima para aposentadoria, homem 60 anos e mulher 57 anos.

6. Quantidade de escolas

Quantidade de Escolas que leciona, segundo o Censo de 2016 (Notas Estatística do Censo Escolar, 2016, p. 25), nas creches brasileiras atuam 260,3 mil professores, de modo que quase a totalidade leciona em apenas uma escola (86,4%). O docente se vê muitas vezes obrigado a fazer turnos variados em várias Escolas. A referida procura por outras Escolas ocorre em virtude da necessidade do docente ampliar sua remuneração devido aos baixos salários que frustram as suas expectativas de manutenção e sobrevivência do grupo familiar.

7. Quantidade de alunos

A quantidade de alunos afeta o desempenho e aprendizagem pois estão diretamente ligadas ao aproveitamento de ensino, uma sala superlotada no ensino infantil precisa de mais cuidados e uma quantidade maior de crianças em cada sala, exigirá uma quantidade maior de professores. Na investigação realizada por meio desta pesquisa junto as professoras, verificou-se que a quantidade de alunos por professor não é respeita conforme orientado pelo MEC.

8. Formação de professores

Nesse contexto, a questão da habilitação adequada do professor que irá atuar na Educação Infantil é discutida em uma pesquisa realizada em 2020 pelo MEC/INEP, conforme apontamentos fundamentados em dados colhidos no Censo Escolar 2020. Mostraram o grau de formação dos professores, na região Sudeste, com o percentual de docentes por grupo do indicador de adequação de formação docente nas escolas públicas: Grupo 1 – Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que leciona – 65,9%; Grupo 2 – Docentes com formação superior de bacharelado sem complementação pedagógica na mesma área da disciplina que leciona – 0,9%; Grupo 3 – Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em área diferente daquela que leciona – 21,4%; Grupo 4 – Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores – 2,2%; Grupo 5 – Docentes sem formação superior – 9,6% .

Cassan (2013) relata os desafios encontrados pela Secretaria Municipal da Educação de Campinas à época da reestruturação da Educação Municipal de Campinas após a Constituição de 1988 estabelecer a Educação Infantil como responsabilidade dos Municípios, assim a SME precisou lidar com as necessidades formativas e com distintas condições de trabalho das profissionais de educação infantil. Segundo a autora a SME passou a conjugar na mesma estrutura física e no mesmo espaço educativo, profissionais distintos oriundos dos diferentes equipamentos (EMEI, Creches, Núcleos) com condições de trabalho (salário, jornada de trabalho, acesso a formação continuada, entre outros) muito diversas entre si, que impactavam diretamente nas relações de trabalho e na prática educativa no âmbito das creches e pré-escolas e que precisavam ser equacionadas.

Assim relata a autora em sua pesquisa:

Professoras, concursadas e substitutas, em sua grande maioria, mulheres, com a formação específica para o trabalho na Pré-escola, conferido pelo Curso de Magistério ou Normal, formação inicial normatizada pela legislação vigente à época, ou seja, a Lei nº 5.692/1971, que não previa o trabalho com zero a três anos. Monitoras, em sua grande maioria mulheres, com pouco acesso à escolarização e sem formação específica para o trabalho com crianças pequenas, no entanto, com grande experiência e saberes acumulados ao longo de sua trajetória profissional. Agentes comunitários, com vínculo empregatício firmado pela relação que possuíam com a comunidade, em sua grande maioria mulheres, sem formação específica para o trabalho com as crianças. (CASSAN, 2013, p. 95)

Segundo o Censo de 2016, nas creches brasileiras atuam 260,3 mil professores. Em relação à escolaridade, 61% possuem escolaridade superior com licenciatura e 20% têm curso normal/magistério. Foram identificados ainda 6,2% com nível médio completo e 0,5% com nível

fundamental completo. A licenciatura em Pedagogia é o curso de formação mais frequente entre os docentes que atuam nas creches brasileiras.

9. Outras atividades remuneradas

Outras atividades remuneradas, segundo Arelaro, Jacomini, *et al.* (2014), a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que a dupla ou a tripla jornada comprometem o desempenho do professor.

As autoras ao analisar a Lei 14.660/2007 que reorganiza o Quadro dos Profissionais da Educação e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal de São Paulo, destaca uma situação de permissão a acúmulos de cargos ou jornada complementar de trabalho, assim o professor poder trabalhar até 70 horas semanais, anulando a reivindicação histórica de uma jornada compatível com a especificidade do trabalho docente.

É verdade que essa realidade não é específica do magistério da cidade de São Paulo, estando presente em todo o País. No entanto, o fato de a CF/88 estabelecer a jornada máxima de 44 horas semanais e oito horas diárias parece não incomodar os dirigentes educacionais que têm adotado, até em textos legais, carga horária de trabalho com limites superiores a oito horas diárias. Veja-se como exemplo o art. 19 da Lei nº 14.660/2007, em clara desobediência à CF/88: "Em regime de acúmulo de cargos, inclusive em outros entes federativos, o profissional de educação não poderá exceder a carga horária de trabalho *semanal de 70 (setenta) horas*" [grifos dos autores]. Ou seja, encontram-se profissionais do magistério que acumulam um cargo de gestor (40 horas) e um cargo de professor (30 horas-aula), somando praticamente 14 horas de trabalho/dia. (ARELARO *et al.*, 2014, p. 210)

10. Tamanho da turma

Quantidade de alunos, nas pesquisas foi encontrado o apontamento aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, de 2006, pois o MEC recomenda inclusive a proporção de criança por metro quadrado: Faixa etária de 0 a 2 anos = Relação criança x adulto: 1 adulto para 6 a 8 crianças, sendo necessário auxílio nos momentos de maior demanda; Relação criança x espaço: 1,5 metro quadrado área mínima. Faixa etária de 0 a 2 anos = Relação criança x adulto: 1 adulto para 6 a 8 crianças, sendo necessário auxílio nos momentos de maior demanda; Relação criança x espaço: 1,5 metro quadrado área mínima. Faixa etária de 3 anos = Relação criança x adulto: 1 adulto para 15 crianças; Relação criança x espaço: 1,5 metro quadrado área mínima. Faixa etária de Acima de 4 anos = Relação criança x adulto: 1 adulto para 20; Relação criança x espaço: 1,5 metro quadrado área mínima. No entanto, revela-se que a correlação realizada pelas pesquisas é no sentido de o quanto isso implica na qualidade da educação ofertada considerando a impossibilidade de professores e auxiliares administrarem a sala de aula tanto no aspecto dos cuidados em si com as crianças e conseqüentemente com o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula.

11. Condições ambientais

As condições ambientais de uma sala de aula, sob o ponto de vista da análise das condições do trabalho docente envolve a análise da estrutura física da sala, ou seja, quais são as condições físicas da sala em termos estruturais, ambiente com ventilação, iluminação, ruído e barulho que pode ser analisado de dentro da unidade escolar como o provocado de fora a Unidade Escolar em seus reflexos na sala de aula, número de carteiras suficientes, berçários suficientes ou colchonetes para as creches, existência de espaço para a realização das atividades necessárias para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

12. Relacionamento com alunos

Relacionamento com alunos, a interação do Professor com o aluno, no dia a dia gera desgastes físicos e emocionais, e ainda há de se considerar que referido relacionamento é construído dentro da organização escolar que pode ter uma infraestrutura, seguida de uma condição ambiental que não sendo propícias se torna mais um ponto que afeta as condições de trabalho do docente. O docente é aquele profissional que por força do exercício de suas funções desenvolve uma relação afetiva com os seus alunos, e muitas vezes essa relação afetiva passa a ser conturbada pela própria Judicialização que superlota a sala de aula, impedindo assim a construção de um relacionamento saudável entre docente e aluno.

13. Adequação do espaço

A adequação do espaço da sala de aula é salutar para o desenvolvimento da atividade docente, bem como para a condução dos trabalhos pelo docente, uma vez que as atividades educacionais desenvolvidas na educação infantil a todo tempo exigem espaço para o desenvolvimento do trabalho criativo docente. Conforme observado em nossa pesquisa as docentes sofrem angústias em seu cotidiano ao ter que alterar a rotina no desenvolvimento do trabalho pedagógico em decorrência de espaços que passam a ser considerados pequenos por não suportarem a quantidade de alunos acrescida com a judicialização.

14. A indisciplina dos alunos

A indisciplina dos alunos é um componente a ser considerado que decorre do relacionamento do aluno com o professor, e que gera desgastes emocionais ao docente, assim o estresse é um fator que desencadeia sentimentos de insatisfação e até de impotência do docente em sua função de educar e sobretudo disciplinar comportamentos diversos que surgem em sala de aula, desde uma mordida de uma criança em outra até situações de desrespeito do aluno para com o docente.

O trabalho docente é um trabalho de entrega pessoal e afetiva, assim o docente se entrega ao desenvolvimento de sua atividade, pois no cotidiano escolar são desenvolvidas várias situações que necessitam do envolvimento do docente em atividades não só de instrução, mas de relacionamento com os alunos e tal relacionamento exige empatia, compreensão, divertir, o cuidado com o outro, e conseqüentemente a afetividade que é desenvolvida no decorrer do tempo, assim Tardif e Lessard (2009) esclarece:

Quanto ao trabalho sobre e com os seres humanos, esse leva antes de tudo a relações entre pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas estudadas, pelo psicossociólogo Goffman que em sua obra *La mise en scène de la vie quotidienne* (1973): negociação, controle persuasão, sedução, promessa, etc. Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua engaja diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interativo. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 33)

A indisciplina dos alunos é um fator preponderante e que contribui para o desgaste emocional do docente, e inclusive nos casos de superlotação de sala de aula, conforme observado em nossa pesquisa, torna ainda mais árdua a condução do trabalho docente que ao se deparar com determinada ocorrência enfrenta situações ainda maiores desafiadoras ao lidar com crianças de 0 a 3 anos no seu cotidiano

15. A infraestrutura escolar

A infraestrutura escolar é condição essencial para a realização do trabalho docente, segundo Silva e Souza (2013). Em sua pesquisa no artigo intitulada “Condições do Trabalho Escolar: Desafios para o Sistemas Municipais de Ensino”, os autores analisaram as condições materiais em que se realiza o atendimento educacional nas escolas públicas de educação básica no Brasil. Os dados do Censo Escolar no ano de 2010, realizado pelo INEP, revelam as condições precárias de funcionamento de parte das escolas públicas e, ainda, uma diferença significativa da situação das escolas públicas, e diferença significativa da situação das escolas das diferentes regiões do país. Utilizando-se do Censo Escolar de 2010, os autores constatam que, apesar do reconhecimento da importância da infraestrutura escolar para a aprendizagem, a situação divulgada pelo Censo 2010 revela a falta de estrutura física e de equipamentos em muitas escolas públicas de ensino fundamental. No país, somente 40,2% das escolas públicas dessa etapa da educação básica têm biblioteca ou sala de leitura. Nas regiões Norte e Nordeste, esse número é de 20,9% e 23,8%, respectivamente.

As notas estatísticas do Censo da Educação Básica do ano de 2019, publicado em 2020, revela que o percentual de escolas de ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura é de 41,4% na rede municipal, portanto, praticamente a metade do valor observado nas redes privada (80,5%) e estadual (81,4%). Ainda em relação à infraestrutura, verifica-se a existência de banheiro na maioria das escolas; porém, os banheiros para pessoas com deficiência estão presentes em apenas 37,5% das escolas de ensino fundamental da rede municipal. Assim o Censo da Educação Básica 2019, analisou os percentuais de Escolas da Educação básica e sua infraestrutura nas Escolas Municipais, 41,4% Biblioteca e sala de leitura, 95,4% Banheiro, 37,5% Banheiro PCD, 49,9% recursos de acessibilidade, 3,6% Laboratório de ciências, 7,7% Conjunto de materiais científicos, 16,2% Parque Infantil para os anos iniciais, 64,7% Pátio (coberto ou descoberto), 31,4% Quadra de esportes (coberta ou descoberta), 22,4% Material para a prática desportiva e recreação, 0,9% Sala de música/coral, 17,1% Instrumentos Musicais, 1,7% Sala/ateliê de artes, 22,4% Materiais para as atividades artísticas, 2,9% Sala multiuso, 71,2% Jogos Educativos.

16. A existência de laboratórios

A existência de laboratórios – ambientes facilitadores para o desenvolvimento do trabalho docente – a fim de provocar a experimentação como prática científica, Laboratório de Ciência, Laboratório do Ensino de Línguas, Laboratório de Informática. Conforme Cruz (2007) o laboratório didático ajuda na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, já que permite desenvolver vários campos, testar e comprovar diversos conceitos, favorecendo a capacidade de abstração do aluno. Além disso, auxilia na resolução de situações-problema do cotidiano, permite a construção de conhecimentos e a reflexão sobre diversos aspectos, levando-o a fazer inter-relações. Isso o capacita a desenvolver as competências, as atitudes e os valores que proporcionam maior conhecimento e destaque no cenário sociocultural.

17. A existência de local para descanso do docente

A existência de local para descanso do docente é um ambiente necessário e que visa sua recomposição do docente, entre os intervalos de aula, o referido espaço assegura ao docente um mínimo de dignidade para o desenvolvimento do seu trabalho.

18. Condições Ambientais/Escola

As condições ambientais da unidade escolar, envolve a análise de todo o ambiente escolar, portanto toda a sua infraestrutura, em conformidade com a NR nº 17, a temperatura do ambiente de trabalho deve ser confortável, geralmente no verão entre 20°C a 22°C e no inverno entre 25°C e 26°C, sendo que a NBR 10.152 considera os valores de níveis de ruído (em decibéis) aceitáveis, assim o ambiente deve haver índice de pressão sonora inferior a 65DB(A), nas Bibliotecas, Salas de música, Salas de desenho 35-45 DB(A); Salas de aula, Laboratórios 40-50 DB (A); Circulação 45-

55 DB(A). Assim o valor inferior da faixa de decibéis representa o nível sonoro para conforto, e o valor superior significa o nível sonoro máximo permitido

19. Adequação do espaço mobiliário

Adequação dos espaços na unidade escolar é fundamental para o desenvolvimento das atividades, assim os espaços devem ser bem definidos e estruturados visando a constituição do ambiente escolar.

Mobiliário escolar deve considerar a Ergonomia, visando melhor conforto para o Professor e o aluno. A NR nº 17, norma regulamentadora nº 17, trata do Mobiliário dos postos de trabalho, Equipamentos dos postos de trabalho e das condições ambientais de trabalho. As posturas e posições do docente ao trabalhar com o computador, visando garantir a posição do punho, os encostos para as costas, toda cadeira deve ter o encosto de tamanho médio, a posição dos pés devem estar encostados no chão ou em algum suporte apropriado.

20. Recursos materiais

Recursos materiais, podemos entender como espelhos, brinquedos, Quadro branco, Lousa digital, Projetor, Tablet, Televisão, computador, Caderno, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos, blocos para construções, roupas e panos para brincar, etc.

21. Recursos pedagógicos

Recursos pedagógicos, podemos incluir o material didático como material elaborado com a finalidade didática, Softwares instalados em computadores com finalidade didático-pedagógica, Segundo Freitas (2007) entende-se por recursos didáticos todos os componentes do ambiente de aprendizagem que visam estimular e aproximar o aluno do conteúdo a ser estudado, nesse caso de forma lúdica e através de brincadeiras. Nessa perspectiva, os recursos e materiais didáticos se constituem como facilitadores da relação professor, aluno e conhecimento e, ainda, como ferramentas educativas que auxiliam na transposição de ideias e conteúdos trazendo-os para a realidade vivenciada pelo aprendiz, desde os mais “simples” materiais, como quadros de giz, por exemplo, até os mais “sofisticados”, como os computadores e outros equipamentos tecnológicos.

22. Equipamentos

Como equipamentos segundo os padrões mínimos, as salas de aula devem estar dotadas de: 1 mesa do professor, 1 cadeira do professor, 35 carteiras e cadeiras para os alunos, 1 armário, 1 quadro de giz, 1 quadro mural e 1 apagador. Assim destacamos os equipamentos como aqueles recursos mínimos que cada sala de aula deve possuir para o desenvolvimento educacional, e que aliás, tais equipamentos durante muito tempo sob o ponto de vista histórico e de época, foram

considerados e interpretados também como recursos materiais e didáticos presentes em sala de aula. Hoje o avanço tecnológico, nos permite uma categorização melhor daquilo que pode ser compreendido ora como equipamento, recursos materiais ou recursos pedagógicos.

23. Clima escolar

Clima escolar, o ambiente e as tratativas entre o Professor e seus colegas de trabalho, bem como com todos os funcionários e o relacionamento com a direção e com os pais, são fatores que influenciam em muito as condições do trabalho docente, positivamente ou negativamente.

24. Relacionamento com colegas de trabalho

O relacionamento do professor com os colegas de trabalho é fator preponderante a ser analisado uma vez que a cooperação entre os colegas, o desenvolvimento do trabalho em equipe, a aceitação de eventuais opiniões diferentes e posicionamentos contrários em relação a propostas comuns pedagógicas a serem implantadas no âmbito escolar, tudo pode gerar desgaste físico e emocional se não houver um espírito colaborativo entre os pares.

25. Relacionamento com a direção

O relacionamento com a direção da escola é de suma importância para a manutenção do clima organizacional e do desenvolvimento do ambiente escolar, o relacionamento entre o professor e a direção deve ser saudável, um ambiente de construção de saberes visando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Por isso a gestão democrática e a participação na construção do Projeto Político Pedagógico escolar somente ocorrerão se houver um bom relacionamento entre a direção e o docente.

26. Autonomia do docente

O docente ao longo dos anos tem perdido sua autonomia, segundo Contreras (2002, p. 33): “A tese básica da proletarianização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”.

Embora não possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarianização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2002, p. 33)

O autor ainda considera a perda da autonomia do docente face a forma como o Estado desenvolve seus processos de racionalização estar em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. Ao aumentar os controles e a

burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho complementado e cheio de tarefas.

27. A organização do tempo escolar

A organização do tempo escolar, são realizadas pelos próprios professores, por conhecerem as necessidades e as realidades da sala de aula. Para Rodrigues (2009) o tempo pedagógico como organizador do trabalho docente na escola passa despercebido sem uma reflexão sobre sua constituição histórica e cultural, bem como a sua lógica de realização em face às prescrições dos legisladores do sistema educacional. Esse tempo deve ser organizado, por exemplo, de acordo com os horários estabelecidos pela escola, isto é, os horários de entrada, de recreio e de saída e os saberes acumulados no processo de ensino. Se o professor conhece os seus alunos, esse fator pode facilitar ainda mais esta organização que inclui no seu bojo momentos de continuidades e descontinuidades de atividades que fazem parte da cultura escolar nas instituições de ensino fundamental.

28. Professor de apoio especializado

Professor de apoio especializado. Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica regulamentado pelo Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008 são atribuições do professor de atendimento educacional especializado: Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos

nas atividades escolares. i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (MEC, 2009).

29. Plano de carreira

Plano de carreira é como um plano estratégico a fim de possibilitar o estímulo e o crescimento do profissional, possibilitando a ascensão profissional programando-se o tempo necessário para que as metas e objetivos, sejam alcançadas, com a opção de estímulo à qualificação, assim o plano de carreira pode ser Carreira horizontal, Carreira em linha, Carreira paralela, Carreira em Y e Carreira em rede. A lei 12.987 de 28/06/2007 dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas, e, em conformidade com o artigo 1º, incisos I ao VIII tem as seguintes finalidades: I – racionalização da estrutura de cargos e da carreira; II – legalidade e segurança jurídica; III – reconhecimento e valorização dos integrantes do Quadro de Cargos do Magistério pelos serviços prestados, pelo conhecimento adquirido e pelo desempenho; IV – estímulo ao desenvolvimento profissional e à qualificação funcional; V – adequação da jornada de trabalho do docente às normas legais vigentes; VI – manter a administração do vencimento dentro dos padrões estabelecidos por lei, considerando as características da área educacional e os critérios de Evolução Funcional; VII – criar as bases de uma política de recursos humanos capaz de conduzir de forma mais eficaz o desempenho, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do integrante do Quadro do Magistério com os resultados do seu trabalho; e VIII – estabelecimento do piso de vencimento.

O plano de carreira é visto como algo extremamente satisfatório dentro de uma organização, pois visa a ascensão profissional de um colaborador por meio de estímulos, inclusive de qualificação profissional para o acesso ao novo cargo, e não somente por antiguidade e merecimento, sem dúvidas é benéfico não só para o colaborador, mas também para a organização empresarial ou poder público, que se beneficia de um colaborador estimulado ao crescimento profissional.

Plano de cargos e salários é definido como um método ordenado de organização, que através de estudos técnicos e financeiros, objetiva remunerar as pessoas levando em conta um critério, conhecido e aceito pelos membros da empresa como um sistema justo de remuneração e compensação, que é um dos elementos estratégicos da empresa. No setor público, um plano de carreiras deve contemplar um conjunto de normas responsáveis por ingresso e ascensão na carreira, que diz respeito à elevação do padrão remuneratório do servidor. O plano de carreira oferece um percurso por onde o colaborador possa evoluir na organização e ainda em sua vida profissional, visto que além de trabalhar sua empregabilidade, estará em busca do seu desenvolvimento e consequentemente de novos cargos em que seja possível a majoração de seus padrões de vencimentos e, por vezes, também o aumento de autoridade e responsabilidade (GOMES; ALVES, 2015, p. 250)

O artigo 461, § 2º da CLT, menciona a existência de quadro de carreira fazendo menção que as promoções deverão obedecer aos critérios de antiguidade e merecimento, segundo Adamovich (2009) um quadro de carreira pode ser uma representação gráfica do modelo hierárquico que pode ser comparado a uma linha vertical que contempla as possibilidades de progresso profissional na empresa, à medida que alguém pode ser admitido em cargo de menor responsabilidade e, por seus méritos ou por antiguidade galgar postos mais elevados. A jurisprudência acrescentou a exigência de que o quadro seja homologado pelo Ministério do Trabalho salvo se se tratar de entidades de Direito Público, da Administração Direta, Autárquica ou Fundacional, devendo o quadro, neste caso, ser aprovado por ato administrativo da autoridade competente (Súmula nº 6, I do TST).

30. Remuneração

Neste tópico tendo em vista já explicado o entendimento sobre o que é remuneração no item 1, aqui apenas esclarecemos sob o ponto de vista do Estado, qual é o piso salarial nacional mínimo fixado ao docente. A lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público, regulamentando o piso ao que se refere a alínea e, inciso III, caput do art. 60 do Ato das disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988.

31. Jornada de trabalho

No tocante a jornada de trabalho, segundo Gomes e Gottschalk (2006), a duração do trabalho sob o seu tríplice aspecto da jornada, da semana e do ano está, portanto, estreitamente relacionada com o problema dos respectivos descansos, o diário, o semanal e o anual. O trabalhador possui a necessidade da imposição de limites a sua jornada de trabalho, pois deve ser respeitado o seu direito ao lazer, ao exercício de atividades prazerosas que o ajudem a se recompor para novas jornadas e principalmente sob o ponto de vista da dignidade da pessoa humana, trabalhar em jornadas de trabalho com o gozo de intervalos para descansos entre as jornadas seja nos intervalos intrajornadas (intervalos de uma hora para descanso, almoço ou jantar) ou nos intervalos interjornadas (descanso de 11 horas consecutivas entre as jornadas) que permite ao trabalhador o lazer, e principalmente o seu retorno ao convívio familiar.

1.4. Condições de trabalho docente nas Creches.

A Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica, que é composta pelas etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino médio é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais que constituem

estabelecimentos educacionais públicos ou privados com a finalidade de educar e cuidar das crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial – conforme Resolução CEB/CNE nº 5/2009, art. 5º, § 6º, é considerada parcial a jornada de no mínimo quatro horas diárias e tempo integral a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias – ressaltando-se que a etapa Educação Infantil não pode ser ministrada no turno noturno, assim regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (MEC, 2013).

A finalidade da creche em educar, cuidar e brincar contribui para o desenvolvimento da criança, é na Educação Infantil que os professores, atuam como coadjuvantes no processo educativo juntamente com os pais, transferem as crianças valores e princípios morais no cotidiano do ambiente escolar, portanto, a creche não é um ambiente meramente para o desenvolvimento de cuidados com a crianças tão somente e jamais pode ser confundido com o real significado para a palavra cuidar, é importante, sim, entender o que cuidar da criança significa e o que está implícito no ato cuidar, não é cuidar por cuidar, mas educar a criança na construção de hábitos saudáveis que permitirão a ela a sua integração na sociedade.

Em conformidade com a LDBEN, artigo 29 a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN, art.29). Esse tratamento integral dos vários aspectos do desenvolvimento infantil evidencia a indissociabilidade do educar e cuidar no atendimento às crianças. A educação infantil, como dever do Estado, que em conformidade com o previsto na Constituição Federal o município cuida da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental, é ofertada em instituições próprias – creches para crianças até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos – em jornada parcial ou integral, por meio de práticas pedagógicas cotidianas que devem ser planejadas e avaliadas em um projeto político-pedagógico, que deve ser elaborado com a participação da comunidade escolar e extraescolar e desenvolvido por professores habilitados, verifica-se assim no próprio momento de elaboração do Projeto Pedagógico a necessidade de se manter uma gestão democrática conforme assegurado pela Constituição Federal. A educação infantil ocorre em instituições coletivas, públicas ou privadas, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social que estão previstos, inclusive, no Projeto Político Pedagógico da Instituição ou Projeto Pedagógico Institucional (MEC, 2013).

A vaga na creche é um direito fundamental da criança e está garantido constitucionalmente, o Estado é responsável por garantir essa etapa da educação básica sem distinção alguma e de qualquer natureza, no entanto, a realidade não só na Região Metropolitana de Campinas, mas no país como um todo, é que existe uma carência significativa de vagas sendo que, especialmente no

município de Campinas há uma carência para 5.000 vagas , o número de crianças na fila por vaga em creches de Campinas-SP subiu de cerca de 4 mil em janeiro no ano de 2020 para 5.084 no início de setembro do mesmo ano (G1 CAMPINAS E REGIÃO, 2020).

A Educação Infantil é única etapa educacional que está vinculada a uma idade própria, pois o que está sendo levado em consideração, bem como o que está sendo analisado é real condição da criança, sob a ótica de estar pronta ou não, para a sequência do aprendizado com eficiência, de forma a garantir o seu desenvolvimento de forma saudável e não traumática.

Assim a educação infantil no país é ofertada em creches, pré-escolas, escolas, centros ou núcleos de educação infantil para crianças até 06 anos de idade, pois é a única etapa da educação básica que está vinculada a uma idade própria, porém, sem distinção alguma de qualquer natureza seja de origem geográfica, cor da pele, características étnico-raciais, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível de classe social, evitando-se assim qualquer tratamento desigual ou discriminatório. (MEC 2013) e segundo os (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,2006) a criança parte de uma sociedade, que vivendo em nosso país, tem direito: à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos.

Na própria LDBEN há um permissivo para que a oferta de vagas em creches não seja apenas uma prerrogativa única e exclusiva do Estado, assim o Estado delega poderes para que instituições privadas também possam fazer a oferta a fim de garantir vagas, neste caso, àquelas famílias que possuam condições financeiras, e possam por meio do direito de ir e vir constitucionalmente garantido, tomar suas decisões sobre o que pode ser considerado melhor e mais apropriado para a criança, assim importante ressaltar que conforme a LDBEN todas as instituições de educação infantil localizadas em um município, tanto as públicas quanto as privadas, integram o respectivo sistema de ensino estadual, distrital ou municipal (LDBEN, art. 18, incisos I e II).

Conforme a LDBEN, artigo 19, inciso I, as instituições de educação infantil podem ser públicas ou privadas. As públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público federal, estadual, distrital ou municipal As instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (LDBEN, art. 19, inciso II) e se organizam em dois grupos: as particulares com fins lucrativos e as comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos definidas da seguinte forma: instituições comunitárias: são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDBEN, art. 20, inciso II); instituições confessionais: são constituídas por grupos de

peças físicas ou por uma ou mais peças jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior (LDBEN, art. 20, inciso III); instituições filantrópicas: são instituídas por grupos de peças físicas ou por uma ou mais peças jurídicas, de direito privado, e possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas) (MEC, 2013).

Para uma creche ser autorizada a funcionar ela precisa estar devidamente regularizada conforme as normas estabelecidas pelo MEC, Estado e Município, sendo garantido ao Município a autonomia para regulamentar por meio de normas por ele estabelecidas, a adequação do ensino de acordo com as características locais, portanto, autonomia para complementar a legislação e assim melhor as condições da oferta no sentido de melhor fazer a sua adequação às características regionais para melhor atender a sociedade e não para impor ou estabelecer restrições ao que já está garantido por Lei Maior.

A regulamentação é o conjunto de leis e normas que orienta a criação, a autorização, o funcionamento, a supervisão e a avaliação das instituições de educação infantil. Importante ressaltar que os sistemas de ensino têm autonomia para complementar a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais. Assim o município que não organizou o sistema municipal de ensino, bem como não implantou o Conselho Municipal de Educação (CME), permanece integrado ao sistema estadual e segue as normas definidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). (MEC, 2013).

No Município de Campinas, o CME foi implantando antes até da determinação pela Constituição de 1988, em decorrência da campanha realizada pelo Governo Estadual à época desde os anos de 1980.

Nas cidades em que o sistema municipal de ensino foi organizado, a competência da regulamentação da educação infantil é do Conselho Municipal de Educação (CME), que é instituído por meio de lei municipal, composto por 15 (quinze) membros titulares representantes da sociedade civil e do Poder Público, assim os conselheiros serão eleitos por seus pares e indicados pelas suas respectivas entidades e nomeados por ato do Prefeito Municipal. De modo geral, as normas abordam critérios e exigências que balizam o funcionamento das instituições de educação infantil, tais como: formação dos professores; espaços físicos, incluindo parâmetros para assegurar higiene, segurança, conforto; número de crianças por professor; proposta pedagógica; gestão dos estabelecimentos documentação exigida.

Com referência ao número de crianças por professor, há um mínimo de alunos a ser considerado proporcionalmente a um mínimo de professor, assim segundo estabelecido conforme Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil do MEC, deve ser considerando a fim de se manter um padrão de qualidade, no mínimo uma professora para cada agrupamento de 6 a 8

crianças de 0 a 2 anos, no mínimo uma professora para cada agrupamento de 15 crianças de 3 anos, no mínimo uma professora para cada agrupamento de 20 crianças de 4 a 6 anos.

No portal do MEC, também há instruções aos familiares a fim de verificação de aspectos relacionados a qualidade da educação ofertadas pela creche ou pré-escola de forma pontual, tais como: A instituição tem autorização de funcionamento expedida pela Secretaria Municipal de Educação? O alvará sanitário está afixado em lugar visível? A instituição tem proposta pedagógica em forma de documento? Reuniões e entrevistas com familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias? Há reuniões com familiares pelo menos três vezes por ano? Os familiares recebem relatórios sobre as vivências, produções e aprendizagens pelo menos duas vezes ao ano A instituição permite a entrada dos familiares em qualquer horário. Existe local adequado para receber os pais ou familiares? E para aleitamento materno. As professoras têm, no mínimo, a formação em nível médio, Magistério? Há no mínimo uma professora para cada agrupamento de: 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos? 15 crianças de 3 anos? 20 crianças de 4 até 6 anos. As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação? O lixo é retirado diariamente dos ambientes internos e externos? A instituição protege todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura das crianças e evitar acidentes? A instituição tem procedimentos preestabelecidos que devem ser tomados em caso de acidentes?

As creches e as pré-escolas devem, portanto, observar leis e normas municipais, estaduais e federais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC/CNE 2009), a Lei Orgânica Municipal, as exigências referentes à Construção Civil e ao Código Sanitário. Além disso, com vistas a contribuir com a implementação da política municipal de educação infantil, o MEC publicou documentos orientadores que visam assegurar a manutenção de uma oferta de Educação Infantil com padrões mínimos de qualidade, tais como *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (MEC, 2013).

A adequada organização e estruturação do sistema de ensino é essencial para que a educação infantil se efetive como política educacional. Não basta o Conselho definir as normas, é preciso que a Secretaria de Educação oriente as instituições e dê os suportes técnico, pedagógico e financeiro necessários para que elas consigam se adequar às exigências da regulamentação. As instituições de educação infantil, por sua vez, devem promover as devidas adequações às regras do respectivo sistema de ensino (MEC, 2013).

O papel da Secretaria Municipal de Educação, é um trabalho que envolve mais do que conhecimentos pedagógicos, é fundamental na organização e desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino – equipe, relacionamento com a prefeitura e a comunidade – pois é de sua

competência realizar o planejamento, desenvolvimento, execução, controle e avaliação atuando de forma a integrar as políticas educacionais da União e do Estado, e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional sendo a função da secretaria fazer a gestão das políticas municipais da área.

A educação infantil, é um direito de todas as crianças, sem requisito de seleção. Em geral os critérios de matrícula combinam vários fatores como, por exemplo: índice de vulnerabilidade social; faixa etária da criança; local de moradia; sorteio; atendimento a irmãos, mãe trabalhadora e outros. Deverá ser assegurada a vaga, em caráter compulsório, para criança com deficiência – Lei 7.853, de 24/10/89. É importante que os critérios sejam transparentes, amplamente discutidos e divulgados na comunidade, inclusivos e regulamentados pelo Conselho Estadual ou Municipal de Educação, (MEC,2013)

A judicialização de vagas é um fenômeno com ocorrência frequente face a não possibilidade de oferta de vagas pelo Município, assim se verifica em uma das várias decisões proferidas pelo Juízo da Comarca de Campinas o deferimento imediato da vaga àquele que recorre ao judiciário, com a determinação expressa do Juiz para que o Município proceda a disponibilização da oferta de vagas no prazo improrrogável de cinco dias a contar do reconhecimento da procedência, sendo que em caso de resistência – o que normalmente não ocorre quando a parte ré é o Município de Campinas – o juiz determina o prosseguimento do feito normalmente com vistas ao Ministério Público e para análise do pedido de tutela provisória, portanto, o Juiz ao receber a ação a fim de obter maior celeridade processual determina a oitiva da parte contrária, o Município, para dizer se reconhece, ou não, a procedência do pedido.

Processo 1057739-67.2017.8.26.0114 – Procedimento ordinário – Vaga em creche – R.M.S. – P.M.C. – Vistos. I – O artigo 334 do Código de Processo Civil prevê a designação de audiência de conciliação ou de mediação, com a finalidade de se buscar solução célere, amigável e eficaz para o conflito sub judice. Referida audiência, em regra, é obrigatória. II – No caso, vislumbra-se ser possível a mediação para a solução célere e eficaz da lide; é que na maior parte das ações semelhantes propostas perante este Juízo, que envolvem pedido de concessão de vaga em creche/Ensino Fundamental, não há oferta de resistência da parte ré e esta ainda cumpre, com presteza, a ordem de concessão de vaga quando deferida pelo Juízo. III – Embora o dispositivo legal faça menção à designação de audiência, tratando-se de questão meramente de direito e de produção de prova exclusivamente documental, não se verifica óbice na tentativa de mediação e de imediata solução mediante a mera oitiva da parte contrária, por meio hábil, para dizer se reconhece, ou não, a procedência do pedido da parte autora. Na primeira hipótese, em tese, ocorrerá a resolução do próprio mérito, com conseqüente extinção da ação, com fulcro no artigo 487, III, a, do Código de Processo Civil (quando o juiz “homologar o reconhecimento da procedência do pedido formulado na ação”); nesse caso, a disponibilização da vaga deverá ser feita, logo nos dias subsequentes ao reconhecimento da procedência (independentemente de nova intimação), no prazo improrrogável de cinco dias a contar do reconhecimento da procedência (como forma de solução eficaz). Na segunda hipótese, qual seja, de não reconhecimento da procedência do pedido pela parte ré, o feito terá o prosseguimento normal, retornando, com urgência, à conclusão para apreciação do requerimento de tutela provisória e para as demais providências pertinentes, inclusive quanto à citação pessoal. Em quaisquer das hipóteses, deverá ser dada vista ao Ministério Público antes dos autos serem remetidos à conclusão, possibilitando prévia manifestação quanto ao pedido de tutela

provisória ou de homologação do reconhecimento do pedido inicial. IV – Nestes termos, determino a oitiva da parte contrária para, no prazo de cinco dias, dizer se reconhece, ou não, a procedência do pedido da parte autora. A fim de obter maior celeridade processual, excepcionalmente e mediante prévio consenso do Procurador Municipal para tais hipóteses, esta intimação inicial deverá ser feita na pessoa do Procurador Municipal. Diário de Justiça do Estado de São Paulo/24 de Novembro de 2017/Judicial – 1ª Instância – Interior Parte I/Página 2258. (DIÁRIO DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2017, p. 2.258)

Assim o que se verifica no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, conforme informações disponíveis publicamente que o atendimento para os Centros de Educação Infantil – CEIs, popularmente conhecidos como as creches que atendem bebês e crianças de 0 a 4 anos – o atendimento à demanda depende da oferta de vagas, e para fazer a solicitação da vaga é possível fazer pelo endereço eletrônico via solicitação on-line, no entanto, o que parece ser algo fácil não é o que a realidade demonstra, face a necessidade frequente do município em caso de inexistência de vaga não ter outra opção a não ser a de buscar o socorro do judiciário.

Entretanto, é necessário esclarecer – geralmente conforme esclarecimentos do MEC – que qualquer família que questione os critérios de matrícula tem direito à vaga. Por outro lado, considerando a forte demanda por atendimento, os municípios que organizaram critérios envolvendo discussão com os diferentes setores como a Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Saúde, Conselho Tutelar, Conselho de Educação, Fórum de Educação Infantil, Ministério Público entre outros têm conseguido apoio da população com relativo sucesso. É importante ressaltar também, que, apesar de existirem critérios para a seleção das crianças a serem matriculados nas creches e pré-escolas, esses critérios não podem restringir, impedir ou dificultar o direito da criança à educação e na verdade devem ser entendidos com os critérios de prioridade e não de exclusividade (MEC, 2013).

Uma escola ideal é aquela que oferece condições de trabalho aos docentes bem como todo suporte considerado necessário para o desenvolvimento da atividade docente, portanto, podemos imaginar que um mínimo de condições deve ser considerado para que o processo educativo aconteça com qualidade, no entanto, são vários os fatores que influenciam negativamente as condições do trabalho docente a ser realizado.

Portanto analisar a infraestrutura das escolas (creches) , a fim de analisar a condições do trabalho docente é de suma importância, pois uma escola com excelente sala de aula iluminada, arejada, com ventiladores ou ar condicionado, com lousa digital, computadores, com carteiras espaçosas, com um número ideal de berçários, com todos os insumos necessários para a efetivação do trabalho diário do docente, faz como que o trabalho do docente seja mais confortável, conseqüentemente mais satisfatório para o docente, o que o tornará cada vez mais produtivo.

Os fatores responsáveis para a manutenção da qualidade de ensino estão intrinsecamente ligados as condições em que o docente exerce sua atividade diária, uma sala de aula com número de

carteiras reduzidas, superlotada, com falta de iluminação adequada e sem ventilação, uma biblioteca com falta de livros, um parque infantil deficitário, com banheiros em mal funcionamento, são fatores responsáveis – reais e rotineiros – que influenciam diretamente de forma negativa a proposta pedagógica das escolas brasileiras e impede a execução de um processo educativo com qualidade.

A satisfação profissional do docente, pode-se afirmar, que em um primeiro momento possui relação direta com o ambiente, com a organização do trabalho, pois é onde a vivência diária acontece, é na interação com o meio em que o profissional atua é que surge os primeiros sinais positivos ou negativos da sua relação com as condições de trabalho que lhe são ofertadas, pois o docente está na escola durante a maior parte do seu tempo, portanto, estar em uma escola bem administrada, com excelente infraestrutura, é fator de satisfação pois o docente poderá exercer sua função pedagógica de maneira a garantir a qualidade da educação ofertada.

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) realizou um trabalho de pesquisa de importante significado no tocante a análise do Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, sendo a pesquisa concluída no ano de 2015, um trabalho expressivo que entrevistou 8.795 docentes da educação básica de sete estados brasileiros: Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, assim destaca-se apenas o resultados referentes a educação infantil.

Segundo Vieira e Pereira Júnior (2016) em artigo apresentado no Seminário Internacional de La Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en Tiempos de Estandarización no México, baseado no resultado da pesquisa (GESTRADO, 2015), abordou os dados mais específicos da primeira etapa da educação básica que são: “parque infantil”, “berçário” e “banheiro adequado à educação infantil”. Entretanto, não há informações a respeito da qualidade desses espaços e instalações. Foi levantado somente o tipo de determinados serviços e se há ou não certas dependências e equipamentos. Assim, os autores não puderam saber sobre a sua adequação, conservação e qualidade para o desenvolvimento do projeto pedagógico das unidades educacionais, sendo que buscou-se analisar a percepção dos professores da educação básica sobre as condições da infraestrutura escolar e sua satisfação profissional, abordando especificidades relacionadas às professoras de educação infantil, assim no tocante a infraestrutura escolar, enquanto local de trabalho, considerou a análise dos indicadores: a) A percepção das Condições da sala de aula; b) Percepção das Condições da unidade educacional; c) Satisfação Profissional e d) Quantidade de alunos por turma(média).

No tocante ao indicador de Condições de sala de aula (GESTRADO, 2015), analisou condições de aspectos ambientais e estruturais, observando-se os aspectos ambientais e estruturais –

que afetam professores e alunos – composto por quatro itens; a) Ventilação; b) Iluminação; c) Condições das paredes; d) Ruído originado dentro da sala de aula.

No tocante ao indicador de Condições da unidade educacional (GESTRADO, 2015), analisou a adequação dos estabelecimentos e a disponibilidade de materiais e equipamentos, composto por quatro itens: a) Sala específica de convivência e repouso; b) Banheiros para funcionários; c) Equipamentos e d) Recurso pedagógicos.

No tocante ao indicador de Satisfação Profissional (GESTRADO, 2015) analisou o nível de realização profissional que os professores de educação básica sentem ao desenvolver suas atividades e perspectivas futuras profissionais, composto por quatro itens: a) Frustração com o trabalho; b) Pensa em parar de trabalhar na educação; c) Trabalhar na educação proporciona grandes satisfações e d) Escolheria trabalhar em educação se tivesse que recomeçar a vida profissional. Resultado das Percepções dos Professores da Educação Infantil, com referência a Percepção das Condições da sala de aula, Percepção das Condições da Unidade Educacional e Satisfação Profissional, Alternativamente, visando facilitar o entendimento dos indicadores, os resultados dos mesmos foram classificados em quatro categorias: 1) Muito baixo – que contempla os professores com indicadores que variam de 0,00 a 0,25; 2) Baixo – englobando aqueles com indicadores de 0,25 a 0,50; 3) Alto – composto pelos professores com indicadores de 0,50 a 0,75 e 4) Muito alto – que abrange os resultados acima de 0,75.

	Muito baixo	Baixo	Alto	Muito Alto	Total
Percepção das Condições das Salas de Aula	13,2%	30,4%	43,0%	13,3%	100%
Percepção das Condições da Unidade Educacional	14,7%	39,8%	39,2%	6,4%	100%
Satisfação Profissional	3,8%	9,6%	24%	62,5%	100%

Tabela 8 – Professores Educação Infantil – Percepção das condições de sala de aula, condições da unidade educacional e Satisfação Profissional

Fonte: Extraída do quadro elaborado por (PEREIRA JUNIOR E VIEIRA, 2016) extraído da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Fase II (GESTRADO, 2015).

Importante ressaltar que, nesta pesquisa, em todos os itens foram entrevistados professores das Etapas da Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio, destaca-se a resposta dos Professores da Educação referente ao item satisfação Profissional, pois demonstram o maior índice em relação aos Professores das Etapas Ensino Fundamental (45,9%) e Ensino Médio (38,8%).

No tocante ao indicador Alunos por turma, (GESTRADO,2015), analisou a quantidade de alunos que professores possuem por turma.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>
Educação Infantil	1	51	21	6,1

Tabela 9 – Estatística descritiva da Quantidade de alunos/crianças por turma (média)

Fonte: Extraída do quadro elaborado por Pereira Junior e Vieira (2016) extraído da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Fase II (GESTRADO, 2015).

Assim a pesquisa do Gestrado (2015) também apontou os aspectos mais importantes para melhorar a qualidade do trabalho, segundo percepção dos professores, de acordo com a etapa da educação básica em que atuam.

Aspectos	Educação Infantil
Receber melhor remuneração (ter aumento de salário)	75,1%
Reduzir o número de alunos/crianças por turma	62,1%
Receber mais capacitação para as atividades que exerce	57,6%
Aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse	20,6%
Ter dedicação exclusiva a uma única unidade educacional	24,5%
Contar com maior apoio técnico nas suas atividades	33,9%
Outras	5,3%

Tabela 10 – Aspectos mais importantes para melhorar a qualidade da Educação Infantil

Fonte: Extraída do quadro elaborado por Pereira Junior e Vieira (2016) extraído da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Fase II (GESTRADO, 2015).

Barros (2013) cita a pesquisa do GESTRADO/UFPA (2010) realizado no Estado do Pará, que investigou a situação dos professores em escola pública que mesmo não recebendo orientações para trabalhar com crianças especiais buscam adaptar as atividades propostas para estes alunos, referida investigação se assemelha com resultado idêntico ao encontrado no cenário da pesquisa de campo do nosso trabalho, uma vez que restou evidenciado o esforço das próprias professoras, não só a fim de readequar suas atividades pedagógicas, mas também na busca de qualificação, de uma pós-graduação por conta-própria, bem como o sentimento de pertença ao grupo escolar que “cuida das crianças especiais” e que a comunidade local entende a sua escola como uma referência na

educação especial, fenômeno que entendemos resultar de sua própria paixão pelo ensino e afetividade presente no ensino às crianças, como segue:

Os resultados apresentados na referida pesquisa corroboram com o que a literatura sobre o assunto revela, de que a escola pública, por assumir inúmeras funções, acaba por transferir ao professor, muitas vezes, funções alheias a sua função. Como podemos perceber por meio dos dados apresentados na Tabela 1a maioria dos professores mesmo sem receber orientação alguma para trabalhar com os alunos com necessidade especiais, 27% procuram de alguma forma adaptar as atividades propostas para estes alunos. Outro dado interessante é que 21% desses fazem adaptação e produzem os materiais para trabalhar em sala com seus alunos informação essa reveladora da preocupação destes professores que parecem sentir-se responsabilizados pela educação de seus alunos e buscam de alguma forma suprir a carência apresentada nas escolas. Ao nos reportarmos ao âmbito da pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica realizada no Estado do Pará, por exemplo, em relação às crescentes exigências postas aos docentes nas escolas, conforme já falamos anteriormente, verificamos que, os entrevistados quando solicitados a responderem se trabalham com alunos portadores de necessidades especiais 39% dos informantes, de uma amostra de 1.353 profissionais da educação básica, afirmaram que sim. Entretanto, quando indagados se recebem alguma orientação para trabalharem com esses alunos, somente 25% responderam positivamente. A Tabela 1 demonstra as principais atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, com os alunos que possuem necessidades especiais no Pará. (BARROS, 2013, p. 66)

Cassan (2013) em sua tese de doutorado explica como ocorreu a reestruturação da Rede de Educação Infantil em Campinas, a partir dos anos 1990, considerando a municipalização da educação infantil desde 1988, bem como pelo fato de Campinas seguir a esteira dos movimentos de municipalização da Pré-escola pelos governos estaduais, a partir da década de 1980, e entende a creche como fruto da luta das mulheres trabalhadoras que buscavam por melhores condições de trabalho e que, em nosso entender, essas mães buscavam, naturalmente, pela paz de espírito a fim de deixar seus filhos para os cuidados que necessitavam em tenra idade, enquanto lutavam pela sobrevivência familiar, direito justo, natural e acertado que a história reconheceu

A creche foi concebida em um contexto de redefinição do lugar das mulheres na sociedade moderna em decorrência da urbanização das cidades, das formas de interação social nos espaços público e privado, das relações de produção, das demografias, entre outros aspectos dessa realidade social. Podemos afirmar que a creche é fruto da luta de mulheres trabalhadoras, que, ao reivindicarem seus direitos trabalhistas, dentre estes, a maternidade e melhores condições de trabalho, constataram a necessidade de um lugar seguro para as crianças ficarem enquanto elas trabalhavam. (CASSAN, 2013, p. 11)

Ainda a autora avalia a evolução sob o ponto de vista histórico naquilo que se refere a compreensão do Estado e própria sociedade que começa a entender o papel da mulher no seio da própria estrutura econômica do país, a fim de não somente ajudar a família em sua subsistência, mas também de contribuição com o própria prosperidade das atividades econômicas da sociedade, assim o Estado reconheceu tal direito, algo que ocorreu paulatinamente, por meio de muitas lutas, debaixo de muita angústia, sofrimento e suor dessas mães.

A creche foi sendo assumida pelas políticas públicas, inicialmente como um local para as mulheres/mães/trabalhadoras deixarem seus filhos e filhas enquanto trabalhavam; depois como uma instituição voltada para as necessidades das crianças, ou seja, inicialmente como direito da mãe, depois da criança. Em ambos os casos, dever do Estado e conquista da

mobilização da sociedade. Essa compreensão se funda numa perspectiva histórica. (CASSAN, 2013, p. 11)

Ao mesmo tempo que o espaço creche foi se redefinindo ao longo dos anos, pelo novo papel da mulher na sociedade, bem como por ser o direito a educação infantil, um direito consagrado constitucionalmente, e que hoje se tem o conhecimento de que o acesso a creche, não se trata apenas do direito da mãe a ter o filho cuidado por alguém, mas sim, como também um direito da criança à educação enquanto cidadão, toda essa temática amplamente discutida que foi construída por meio de narrativas e incessantes discussões jurídicas ao longo da última década, por outro lado, trouxe consequências e implicações diretas as condições do trabalho do docente, situação que não pode ser negligenciada pelas autoridades públicas.

Segundo Freire (1997), o professor precisa ousar para continuar lecionando diante das condições de trabalho docente precárias, e os docentes não devem ficar como seres pacientes, dóceis e acomodados, porque portadores de uma missão tão exemplar, o autor, chama a atenção para a percepção de que a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional, que exige amorosidade, criatividade e competência científica, que exige a capacidade de brigar pela liberdade, e pelos seus direitos, se não a própria tarefa fenece.

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. (FREIRE, 1997, p. 9)

Assim, concluímos este capítulo destacando pontos importantes naquilo que se refere às condições do trabalho docente nas creches, como a legislação tem tratado o assunto, a importância do plano de desenvolvimento educacional, do FUNDEB e do FUNDEF, como instrumento de transferências de recursos para a educação infantil, o que o trabalho de outras pesquisas de referência tem discutido e debatido e descoberto sobre as condições do trabalho docente em suas pesquisas de campo, a importância de se compreender o que compõe – os componentes das condições de trabalho docente – as condições do trabalho docente, categorizando-as, assim servindo como um norteador para os nossos estudos e pesquisas visando a uma melhor compreensão da problemática que envolve atualmente as condições do trabalho docente.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOCENTE: ÊNFASE AO MODELO FORMATIVO VIVENCIADO POR PROFESSORES DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS.

Neste capítulo buscamos compreender modelos formativos docentes e qual ênfase é dada para a formação docente na Educação Infantil. Para isso, nos embasamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e legislações pertinentes LDBEN, BNCC, DCNEI, Parâmetros Nacional da Educação Infantil, Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ainda analisaremos o cotidiano na creche, o desenvolvimento das atividades curriculares na educação infantil, a importância das estratégias metodológicas adotadas, o desenvolvimento de projetos educacionais, a indissociabilidade do cuidar o educar e a importância da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski para o desenvolvimento da criança na educação infantil e para a formação continuada de seus professores.

2.1. Formação Docente para Educação Infantil: Política da Educação Infantil e Legislação em vigor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) prevê em seu artigo 62 – redação dada pela Lei nº 13.415 de 2017 – que a formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

No parágrafo 1º do art. 62, a lei distribui as obrigações na promoção a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios em regime de colaboração, e no § 2º do respectivo artigo menciona que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância, mas no § 3º do mesmo artigo – incluído pela Lei nº 12.056 de 2009 – esclarece que a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, aprovou a Diretriz Curricular Nacional para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior, servindo portanto como um norteamento sobre o que deve ser considerado para a implantação do Curso de nível superior em Pedagogia, visando à formação de um docente com habilidades e competências suficientes para atuação nas Escolas do País a fim de garantir qualidade no processo formativo de seus cidadãos.

No artigo 4º, a Diretriz Curricular esclarece que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. No parágrafo único, denota-se o enquadramento como atividade docentes, na participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando, nos incisos I, II e III, respectivamente: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

No artigo 5º, a Diretriz norteia o perfil profissiográfico do egresso em 16 incisos, assim o egresso do curso de Pedagogia, deverá reunir competências e habilidades a fim de estar apto ao exercício do magistério, sendo que no inciso II do referido artigo esclarece qual é o papel do docente na educação infantil, ou seja, compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entres outras, física, psicológica, intelectual e social.

Com referência a estrutura do curso de pedagogia, o artigo 6º explicita estruturas – composições de núcleos de aprimoramento de estudos – que objetivam o aprofundamento dos estudos visando ao conhecimento da realidade educacional na perspectiva do contexto social do país, a fim de que referidos núcleos por meio de reflexão possam propor ações críticas e objetivas que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade.

No inciso I, a estrutura do curso de Pedagogia deverá conter um núcleo de estudos básicos, tendo como um ponto importante na alínea “e” a articulação e aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

No inciso II, a estrutura do curso de Pedagogia deverá conter um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, destacando-se na alínea “a” investigações sobre processos educativos e gestoriais em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras.

No inciso III, a estrutura do curso de Pedagogia deverá conter um núcleo de estudos integradores, na alínea “b” participação em atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.

Portanto, nota-se que os três núcleos, atribuem considerável importância para o desenvolvimento de atividades práticas pedagógicas, investigações de processos educativos e gestoriais como ocorrem e participação em atividades práticas que propiciem vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, ou seja, há uma preocupação com uma formação que permita ao docente, uma visão dinâmica, contextualizada, crítica, que permita ao docente refletir melhorias dentro do sistema educacional.

No artigo 7º, a carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia foi fixada no total de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos, conforme inciso I, em 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas e bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos, o inciso II estabelece 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e no inciso III é estabelecido 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses do aluno, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

No artigo 8º, nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos, será efetivada por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, nota-se a importância dada as teoria educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, gestão e avaliação de projetos educacionais de instituições e de políticas públicas de Educação, destaca-se a práticas de docência e gestão educacional, tanto em escolas como em outros ambiente educativos, portanto, além do universo escolar.

Ainda no artigo 8º, destaca-se, a obrigatoriedade para o desenvolvimento de atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, enfatizando, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, preparando o perfil do egresso para atuação além do universo escolar, ou seja, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas.

No inciso IV do referido artigo, o estágio curricular deverá ser realizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares, sendo que na alínea “a”, prioritariamente, o egresso deverá desenvolver conhecimentos e competências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O apostilamento ao exercício do magistério na Educação Infantil está regulamentado pela Resolução CNE/CES nº 9 de 4 de outubro de 2007, com o caput do artigo 1º alterado pela

Resolução nº 2 de 26 de Junho de 2008 que inclui alunos concluintes da pedagogia até o ano de 2010, assim, observa-se nesta resolução que o estudante concluinte do curso de graduação em Pedagogia, terá direito ao apostilamento de habilitação para o exercício do magistério da Educação Infantil desde que tenham cursado com aproveitamento: I – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica ou equivalente; II – Metodologia da Educação Infantil ou equivalente; e III – Prática de Ensino-Estágio Supervisionado na Educação Básica, com carga horária mínima de 300 (trezentas) horas, de acordo com o disposto no art. 65, da Lei nº 9.394/96, assim, como segue:

Art. 1º Os estudantes concluintes do curso de graduação em Pedagogia, até o final de 2007, terão direito ao apostilamento de habilitação para o exercício do magistério da Educação Infantil, desde que tenham cursado com aproveitamento: I – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica ou equivalente; II – Metodologia da Educação Infantil ou equivalente; e III – Prática de Ensino-Estágio Supervisionado na Educação Básica, com carga horária mínima de 300 (trezentas) horas, de acordo com o disposto no art. 65, da Lei nº 9.394/96. § 1º À instituição de ensino responsável pela expedição do diploma cabe julgar, mediante suas instâncias acadêmicas próprias, se as competências relativas aos componentes curriculares constantes dos incisos I, II e III foram atingidas por meio de outros componentes curriculares de igual ou equivalente valor formativo. § 2º A instituição de ensino responsável pela expedição do diploma igualmente poderá analisar o conjunto de estudos, estágios e atividades profissionais dos alunos para decidir sobre o cumprimento da exigência referida no inciso III deste artigo. § 3º Para os alunos que concluíram cursos de Pedagogia anteriormente à edição da Lei nº 9.394/96, não haverá restrição de carga horária para Prática de Ensino-Estágio Supervisionado, com vistas ao apostilamento.

O instrumento de autorização do curso de pedagogia alterado no ano de 2010 teve como característica principal a exigência de 70% da carga horária do curso dedicada à formação de professores nas esferas teóricas e práticas, visando ampliar as competências e habilidades necessárias naquilo que concerne ao desenvolvimento diário da prática pedagógica com uma visão mais próxima da sala de aula.

No tocante ao indicador referente aos conteúdos curriculares da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia constantes naquele instrumento de autorização do ano de 2010 os conceitos para avaliação fixados entre 1 a 5 adotou o critério de análises, 1 – não são relevantes, 2 – insuficientemente relevantes, 3 – suficientemente relevantes, 4 – adequadamente relevantes e 5 – plenamente relevantes e assim considerando os seguintes aspectos: atualização; as diversas abordagens do conhecimento pedagógico, das áreas de experiência e conhecimento relativas à educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (alfabetização e metodologias específicas: matemática, ciências, meio ambiente e saúde; história; geografia e arte); a realidade dos diferentes espaços de atuação e suas relações com as comunidades; as políticas educacionais e seus processos de implementação; o contexto sociocultural e sua diversidade; a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; a produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do

campo educacional, a interdisciplinaridade; a contextualização; a pertinência; a relevância social e ética.

A partir do ano de 2017, o Ministério da Educação e Cultura ao contrário dos anos anteriores em que existia Instrumentos de Autorização diferenciados para os cursos de Medicina, Direito, Bacharelado e Licenciatura e Curso Tecnológico, e Instrumento para Reconhecimento de Curso diversificado para os Cursos de Pedagogia, Medicina, Direito, Curso Tecnológico, e um Instrumento para renovação de reconhecimento de outros cursos, o MEC editou um único Instrumento de Avaliação de Cursos para Autorização de Graduação Presencial e a Distância, e um único Instrumento para Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação Presencial e a Distância.

No tocante ao indicador referente aos conteúdos curriculares da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, o Instrumento de Avaliação 2017, estabelece os conceitos para avaliação fixando entre 1 a 5 e adotou o critério de análise verificando se o curso proporciona a possibilidade do efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e se o curso possui o diferencial dentro da área profissional e induz o aluno ao contato com conhecimento recente e inovador.

1- conteúdos curriculares, previstos no PPC, não possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso; 2- Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, mas não consideram a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais ou o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; 3- Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; 4- Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e diferenciam o curso dentro da área profissional; 5- Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana

e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador.

Portanto, além das verificações se o curso possibilita o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, em consonância com as Diretrizes do Curso, há preocupações com a atualização do currículo pertinente a área do saber, a adequação da carga horária do curso (em horas-relógio), adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, destaca-se, ainda o diferencial do curso dentro da área profissional e a indução ao contato com o conhecimento recente e inovador.

A Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, conforme artigo 1º, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam, e em seu artigo 9º é importante frisar que estabelece as modalidades de cursos destinados para a formação inicial dos profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, quais sejam: I – Cursos de graduação de licenciatura; II – Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e, III – Cursos de segunda licenciatura.

O caput do artigo 5º da Resolução nº 2, estabelece que a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Com referência ao currículo da Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB 5/2009 define no artigo 3º, como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O artigo 4º da referida resolução esclarece que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança seja o centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

No artigo 5º, a diretriz curricular infantil, estabelece a Educação Infantil como a primeira Etapa da Educação Básica e que deve ser oferecida em creches e pré-escolas, em espaços institucionais não domésticos podendo ser um estabelecimento educacional público ou privado, espaço que possuem função educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, no entanto, conforme explicita o parágrafo 4º do mesmo artigo, a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

No artigo 9º, resta estabelecido os eixos norteadores das práticas pedagógicas constantes na matriz curricular, são elas: as interações e a brincadeira, a fim de que possa garantir experiências que são delineadas nos incisos I a XII, e o art. 10 em seu caput conclui que as Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

O § 8º do artigo 62 da LDBEN estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC.

Conforme art. 3º, as competências profissionais indicadas na BNCC – Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos aprendizagem e da produção cultural local e global, sempre com o objetivo de propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, tem três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: Conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

O artigo 4º explica que a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando ao complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

O artigo 5º, deixa claro que as Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, são de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDBEN e em especial pela BNCC e pela BNC-Formação, e assim estabelece princípios norteadores dos incisos I ao VIII.

A LDBEN, já se utilizou e se utiliza de vários termos ao tratar sobre a formação continuada, no Artigo 61, inciso I – revogado pela lei 12.014 de 2009 – se utilizou do termo capacitação em serviço, no Artigo 61, Parágrafo único, Inciso II – incluído pela lei 12.014 de 2009 – utiliza-se do termo capacitação em serviço, no Artigo 67, Inciso II, em vigor, se utiliza da expressão aperfeiçoamento profissional continuado e no artigo 87, Inciso III, se utiliza do termo, realizar programas de capacitação para todos os professores.

Portanto, durante o período em que a LDBEN entrou em vigor no ano de 1996, com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada por meio da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 até a publicação recente da Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, vários foram os termos utilizados a fim de descrever a formação continuada.

No ano de 2006, muito embora esteja fora do nosso recorte temporal de pesquisa (2009-2018), mas é importante mencionar os efeitos de uma falta de política clara até 2020 no tocante àquilo que pelos menos deveria ser entendido como formação continuada, assim Kramer (2006) entendeu que convivíamos na educação infantil com paradoxos no que se refere à formação continuada, pois diferentes instâncias e instituições que atendiam as crianças de 0 a 6 anos faziam exigências distintas de formação inicial e do processo de formação docente e que segundo Nunes (2005) as resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontavam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, gerando nos profissionais que trabalhavam em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes seria exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada.

Para Kramer (2006) na prática, observava-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos. No caso das creches comunitárias, esta realidade se impunha: profissionais não habilitados dedicavam-se ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 a 6 anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do Poder Público sem falar do expressivo contingente de creches e pré-escolas particulares que contrariavam a legislação quanto às instalações adequadas e à formação dos profissionais.

Dessa forma, o artigo 7º menciona que a Formação Continuada para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender a cinco características: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

No artigo 9º, a Resolução estabelece as modalidades de cursos e programas a serem oferecidos, bem como carga horária, destaca-se que no parágrafo único há a exigência para que os cursos e programas oferecidos atendam a critérios de qualidade expressos no artigo 7º da Resolução,

bem como sua real adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos.

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

- I – Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II – Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III – Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV – Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V – Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ainda no Capítulo IV dos artigos 11 ao 14, a Resolução utiliza o termo Da Formação ao Longo da Vida, explica o formato que deve ser a Formação Continuada em Serviço.

Art. 11. As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDBEN.

Art. 14. A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

Portanto, a formação continuada se encontra dentro do capítulo que intitulado como Formação ao Longo da Vida já faz um sinal significativo no sentido de que a formação continuada é para o docente uma questão que deve ser frequentemente enfrentada ao longo de sua trajetória profissional por toda a vida, não há dúvidas, a necessidade de atualização e aprimoramento, em nosso entender, diante das significativas alterações do modo de viver das pessoas, o que se observa ao longo de toda a história, mas principalmente desde os meados do século XX até nesses primeiros 19 anos do século XXI, devido à grande influência da tecnologia sobre a vida das pessoas, que resultou alterações significativas, de forma acelerada, no próprio processo ensino-aprendizagem.

Note-se que se observarmos na linha do tempo, somente os últimos 20 anos, a forma de viver das pessoas foi impactada tão drasticamente pela tecnologia, que hoje, se torna inconcebível imaginar que o *modus operandi* adotado por um professor em sala de aula no ano 2000, seja o mesmo de um professor em sala de aula no ano de 2021, e principalmente na Educação Infantil, em que as crianças diante de sua vivência e imersão no contexto social exige um professor consciente e preparado a fim de lidar com uma forma de ensinar condizente com a realidade, o que justifica a adoção de uma política eficaz com referência à formação continuada.

A Educação Infantil está incluída no BNCC – Base Nacional Comum Curricular, como a primeira etapa da Educação Básica, assim a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC, estabelece no caput do artigo 17 que na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, como segue:

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDBEN, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017. § 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC. § 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino.

Ainda no artigo 10 da referida Resolução ao estabelecer o conceito de criança, adotado pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CEB 5/2009, como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” estabelece vários direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, e tais direitos por consequência exigem do docente o desenvolvimento de competências e habilidades a fim de lidar com cada um desses direitos, habilidades e competências que passam a ser exigidos, como num efeito cascata desde a formação inicial e também na sua formação continuada, através das normas, currículos dos cursos e programas.

As DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 em seu artigo 3º preveem que o currículo da Educação Infantil deve ser concebido como um conjunto de práticas que faça uma articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. No artigo 9º, no caput, o documento diz que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos

norteadores as interações a brincadeira garantindo experiências em 12 incisos, desde experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo até as experiências que possibilitem a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) instituído pela Lei 13.005/2014, em sua meta 15 destaca a formação dos profissionais da educação/professores da educação básica – profissionais da educação infantil que se incluem – com formação específica de nível superior.

Portanto, neste tópico verificamos que a LDBEN, as Diretrizes Nacionais para Curso Superior de Pedagogia, as DCNEI, o BNCC, o PNE, fazem referências a necessidade da formação docente do profissional da educação infantil, e traduzem como as nossas políticas públicas tratam o assunto no âmbito de formulação de competências e habilidades para o melhor desempenho da docência na educação infantil.

2.2. Formação Docente Inicial no Curso de Pedagogia: Matriz Curricular no Curso de Pedagogia.

No artigo 7º, das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, e Licenciatura a carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia foi fixada no total de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos, conforme inciso I, em 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas e bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos, o inciso II estabelece 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e no inciso III é estabelecido 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses do aluno, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Em pesquisa recentemente realizada por (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017) em artigo intitulado “Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente”, a pesquisa que teve como questão central analisar os cursos de pedagogia organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 com objetivo de discutir a formação de professores polivalentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental oferecida nesses cursos, a partir dos dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013, com apoio do CNPq, utilizou a técnica de análise documental do conjunto de 144 matrizes curriculares obtidas, assim a análise interpretativa dos resultados evidenciaram que os cursos de pedagogia estudados refletiram o mesmos problemas apontados na literatura da área sobre as DCNCP/2006, ou seja, uma

indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente o que significa que os cursos em sua maioria não estão formando o pedagogo, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersa e sem foco.

A questão enfrentada na referida pesquisa permitiu a discussão sobre a formação de professores polivalentes no Brasil para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais, segundo os pesquisadores, a denominação de polivalente se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX que ensinavam as disciplinas básicas, desde a alfabetização, língua portuguesa, história, geografia, ciências e matemática, assim a referida denominação não está mais presente nas Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia, mas na realidade, permanece nas Diretrizes a finalidade de formar professores para as disciplinas básicas, portanto, os professores continuam atuando como polivalentes.

No tocante a Matriz curricular dos cursos de pedagogia, a pesquisa analisou 144 cursos e assim foram definidas nove categorias e suas subcategorias, construídas a partir das próprias matrizes recolhidas para a pesquisa, no entanto aqui destacamos apenas o resultado daquilo que interessa para a nossa pesquisa, que é a Educação Infantil e a análise do resultado apurado pela pesquisa em três categorias, quais sejam: Conhecimentos relativos à educação infantil, Áreas disciplinares/Linguagens da Educação Infantil e Outros conhecimentos da educação infantil, com distribuição de percentuais quanto à carga horária e quanto ao número de disciplinas.

Portanto, a distribuição das percentagens abaixo pretende destacar por meio da análise da Matriz Curricular de 144 cursos (144 Matrizes Curriculares), com a respectiva totalização – somados os 144 cursos – quanto à carga horária (Total geral: 402.440 h) e quanto ao número de disciplinas (Total geral: 7.203 disciplinas), a quantidade de percentuais que essas matrizes efetivamente destinam para a formação do professor na educação infantil.

Categorias	Quanto à carga horária (Total geral: 402.440 h)	Quanto ao n° de disciplinas (Total geral: 7.203 disciplinas)
Conhecimentos relativos à Educação Infantil.	4,63%	4,43%
Áreas disciplinares/linguagens na educação infantil	2,41%	2,36%
Outros conhecimentos da educação infantil	2,22%	2,07%

Tabela 11 – Quantidade de percentuais que as matrizes curriculares destinam à formação do professor na educação infantil

Na pesquisa realizada os resultados demonstraram que as Matrizes Curriculares demonstram insuficiência ou mesmo inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Destaca-se que o número de disciplinas e quantidade de carga horária em percentuais destinados para a formação infantil são bem inferiores, aquilo que é destinado a conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino, respectivamente os percentuais são de 23,77% (carga horária) e 23,42% (número de disciplinas).

As questões reflexivas a se fazer são: os estágios têm realizado a articulação necessária entre a teoria e a prática? A carga horária disponibilizada para o estágio pode ser considerada suficiente para o efetivo desenvolvimento prático? Os docentes conseguem fazer a relação entre a teoria e prática de maneira que seja perceptivo e compreensível ao formando? No curso de pedagogia há tempo suficiente para que o formando faça a conjugação entre a teoria e prática de forma eficaz?

Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, ensina que o diálogo do educador-educando com os educandos-educadores, começa na construção do conteúdo programático, quando o docente se pergunta sobre o que vai dialogar com seus educandos, assim a busca desse diálogo é fundamental para que se possa construir um currículo e que o conteúdo programático da disciplina de fato corresponda a uma formação docente sobretudo como um exercício de prática de liberdade e dialogicidade. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 53).

Para Haddad (2006), a formação do educador não pode objetivar o acúmulo exacerbado de informações, há uma necessidade de se ter um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, além de considerar o contexto social e a cultura da criança, associado isso a uma grande dose de experiência prática.

Azevedo (2013), por sua vez, destaca a ênfase dada aos conteúdos teóricos tratados de forma desvinculada do contexto da prática nos espaços de formação docente, sendo isso um verdadeiro empecilho para as mudanças que devem ocorrer no contexto de formação do professor. Na visão da autora:

Podemos depreender, então que a epistemologia positivista, dominante nos espaços de formação docente, configura-se como um dos obstáculos às mudanças necessárias no contexto da formação, uma vez que reduz a atuação do formador ao repasse de métodos e técnicas de ensino. Uma característica marcante do modelo de formação pautado na racionalidade técnica é a total desarticulação teórico-prática na formação docente, em que a prática só acontece após a aquisição dos conhecimentos teóricos. (AZEVEDO, 2013, p. 72)

Saviani (2009), ao fazer uma análise a respeito dos aspectos históricos e teóricos do problema formação de professores no contexto brasileiro sobre os seis períodos¹⁰ de alterações no processo formativo docente conclui:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Observa-se nas matrizes curriculares uma fragmentação no processo de formação, deflagrada pelo processo de formação aligeirada sem um padrão consistente Assim, Saviani (2009) ao fazer uma análise da instituição das Escolas Normais que se consolidou ao longo do século XX até a década de 1960, entende que expressou-se por essas Escolas a predominância do modelo pedagógico-didático, que de forma mais ou menos satisfatória, articulou os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino. No entanto, com a alteração da legislação elevando a exigência de formação para o nível superior, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo bem mais consistente baseado numa cultura pedagógica sólida, mas, segundo o autor, há o risco de que essa formação seja neutralizada considerando o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, colocando em segundo plano as exigências pedagógicas. Desta forma, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em nosso entender o docente da educação infantil deve possuir formação teórico-prática consistente para ser aquele profissional que tendo uma visão ampla e multidimensional da criança, compreenda naturalmente todo o contexto da educação infantil, e estando ciente que a prática da educação e do cuidado às crianças pequenas seja uma prática indissociável, buscando a todo momento proporcionar à criança um ambiente de bem-estar que vai assegurar o seu melhor desenvolvimento. Portanto, em nosso entender, os conhecimentos teórico-práticos precisam ser trabalhados de uma forma mais aprofundada nos Cursos de Pedagogia.

A formação do docente não pode ser aquela formação aligeirada, feita às pressas de forma totalmente fragmentada, a fim de formar um docente polivalente que atue nas primeiras e mais

¹⁰ No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil: 1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009).

relevantes etapas da Educação Básica, pois no tocante à educação infantil, considerando as peculiaridades das crianças pequenas, se faz necessário que o docente compreenda a amplitude as necessidades de uma criança pequena a fim de que as melhores práticas pedagógicas se efetivem no desenvolvimento da criança.

Ainda no tocante aos conhecimentos necessários à formação de professores que atuarão com as etapas iniciais da educação básica, Herter e Bolsanello (2012) explicam a importância das contribuições de Vigotski¹¹, e todo o movimento educacional ocorrido no Estado de Santa Catarina implicando diretamente no processo formativo docente. “... Um dos principais representantes da Psicologia Marxista tem sua base filosófica e metodológica no Materialismo Dialético, e este compreende a essência da atividade humana e do seu papel na formação da consciência humana...” (HERTER; BOLSANELLO, 2012, p. 53).

Herter e Bolsanello (2012) frisam a importante contribuição e auxílio de dos estudos realizados por Vigotski no sentido de reelaboração dos contextos pedagógicos da educação infantil. Esses estudos oferecem importantes contribuições para a elaboração do processo de formação de professores na educação infantil, partindo da compreensão de que a apropriação do conhecimento se dá no processo do desenvolvimento das relações concretas do sujeito com o mundo, dentro do contexto sociocultural e pelas condições histórico-sociais em que o sujeito está inserido.

A apropriação do conhecimento se dá no processo do desenvolvimento de relações concretas do sujeito com o mundo, com seus contextos socioculturais e tais relações são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas onde o sujeito está inserido. Neste sentido, a contribuição vigotiskiana poderá em muito auxiliar o repensar dos contextos da educação infantil e fornecer, a partir do seu potencial metodológico, importantes contribuições para análise do processo de formação inicial dos professores de educação infantil. (HERTER; BOLSANELLO, 2012, p. 54)

Os autores destacam o papel das relações sociais e interações humanas na educação infantil e enfatizam a importância daquilo que Vigotski descreveu com muita propriedade que é o papel da atuação do docente no desenvolvimento infantil, no cotidiano, por meio da mediação, e das demais categorias descritas por Vigotski, tais como a zona de desenvolvimento proximal e a interiorização, categorias que articuladas com as funções psicológicas superiores fornecem importantes orientações no processo ensino-aprendizagem a fim de que o professor da educação infantil possa orientar as suas práticas educativas no dia a dia das atividades pedagógicas.

Vygotsky descreveu com muita propriedade o papel da “vivência” no processo de desenvolvimento infantil. E ao discutir concretamente as vivências infantis ele as relaciona com o conceito de “Situação Social de Desenvolvimento”. Nesta perspectiva pode-se verificar com muita propriedade o papel central das relações sociais e interações humanas

¹¹ O autor soviético forneceu importantes contribuições para a compreensão do Desenvolvimento Humano, particularmente do papel que cumpre a aprendizagem, o papel da imaginação na infância, o lugar do jogo e do brinquedo junto ao processo de desenvolvimento entre outras contribuições, esta última com significativas contribuições para o entendimento da Atividade Infantil (HERTER; BOLSANELLO, 2012, p. 47).

no espaço da educação infantil. Em especial as categorias de vivência, mediação, situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal, interiorização, articuladas com as funções psicológicas superiores fornecem para o professor de educação infantil um grande potencial metodológico para orientar as suas práticas cotidianas nos espaços da educação infantil. (HERTER; BOLSANELLO, 2012, p. 56)

Os autores também explicam que várias propostas curriculares nos estados brasileiros acabaram por incorporar contribuições das concepções Construtivistas/Interacionistas de 1930 a 1980; mas que houve uma busca por um terceiro paradigma. A incorporação da Psicologia Histórico-Cultural – como terceiro paradigma – para o entendimento do homem e sua relação com a sociedade teve influência sobre a dinâmica de relação entre os níveis de ensino superior catarinense, inclusive, nas suas políticas de formação docente de primeiro e segundo grau, o que levou a necessidade de assimilação por parte das Universidades em seus currículos, nos cursos de Licenciatura e suas diversas habilitações, no curso de Pedagogia-EAD e da UDESC, os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Do processo coletivo de discussão e construção de alternativas curriculares ao modelo hegemônico de pedagogia tecnicista, de base empirista, é que várias propostas curriculares nos estados brasileiros incorporaram as contribuições das concepções Construtivistas/Interacionistas. Tais propostas buscavam neste paradigma o fundamento epistemológico e teórico-conceitual alternativo aos modelos de base inatista e empirista hegemônicos. O primeiro no período compreendido entre os anos 1930 e os anos 1960, e o segundo no período entre o final dos anos 1960 até meados dos anos 1980. Esse fenômeno de busca de um terceiro paradigma, vivenciado inicialmente na consolidação de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em Psicologia e em Educação, também influenciou radicalmente o pensar da função social da escola, da Universidade, do conhecimento e do professor no contexto brasileiro. (HERTER; BOLSANELLO, 2012, p. 54)

Vigotski, na perspectiva histórico-cultural, deixa bem claro em sua obra que a boa aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento. Eis aí, em nosso entendimento, a grande contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para o melhor entendimento da relação aprendizagem/desenvolvimento, uma vez que a compreensão da teoria histórico-cultural, permite ao docente da educação infantil, refletir e pensar os métodos de ensino-aprendizagem, sobretudo lhe mostrar um caminho de pensar com sensibilidade e, assim, agregar ao seu cotidiano de educação infantil, práticas metodológicas que proporcionem o melhor desenvolvimento infantil.

Inicialmente, a apropriação das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural centrou-se nas dimensões para o entendimento do desenvolvimento e da linguagem. Destas dimensões da obra vygotiskiana foi fundamental a compreensão da relação aprendizagem/desenvolvimento, onde, na perspectiva histórico-cultural, a boa aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento, elaboração realizada por Vygotsky ao conceituar a Zona de Desenvolvimento Proximal. (HERTER; BOLSANELLO, 2012, p. 54)

Dessa forma, ressaltamos a importância que deve ser dada aos conhecimentos oferecidos pela Teoria Histórico-Cultural ao processo de formação docente, em especial à formação para atuar na educação infantil.

2.3. O cotidiano na Creche e o Currículo na Educação Infantil: Discussões e Estratégias Metodológicas.

A abertura deste tópico em nossa pesquisa, justifica-se pela necessidade de entendermos o cotidiano de uma creche, as estratégias metodológicas, a formação do Currículo na Educação Infantil, de maneira a inspirar um perfil do professor que entenda o ambiente e saiba como ensinar as crianças pequenas.

O docente atuante na creche é aquele profissional que deve possuir além de formação sólida pedagógica, sensibilidade para entender a criança, entender a forma que a criança tem de enxergar o mundo, elas sentem e pensam o mundo de uma maneira singular, e sensibilidade do docente deve ser sagaz por meio da observação e da mediação no processo ensino-aprendizagem.

Para Barbosa (2000, p. 185), “o cotidiano, assim entendido, aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além das propostas oficiais”. A autora em seu capítulo de livro “Alternativas curriculares e cotidiano escolar” demonstra a importância de se trabalhar com criatividade no processo de ensino-aprendizagem, avançado assim para além daquilo que poderia ser compreendido numa simples leitura de textos que definem as propostas do curso.

Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, a formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas do curso. (BARBOSA, 2000, p. 185)

Assim entendemos que o cotidiano de vivências no espaço da educação infantil, considerando a tríade cuidar, educar e brincar é um grande celeiro de possibilidades de explorar ao máximo formas criativas para o desenvolvimento o ensino-aprendizagem, e para que isso se concretize se faz necessário o docente ter o total conhecimento de quem é a criança pequena (0 a 3 anos).

Segundo Azevedo (2013), várias mudanças ocorreram não apenas na concepção de criança mas, conseqüentemente na forma de atendê-la. O atendimento que antes era feito por adultos que apenas gostassem de cuidar, mudou para um feito em uma instituição educativa, e por um profissional com qualificação.

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também sofreram mudanças significativas. Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma de criança como ser histórico e social, de uma mãe indiferente para uma

mãe coruja, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar, para um feito em uma instituição educativa, por um professor da área do qual se exige formação adequada para lidar com crianças. (AZEVEDO, 2013, p. 96).

Para Kramer (1994, p. 17), “é preciso reafirmar a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, entendendo as populações infantis e os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura...”.

Com a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, observa-se que a creche não é mais entendida somente como um espaço para cuidar, mas sim, em um espaço também para educar e que exige a formação de profissionais com habilidades e competências para o lidar com criança de 0 a 3 anos.

Portanto, a partir do momento em que o docente entende o perfil do seu aluno – criança de 0 a 3 anos – o contexto histórico e social que está inserida, é possível construir um Projeto Pedagógico que consiga potencializar o desenvolvimento educacional do aluno seja cuidando e educando nesta fase de desenvolvimento pessoal e escolar.

Educar é uma prática que potencializa o desenvolvimento, a inteligência e personalidade, assim desde o nascimento do indivíduo, por meio da interação social, desde os primeiros cuidados maternos, o bebê interage com sua mãe e assim vice-versa, o meio social começa então a exercer sobre o indivíduo mudanças que ocorrem por meio do processo educativo inicialmente familiar que se amplia por meio dos primeiros contatos estabelecidos que ocorrem no âmbito educacional, assim a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, conforme será enfatizada nos próximos capítulos desta pesquisa destaca a importância do papel da interação, da mediação, do mediador, dos signos e significados, da aprendizagem e do desenvolvimento, e da importância do meio social e do pensamento dialético em Vigotski, da transformação exercida pelo meio social sobre o indivíduo e da capacidade do indivíduo em transformar o meio social em que vive.

Mas qual deve ser a melhor estratégia metodológica a ser adotada diante de um cenário tão desafiador?

As Estratégias Metodológicas, e suas implementações no cotidiano da creche, dentro do contexto educar e cuidar – dependem da formulação de uma proposta pedagógica e de um Currículo – oriundas de experiências e vivências – que possam garantir um norteamento para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Em nossa pesquisa percebemos que o docente que atua com criança de 0 a 3 anos, possui grandes desafios a fim de conciliar as atividades pedagógicas diárias diante da superlotação das creches em decorrência do fenômeno da judicialização, tema estudado em nosso trabalho e que será abordado no capítulo V no tocante aos seus efeitos, mas que não podemos deixar de mencionar neste tópico, devido ao fato de tal fenômeno tornar as atividades do docente da educação infantil

mais árdua, a ponto de muitas vezes, no seu cotidiano, não permitir ao docente o cumprimento de determinadas rotinas necessárias no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

No artigo 1ª da Base Nacional Comum Curricular, no parágrafo 1º, fica clara a autonomia dada as instituições escolares na elaboração de suas propostas pedagógicas, em consonância com os artigos 12, 13 e 23 da LDBEN e que referidas propostas, conforme artigo 6º da BNCC devem ser elaboradas e executadas com a efetiva participação de seus docentes, e os currículos devem ser coerentes adequando-se a BNCC á sua realidade.

No artigo 10 da BNCC, está estabelecido direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil dos incisos I ao VI, portanto, nestes incisos estão insculpidos os pilares para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico da Educação Infantil, destacando-se a importância do desenvolvimento da brincadeira de diversas formas cotidianamente, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, pois é a partir do ato de brincar é que a criança poderá entender suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Destacamos ainda o inciso III da BNCC que menciona a importância de a criança participar no planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo docente com referência a realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, inclusive, decidindo e se posicionando em relação a eles.

Haddad (2006) explica que, em vez da adoção de uma estrutura escolar rígida, o ambiente educacional deve desenvolver uma atmosfera familiar, de interação com outras crianças e com os adultos, e através desses relacionamentos que são construídos diariamente, a criança possa sentir amada, acolhida, respeitada, e segura, brincando livremente, dormindo quando estiver cansada, ou seja, sentir-se livre e bem dentro uma atmosfera que lhe inspire confiança.

Ao invés de estruturas institucionais rígidas e uniformes, o ambiente de educação e cuidado deve possibilitar à criança, desde cedo, crescer e se desenvolver em uma atmosfera tanto familiar quanto coletiva; interagir com outras crianças e com outros adultos e aprender através dessas relações; sentir-se bem, amada e respeitada e desenvolver atitudes e padrões de pensamento construtivos; fazer escolhas, realizar projetos, engajar-se em experiências enriquecedoras e envolventes com seu grupo etário e crianças de idades variadas; comunicar suas ações, participar, dentro das possibilidades, das decisões que afetam suas vidas; movimentar-se e brincar livremente; tirar uma soneca quando estiver cansada; comer quando faminta; ficar sozinha quando sentir vontade; buscar o apoio e a proteção do adulto quando se sentir insegura. (HADADD, 2006, p. 538)

As atividades lúdicas praticadas pela criança, o mundo da fantasia criado e desenvolvido, àquilo que a imaginação pode criar por meio da leitura de um livro, a história que se forma com a

construção das imagens no pensamento da criança, as formas e maneiras que o professor pode se utilizar para a contação de histórias infantis possibilitam grandes avanços para o desenvolvimento da cognição da criança (MEC, 1998). Segundo Brougère (1998, p. 3), “... A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana...”.

O lúdico possibilita a criança a desenvolver habilidades para recriar cenas que são vividas no seu cotidiano, e assim por meio na imaginação a criança pode associar suas experiências e vivências diárias, criar e recriar cenários que permitam a compreensão do contexto social em que vive.

Assim entendemos que os conteúdos precisam ser delineados em uma proposta pedagógica institucional, que o desenvolvimento dos conteúdos é importante para o desenvolvimento do aprendizado, que a escola por meio do seu projeto político pedagógico além de desenvolver a sua identidade própria de ensino, permite a criança desenvolver habilidades próprias e peculiares que são de suma importância para o seu desenvolvimento.

Destacamos ainda a importância do desenvolvimento de Projetos na Educação Infantil, a importância da conexão do perfil formativo do futuro professor com o desenvolvimento de atividades didáticas que possam garantir o desenvolvimento infantil com qualidade, saúde, prazer e alegria.

Barbosa (2000) fala sobre a importância de propostas de inovação curricular – em nosso entender os projetos na Educação Infantil tem essa função especial – e a forma que ela deve ser pensada e estruturada, ou seja, a existência de um diálogo com esses saberes – de inovação curricular – compreendendo os componentes curriculares, que se não estruturadas e explícitas como as oficiais, “trazem dimensões da vida humana que recuperam o papel dos sujeitos nas práticas educativas o que é fundamental para o desenvolvimento crítico e cidadão” (BARBOSA, 2000, p. 181).

Segundo Moraes (2015), o trabalho com projetos é uma prática cada vez mais presente nas escolas de Educação Infantil é uma alternativa pedagógica para a Educação Infantil, que precisa de uma constante reflexão por parte do professor.

Segundo Fernandes e Pereira (2021), o currículo deve ser operacionalizado em articulação plena com as aprendizagens e as crianças convidadas a participar ativamente na planificação das aprendizagens, assim os alunos poderão questionar e construir seus próprios modelos, participando ativamente de forma colaborativa no planejamento dos projetos.

O respeito pelas necessidades individuais da criança, o estímulo ao desenvolvimento do seu pensamento crítico e criativo, a contemplação dos seus saberes e experiências, a promoção da responsabilidade, autonomia, autoestima e a negociação conduziu à promoção de

aprendizagens significativas, assumindo-se estas práticas pedagógicas como uma alternativa às perspectivas escolarizantes, acadêmicas e homogeneizantes muito comuns em contextos de educação de Infância. (FERNANDES; PEREIRA, 2021, p. 179)

O futuro professor deve dar sentido criativo à aprendizagem, portanto a criatividade é uma ferramenta de extrema importância e utilização obrigatória para aquele docente que pretende atuar no desenvolvimento de habilidades infantis, pois o sentido criativo à aprendizagem, por meio de projetos, permite instigar a curiosidade da criança, a tornar o aprendizado mais leve, divertido e mais eficaz.

O desenvolvimento de projetos tem a finalidade de interromper aquelas tarefas que estão no cotidiano das atividades pedagógicas que exigem repetição, o projeto coloca a criança como protagonista da sua formação, pois a interação com os demais colegas da sala e a busca por soluções aos problemas, colabora para formação de indivíduos maduros e independentes a fim de possibilitar a criança, no futuro, o cumprimento do seu papel de cidadão.

Para Barbosa (2000) o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar possui uma relação de possibilidades aliada ao conjunto de circunstâncias que envolve a realidade local e a história de vida dos sujeitos que estão envolvidos nessa interação, suas experiências, seus conhecimentos que possui relação com o próprio cotidiano.

Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes pregressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (BARBOSA, 2000, p. 185-186)

Assim, para Barbosa (2000), a formulação e a implementação de alternativas curriculares envolvem a busca concreta desses diversos elementos – realidade local, história de vida dos sujeitos, cotidiano – que se fazem presentes nas escolas. “... O diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo cotidianamente...” (BARBOSA, 2000, p. 186).

Para a autora, se faz necessário compreender concretamente essas múltiplas e complexas realidades que fazem parte das escolas reais, com alunos e professores com problemas reais, nos coloca, diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos – na realidade concreta – e buscar muito mais que marcas das regras gerais de organização social e curricular, a autora destaca a importância de se buscar, nas palavras dela “.... outras marcas da vida cotidiana, outras marcas, da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares...” (BARBOSA, 2000, p. 186).

A primeira etapa da educação básica é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, um projeto pedagógico baseado no lúdico, na contação de histórias, no despertar da imaginação da criança, combinado com a inserção de metodologias que despertem a curiosidade, com a finalidade de provocar o desenvolvimento do raciocínio da criança, permite a elas mesmas construir suas conexões de pensamento e assim construir o seu processo de aprendizagem.

A ideia do desenvolvimento de projetos na educação infantil é a de se organizar em torno de um problema a fim de criar um ambiente de investigação, de curiosidade, de descobertas e até solução de problemas. Vários projetos podem ser desenvolvidos, como elaborar uma horta, com duração mais longa, um livro de receita de duração mais curta.

Segundo Moraes (2015, p.18) para o desenvolvimento do projeto é preciso ter clareza sobre o projeto de maneira que não seja um trabalho repleto de imprevistos:

Para que uma determinada prática se realize de forma eficaz tanto para a criança como para o professor é preciso ter consciência e clareza sobre ela, de modo que não seja um trabalho repleto de imprevistos (não que esses não aconteçam), mas um trabalho reflexivo que tenha sentido para o professor e para a criança, e que ele conheça seus objetivos e saiba como alcançá-los. Assim de fato, a Educação Infantil contribuirá na formação da criança pequena, no desenvolvimento de sua personalidade, das suas capacidades psíquicas e até de seus sentimentos.

Segundo Moraes (2015), o sucesso do projeto é necessário que ele seja construído de forma coletiva, que haja a participação de toda a turma, que exista um interesse coletivo para a construção desse projeto, por isso é importante que seja dada a possibilidade de as crianças escolherem o tema do projeto a ser investigado, permitindo a interação entre todos para o desenvolvimento de soluções, assim o próprio envolvimento no projeto permitirá estimular nos envolvidos a sua própria criatividade.

A interlocução com todos os envolvidos no projeto é de suma importância, alunos, professores, pais, a ideia de diálogo na escola é fundamental para o sucesso do projeto e do desenvolvimento infantil. “Se pretendermos intervir nos processos pedagógicos vivenciados nas nossas escolas, isso só pode ser feito pela vida do diálogo da interlocução” (BARBOSA, 2000, p. 187).

Ainda, segundo Moraes (2015, p. 21), a ideia é trabalhar com a criança temas de seu interesse:

O trabalho com projetos na Educação Infantil insere-se nesse contexto não com a finalidade de se preocupar apenas com o futuro escolar das crianças, mas traz a ideia de trabalhar com a criança temas de seu interesse, que partam de suas necessidades no presente ou que lhe sejam interessantes, como um espaço de aprendizagens, questionamentos e discussões significativas par ao seu dia a dia, respeitando-a, colocando-a em constante pensamento sobre o mundo e realidade.

O desenvolvimento de projetos estimula a criatividade, mas para que isso de fato ocorra e atinja o seu escopo, é necessário que exista uma conexão com contexto de vida do grupo social, que a criança faz parte “Compreender os múltiplos aspectos da vida dos grupos sociais presentes nas escolas exige que se valorizem os espaços nos quais os diversos grupos falem por si próprios” (BARBOSA, 2000, p. 187).

Voltemos, portanto, para dignidade da interlocução e do diálogo, para o respeito às diferentes culturas e saberes locais, abdicando do poder panóptico da busca de construção conceitual de uma totalidade que não permite perceber as nuances e as especificidades dos saberes, das crenças e dos valores dos inúmeros sujeitos e grupos sociais que estão nas nossas escolas. (BARBOSA, 2000, p. 187)

Desta forma, entendemos que o cotidiano nas creches é um espaço que permite o desenvolvimento pessoal e educacional da criança que necessita de profissionais da educação infantil capacitados, munidos de habilidades e competências para o planejamento e o desenvolvimento de atividades pedagógicas que permitam a criança como cidadã e sujeito histórico e de direitos, o melhor aprendizado, mas que esse profissional na busca da melhor estratégia metodológica, seja ainda capaz de enfrentar os obstáculos que emperram o bom funcionamento da escola, diante das imposições da realidade social e dos desafios da educação inclusiva.

2.4. A Importância da Educação Infantil para o Desenvolvimento da Criança.

Este trabalho pesquisa “As condições de trabalho do Professor de Educação Infantil nas Creches (Crianças de 0 a 3 anos) e a judicialização de vagas”. O problema a ser analisado é verificar as consequências da judicialização e seus reflexos no poder público municipal que exerce a gestão da creche, especialmente as condições de trabalho do Professor e os reflexos no desenvolvimento do aprendizado da criança, considerando que a judicialização em si envolve vários atores nesse processo quais sejam, servidores públicos desde auxiliares a gestão, destaca-se especialmente o professor (principal mediador), crianças e pais, juizes e promotores.

O trabalho pretende observar as consequências da judicialização na educação infantil, especialmente em relação às condições de trabalho do professor, considerando os reflexos diretos que podem afetar o desenvolvimento da criança que está implicitamente ligado a qualidade da educação infantil ofertada nas creches.

Vamos utilizar o aporte teórico fundamentado na Teoria Histórico-cultural de Vigotski a fim de analisar o desenvolvimento do indivíduo (criança) em sua interação social com o meio social (creche). No entanto neste trabalho vamos analisar o desenvolvimento infantil da criança de 0 a 3 anos considerando os pontos destacados pela Teoria Histórico-Cultural tais como: mediação e a

interação (professor como mediador, processo de desenvolvimento do simbolismo por meio da contação de histórias, gestos, mímicas, brincadeiras, atividade lúdicas...), zona de desenvolvimento proximal (a importância da interação), a importância dos signos e significados, o pensamento egocêntrico e a internalização, o aprendizado e o desenvolvimento.

Lev Semenovitch Vigotski, nascido em 1896 na Bielo-Rússia e falecido em 1934, de tuberculose, também na Rússia, foi psicólogo e um pesquisador que contribuiu de forma expressiva para a ciência. Foi um crítico do trabalho de Piaget e sua concepção teórica foi fundamentada na creditação que o desenvolvimento das crianças ocorre em função da aprendizagem, interações sociais e condições de vida.

Para Vigotski, o ser humano passa a ser resultado de sua interação com o meio social em que vive. Vigotski entende que a aprendizagem possui um papel determinante no desenvolvimento do indivíduo. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem exercem funções de extrema importância no desenvolvimento do sujeito tornando-o capaz de criar articulações próprias que permitem o desenvolvimento da aprendizagem e de sua inserção no meio social.

O contexto social vivido por Vigotski influenciou decisivamente os seus estudos, a Revolução Comunista, na Rússia, o foco de suas preocupações foi o desenvolvimento do indivíduo, como resultado de um processo sócio-histórico, influenciado pelos pensamentos de Marx.

Vigotski estudou e criticou a obra de Piaget, por entender que Piaget não enfatizou em seus estudos a influência do meio social, por meio da interação entre sujeitos, para o desenvolvimento do indivíduo, eis que Piaget dividiu em estágios sob uma ótica do desenvolvimento biológico do indivíduo.

Vigotski, ao contrário, destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo chamado de sociointeracionista. Piaget enfatiza com maior importância os aspectos de origem biológica, enquanto Vigotski destaca as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental.

Para Vigotski, a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Destaca-se que para Vigotski o aprendizado se inicia desde o nascimento da criança que interage com o meio social no qual está inserida, culturas diferentes, costumes regionalizados, o contexto social de inserção permitirão à criança paulatinamente entender situações, permitindo entender signos e significados em diferentes situações rotineiras, por meio da construção de diálogos internos e conseqüente internalização.

Segundo Vigotski (1991), chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar.

Assim a construção de símbolos, gestos e sinais desenvolvidos pela interação da criança com o seu pai promovem o seu desenvolvimento, a conseqüente internalização psicológica pela criança das ocorrências construídas diariamente e os resultados por ela conquistados por meio de seus gestos – o próprio gesto de apontar e balbuciar – e as respostas dadas pelos pais satisfazendo aqueles desejos momentâneos da criança, que ao apontar para algo obtêm uma determinada resposta, é uma forma clara da ocorrência do processo de internalização psicológica de uma criança resultando na aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento em relação àquela situação.

Note-se que a formação do pensamento egocêntrico, segundo Vigotski, transforma-se para pensamento internalizado na fase adulta e não simplesmente desaparece como no entendimento de Piaget. Nota-se que embora a aprendizagem que antecede a fase escolar – período de convivência no âmbito familiar que permite a criança a interação social e inserção nos costumes e cultura familiar – seja importante para o seu desenvolvimento, Vigotski atribui um valor significativo à aprendizagem escolar que promove o desenvolvimento da criança, por meio da interação social.

Segundo Palangana (1998), a fala egocêntrica se identifica por estar inteiramente voltada ao próprio locutor: a criança fala para si mesma sem se importar com os ouvintes. Nessa fase, a criança não está preocupada em saber se alguém a ouve. A fala egocêntrica pode ser comparada a um monólogo onde a criança pensa em voz alta.

Para Vigotski, a aprendizagem é fundamental e proporciona o desenvolvimento dos processos internos por meio da interação com outras pessoas. Ao considerar a zona de desenvolvimento proximal, potencial ou imediato, o professor pode orientar o aprendiz e assim adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança.

Desde o nascimento da criança há um processo de interação com o meio social que é constituído de cultura, de história, de costumes regionalizados que a ajudam na construção do seu desenvolvimento dentro desse determinado contexto social. Os valores e princípios morais de seus pais, os costumes são informações que são passadas no processo de aprendizado e desenvolvimento da criança.

Segundo Palangana (1998), para Vigotski, a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança. Qualquer situação de aprendizagem tem sempre um histórico precedente, ao mesmo tempo que produz algo inteiramente novo no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, a inteligência é definida como habilidade para aprender, desprezando as teorias que concebera a inteligência como aprendizagens prévias, já efetuadas. Nos modelos teóricos que se utilizam de testes psicológicos padronizados, a análise de desenvolvimento fica limitada às tarefas que as crianças são capazes de realizar sozinhas. Na concepção Vigotskiana, o conceito de desenvolvimento se amplia na medida em que inclui um segundo nível de desenvolvimento

denominado "zona de desenvolvimento proximal", através do qual é possível explicar as dimensões do aprendizado escolar.

Para Vigotski, já no nascimento da criança, justamente pela interação da criança com seus pais, a aprendizagem e o desenvolvimento são pilares estabelecidos por meio da relação social da criança com o meio social familiar. Vigotski aponta que o processo de maturação do sujeito ajuda no desenvolvimento, mas assegura que a maturação por si só, não promove o desenvolvimento, dada a complexidade de fatores que envolvem o processo de desenvolvimento considerando a formação dos processos psicológicos internos, sua internalização como resultado da interação do indivíduo com o ambiente e contexto social.

Para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em Vigotski, torna-se necessária a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A interação do professor no processo de aprendizagem é de suma importância, pois se observa que a partir de estímulos e apoio na aprendizagem – quando a criança demonstra eventual dificuldade num determinado momento do aprendizado – torna-se possível trabalhar funções que ainda não estão totalmente formadas em seu processo de formação.

Quando estas funções que se encontram em processo de aprendizado – funções que não estão totalmente consolidadas e compreendidas pelo aluno – não são observadas por quem avalia, ela deixa de atuar na zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Por meio dessas experiências de aprendizagem compartilhadas, atua-se nesta zona de desenvolvimento proximal, de modo que funções ainda não consolidadas – questões ainda não compreendidas pelo aprendiz em sua totalidade – venham a amadurecer.

O conceito da zona de desenvolvimento proximal traz uma série de implicações para a prática pedagógica, neste processo observa-se com distinção, e se dá a devida importância à efetividade do processo de aprendizagem que deve ser considerado tão importante quanto o processo avaliativo final do sujeito.

O professor é aquele que propõe desafios aos seus alunos e os ajuda a resolver tais desafios, proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão ajudar os demais. Através de um comportamento interacionista contribuirá para o fortalecimento de funções ainda não devidamente consolidadas.

Para Vigotski, a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento, e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos. A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada como um instrumento, pois ela atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, tanto quanto os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida. Segundo Vigotski o conhecimento se constrói de duas maneiras, primeiramente na

forma intersubjetiva (entre pessoas) e num segundo momento, de forma intersubjetiva (no interior do sujeito).

Observa-se que por desconhecimento, por simples falta de entendimento de alguns pais, ou mesmo por questão cultural já implícita, a creche ainda é vista apenas como um local para os pais deixarem seus filhos enquanto estão no trabalho. No entanto, para a pedagogia e estudiosos sabe-se que os primeiros anos da criança são decisivos para o seu processo de desenvolvimento, pois nesses anos iniciais (0 a 3 anos) a criança começa a experimentar a sua inserção na sociedade, suas vivências e experiência diárias que são primordiais para sua formação humana, sua aprendizagem e desenvolvimento contínuo.

A creche é o primeiro ambiente social, fora do âmbito familiar que a criança participa. No capítulo “O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança”, Vigotski busca caracterizar os vários aspectos do comportamento humano e assim traça várias hipóteses sobre como tais características se desenvolvem durante a vida, observa que as três hipóteses levantadas por ele, quais sejam: 1- A relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; 2- O trabalho como meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza; 3- O uso do instrumento e o desenvolvimento da linguagem, não são tratados adequadamente pelos estudiosos preocupados com a compreensão da psicologia humana e animal.

Assim observa-se que Vigotski destaca a devida importância para a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social. Portanto a creche é o ambiente físico e social que promove o desenvolvimento da criança em vários aspectos do seu comportamento, é o meio social também responsável pela transformação da criança.

A ênfase do caráter botânico do desenvolvimento utilizada por Kar Stumpf ao comparar o estudo das crianças à botânica associando ao processo de maturação do organismo foi muito criticada. A questão, segundo Vigotski é que a maturação por si só, não é suficiente para explicar como se dá o processo de desenvolvimento do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento para outra forma de comportamento.

Por isso, Vigotski em sua obra cita os apontamentos críticos de A. Gesell que menciona a utilização da analogia botânica para a descrição do desenvolvimento infantil e que vários psicólogos da época já haviam sugerido o abandono desse paradigma botânico. Em sua obra, Vigotski narra a mudança dos paradigmas utilizados pela Psicologia Moderna de sua época, do botânico para o paradigma da zoologia, pois a alusão ao Jardim da Infância não demonstra de forma adequada a complexidade dessa fase da educação e como ela realmente deve ser vista.

O desenvolvimento está atrelado a melhorias no processo formativo pessoal do indivíduo bem como às transformações naturais do organismo do indivíduo em desenvolvimento, mudanças

em seu comportamento social, características físicas e psíquicas, devido a sua inserção em um determinado grupo social. As crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com seus pais, que ativamente procuram incorporá-las em suas relações e a sua cultura.

Para Vigotski, as funções inferiores ou elementares estão relacionadas com a estrutura mínima de manutenção da vida do ser humano. As funções psíquicas superiores estão relacionadas com o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico, da atenção e da memória.

A creche é a primeira escola da criança – meio social escolar – que proporcionará o seu desenvolvimento, assim é importante analisar a relação que a criança terá com a creche nas diversas fases de seu desenvolvimento, que terá papel importantíssimo.

O professor é o principal ator nesse processo de desenvolvimento, tem um papel fundamental nesta primeira fase do desenvolvimento da criança, pois figurará como o mediador entre a criança e seu conseqüente aprendizado.

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais.

O professor da creche será o principal mediador no aprendizado do aluno, é o responsável por oferecer os ensinamentos, haverá o desenvolvimento do simbolismo que envolve todo o processo de representação, por meio de gestos, falas, contação de histórias, atividade lúdicas que atuarão diretamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, com a sua conseqüente internalização, aprendizado e desenvolvimento.

O indivíduo se desenvolve por meio de sua interação com outras pessoas, os estímulos diários nas atividades que desenvolvem a importância dos signos e significados na creche trocam de experiências, de conhecimentos com os outros resulta na ocorrência do desenvolvimento do exterior para o interior, ou seja, os diferentes aprendizados se dão primeiramente no plano das interações que a criança estabelece com os outros, para depois ser internalizado pela criança. Sendo assim, o professor é o ator que exercer o papel de fundamental importância nos primeiros anos de vida da criança na escola, como um mediador.

Segundo Palangana (1998), na perspectiva Vigotskiana, a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada principalmente pelas trocas sociais, e nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens. Durante os primeiros meses de vida, o sistema de atividade da criança é determinado pelo seu grau de desenvolvimento orgânico e, em especial, pelo uso que ela faz de instrumentos. Para interagir, como o mundo, a criança dispõe de instrumentos que mediam tal interação. Estes instrumentos, para Vigotski, podem ser de duas naturezas; física e simbólica.

Segundo Vigotski, o processo de mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, é o mediador que irá intervir no processo educativo da

criança, nas fases de seu desenvolvimento, pois esse processo não acontece de forma espontânea, à criança não consegue desenvolver suas funções psicológicas superiores por si só, pois a inteligência, a memória, a capacidade de raciocínio, a articulação do pensamento embora já existam nas crianças pequenas, ainda estão em fase embrionária e precisam ser estimuladas por provocação da mediação e a interação social.

Para Vigotski, a aprendizagem inclui relação intersubjetiva, relações entre as pessoas, sem relacionamento social ficamos na situação exemplificada pelo enigma de Kaspar Hauser, indivíduo que por falta de interação social possuía uma expressão figurativa de um louco – assim foi visto pela sociedade da época até a sua inserção no meio social – ou para ser mais elucidativo seu comportamento estava próximo de um animal, pois apresentava dificuldades para falar, andar, sentar ou realizar qualquer atividade de maneira normal e civilizada para os padrões da época naquela sociedade.

Portanto no exemplo de Kaspar Hauser observam-se as melhoras significativas após mediação – realizada pela sociedade que o acolheu – que promoveu a inserção de Kaspar no meio social. Nota-se a importância da construção do significado e a compreensão das coisas – que se dá de forma gradativa – que é internalizado pelas funções psicológicas do indivíduo, por meio da contribuição dos signos e dos instrumentos atuando de forma contínua no desenvolvimento do indivíduo.

Para Vigotski, o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino-aprendizagem que a apropriação do conhecimento, a percepção, a compreensão e construção dos significados por meio de signos e instrumentos, sua internalização por meio de suas funções psicológicas superiores é que é possível falar em desenvolvimento do indivíduo e a transformação contínua da sociedade.

No ambiente escolar, na creche, com o auxílio do professor na sua função de mediador, é que a criança irá fazer a sua inserção no contexto social histórico. O professor e seus auxiliares, os gestores de creche, os colegas são mediadores fundamentais para o desenvolvimento infantil.

A existência de várias ocorrências, como no caso de Kasper e outros exemplos ilustrativos como o caso Mogli, são situações que demonstram que indivíduos não inseridos no contexto histórico-social de uma sociedade que lhe proporcione um desenvolvimento humano, apresentaram características distantes das vivências rotineiras dos padrões de comportamento admitidos por um mundo civilizado.

O professor é o mediador que atua a fim de promover a interação entre o indivíduo e o meio social escolar a fim de promover o conhecimento. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP) nos permite compreender a distância entre o nível do real, que analisa a capacidade resolutiva da criança em solucionar problemas sozinhos, e o nível de desenvolvimento

proximal, que analisa a capacidade resolutive da criança em solucionar os problemas com a ajuda de outra pessoa, no caso o professor.

Segundo Palangana (1998), Vigotski observou que as crianças podem imitar ações que vão muito além de suas capacidades reais ou afetivas. Numa atividade coletiva, ou sob a orientação dos adultos, elas podem aumentar suas capacidades de desempenho, pois a imitação de atos ou habilidades cujo conteúdo vai além da capacidade real da criança cria zonas de desenvolvimento proximal. É, também, neste fato que Vigotski se apoia quando defende a tese de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento.

Vigotski converge com Piaget quando afirma que o ser humano é um ser biológico, no entanto, as divergências entre os dois autores ocorrem na importância da forma como ocorre tal interação, sendo que para Piaget a interação ocorre graças à ação do indivíduo sobre o meio, enquanto para Vigotski, ao contrário, a interação decorre da atuação do meio sobre o indivíduo.

A creche é o ambiente interacional onde a mediação ocorre por meio do Professor. A princípio não há dúvidas que as condições de trabalho deste mediador ficarão prejudicadas – que exerce tarefa fundamental para o desenvolvimento nesta fase da educação infantil – em decorrência da judicialização de vagas e superlotação de creches.

Assim resta-nos buscar as seguintes respostas: Quem é o responsável em garantir a qualidade educacional durante esta fase? Ora, a Lei é clara e por este motivo o judiciário garante o direito invocado pelo jurisdicionado, mas, ainda, pergunta-se: Quando o Judiciário Superlota a creche ao deferir o pleito judicial analisa as condições de trabalho do Professor e demais envolvidos? Se mesmo estando ciente dos problemas qual o objetivo do Judiciário ao deferir o pleito judicial? O Ministério Público que exerce a função de fiscal da lei visita as creches e faz a devida apuração das condições de trabalho do Professor?

O processo ensino-aprendizagem da criança envolve a interação entre os sujeitos. Assim Vigotski entendeu que a criança precisa viver em ambientes que propiciem a aprendizagem, ambientes que promovam o conhecimento, ou seja, a creche é um espaço onde ocorre este processo inicial e deve ser analisado com muito cuidado a fim de que a mediação a ser realizada pelo Professor da Educação Infantil não seja prejudicada.

Segundo Palangana (1998), Vigotski entende que as diferenças quanto à capacidade de desenvolvimento potencial das crianças devem-se, em grande parte, às diferenças qualitativas no ambiente social em que vivem. A diversidade nas condições sociais promove aprendizagens também diversas e estas, por sua vez, ativam diferentes processos de desenvolvimento.

A creche é um ambiente escolar e não somente um local para os pais deixarem as crianças para brincar, dormir e comer. A creche deve ser vista como o ambiente que propicia a interação da

criança com o mundo e com as outras pessoas, um ambiente que provoca a criança a vivenciar várias experiências, que provoca a criança a viver o mundo com seus signos e significado.

É por meio do desenvolvimento das atividades do Professor de Educação Infantil que a criança vivencia suas primeiras experiências de representação mental, que é demonstrado pelo professor com a contação de histórias, brincadeiras, atividades lúdicas que a criança é inserida de forma gradativa no contexto histórico-cultural em que vive.

É na creche que a criança continuará aprimorando o desenvolvimento da linguagem, a fala egocêntrica será desenvolvida e aos poucos transformada por meio das vivências diárias proporcionadas pelo meio social escolar, compreensão de signos e significados, a compreensão com a ajuda dos instrumentos, pensamentos internalizados, e dia após dia, o desenvolvimento ocorrerá de forma imperceptível para a criança que está em desenvolvimento, mas de forma muito perceptível para o Professor, para os pais e para a sociedade.

Segundo Palangana (1998), no período pré-verbal, a ação da criança é comparável à dos macacos antropóides. Mas quando a fala e o uso de signos se incorporam à ação, está se transformando, assumindo características especificamente humanas.

A creche, é um ambiente ideal para o desenvolvimento educacional da criança de 0 (zero) a 3 (três) anos por ser o seu primeiro meio social externo ao âmbito familiar a provocar novas vivências e interação com outras crianças, é na recreação das atividades infantis, no simbolismo da contação de histórias, brincadeiras lúdicas, nas descobertas de ambiente com sons diferentes aos vivenciados no ambiente familiar, gritos de outras crianças, choros, mordidas e puxões no cabelo, é o exercício da interação provocada pelo meio social escolar que provocará o desenvolvimento contínuo e a compreensão da realidade.

Segundo Palangana (1998), nas situações de vida diária, quando os pais ou outras pessoas chamam a atenção da criança para objetos, pessoas ou fenômenos que se passam no meio ambiente, estão oferecendo elementos por meio dos quais a criança organiza sua percepção. Nesta interação, a criança é orientada para a discriminação do essencial e do irrelevante podendo, posteriormente, ser capaz de exercer esta tarefa por si só, ao tentar compreender a realidade.

Importante destacar que nesta fase do desenvolvimento infantil é o Professor da Creche quem vai descobrir as diferenças que cada criança possui na percepção das coisas, pois o estímulo-resultado será a maneira de provocar o desenvolvimento infantil. Nota-se o quanto importante é a interação do professor nesta fase de desenvolvimento, estando o mediador, ciente que duas crianças da mesma idade não possuem as mesmas características, pois cada uma possui diferentes vivências advindas do âmbito familiar.

É importante destacar que a creche é um ambiente em que coexistem crianças de 01 (um) ano – bebês engatinhando e aprendendo a andar –, crianças de 2 anos – começando a andar e caindo

a toda hora –, crianças de 3 (três) anos – que já sabem correr e caem com frequência –, é simples entender a situação física do ambiente, porém complexo entender os processos de desenvolvimento psicológicos superiores – por isso toda a atenção ao desenvolvimento infantil nesta fase é fundamental –, pois cada criança é única, cada criança se desenvolverá a uma maneira, e, quem faz a mediação para o desenvolvimento acontecer é o professor da creche, e, como fazê-lo de forma adequada, se o seu ambiente de trabalho é superlotado com crianças chorando, outras rindo, outras correndo, outras precisando ir ao banheiros, outras com algum problema de saúde e que necessita de uma atendimento especial?

Nesta fase da vida infantil (0 a 3 anos) o desenvolvimento mediado ocorre, as funções inferiores e as funções superiores da criança estão atuando na formação das percepções da criança. Note-se que as funções inferiores ou elementares estão ligadas a estrutura mínima de manutenção da vida do ser humano e as funções psíquicas superiores estão ligadas com a questão da fala, da escrita, da coordenação motora, do pensamento, da linguagem, entre outras, são funções mais complexas, mais elaboradas, repise-se, inteligência, raciocínio, fala, linguagem e pensamento.

É importante destacar que Vigotski defende o princípio de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e base biológica do comportamento humano. Ele observou que a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas.

O ambiente social escolar, a creche, é um local que contribui de forma expressiva na formação das mais complexas funções mentais da criança, na medida em que sua atuação permita a criança vivenciar experiências sociais escolares e exponha a criança a tais experiências e vivências.

Para isso, é fundamental um projeto pedagógico bem articulado – aliado a um bom ambiente que proporcione boas condições de trabalho ao professor –, com previsão de atividades pedagógicas variadas que permitam o desenvolvimento do simbolismo envolvendo todo o processo de representação, gestos e falas, contação de histórias, brincadeiras e experiências lúdicas.

Para Vigotski as funções psíquicas superiores, o processo histórico-social e a linguagem são fatores condicionais para o desenvolvimento humano. No entanto Vigotski não foi o único psicólogo da época em construir uma psicologia que pudesse responder aos problemas político-sociais de seu país.

Segundo Palangana (1998), a abordagem dialética, utilizada por Vigotski, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência.

Isso faz entender a importância que o ambiente escolar infantil exerce sobre o desenvolvimento infantil, particularmente em criança de 0 a 3 anos, pois pela interação professor-

aluno, aluno-professor o aprendizado adquirido pelas crianças permitirá que ela futuramente transforme as condições naturais para sua e nossa existência.

Em uma linguagem didática pode-se dizer que a creche é o local em que o alicerce do conhecimento é realizado pelo mediador professor, trata-se de um ambiente social escolar que precisa propiciar o bom e fiel desenvolvimento do trabalho do professor da educação infantil, que já possui uma atividade extremamente desafiadora ao lidar com os primeiros anos de formação educacional, e que qualquer alteração neste cenário – que já possui limite de oferta de vagas de forma motivada – compromete diretamente a qualidade de ensino.

O exemplo já citado, baseado em fatos, de Kasper Hauser, demonstra a importância do meio e do mediador para o aprendizado. Com isso, podemos observar a importância da mediação na aprendizagem da criança e o quanto este ambiente não pode ser prejudicado. O ambiente das creches precisa ser propício ao desenvolvimento da criança, mas para isso precisa antes oferecer condições de trabalho do professor, pois o contrário compromete diretamente a qualidade de ensino oferecido à criança.

Várias são as questões a serem estudadas e que precisam de análise criteriosa a fim da manutenção da qualidade da educação, pergunta-se: A existência de creches superlotada afeta a qualidade de ensino ofertada pelo poder público? Qual a condição de trabalho do professor mediador nas creches? Como ocorre o desenvolvimento do trabalho do mediador uma sala superlotada? Como manter a higiene de tantas crianças e alimentá-las ao mesmo tempo, a quantidade de auxiliares do Professor é suficiente em sala?

É necessário compreender o cenário com todos os seus problemas (alimentação, higienização, vigiar a criança no berço enquanto dorme, são situações rotineira constante), pois além de todas as atividades a serem realizadas com crianças pequenas, ainda podem ocorrer situações atípicas em sala que precisarão de soluções de urgência, sem adentrarmos no tratamento a ser dado às crianças especiais.

Na tese a ser desenvolvida pretende-se realizar levantamento de dados empíricos, no contexto de uma creche municipal, por meio de entrevistas com diretor, professor e visita in loco, realização de entrevistas com representantes do Poder Judiciário, no intuito de obter informações, percepções, pontos de vista dos principais envolvidos no contexto social das creches.

O simbolismo e a imaginação da criança são fatores determinantes que promovem o desenvolvimento e avanço nas etapas da maturação cerebral da criança, signos e significados, fala egocêntrica, internalizações, fatores que vão se relacionando com o aprendizado pelas brincadeiras, jogos, brinquedos e relação com o outro (colega, professor e funcionários da creche), promovendo o aprendizado simbólico que possibilita a criança o desenvolvimento de suas habilidades funcionais psicológicas superiores.

Através das brincadeiras e jogos, a inteligência da criança é provocada pelo meio social escolar, é a ação de brincar, jogar, ouvir histórias, o faz de contas, que permitem o desenvolvimento, pois está diretamente ligada à compreensão, a brincadeira e permite-nos analisar e observar o desenvolvimento do processo de maturação das estruturas psicológicas superiores da criança gradualmente.

O desenvolvimento de jogos de exercícios, jogos simbólicos, atividades lúdicas, audição de histórias narradas por meio da fala, das mímicas dos gestos, convocando cognição, símbolo, signos, pensamento, criatividade, está ordem de sequência maturacional, permitem a formação da estrutura da fala, pois desperta a mente da criança para a curiosidade em descobrir o significado das coisas, curiosidade para o aprendizado e conseqüente desenvolvimento que promovem as articulações de linguagem e pensamento.

O desenvolvimento da criança acontece a todo o tempo através da mediação das pessoas e do contexto histórico-cultural em que ela está inserida, assim a criança atribuirá significado ao mundo, e suas ações passa a ser regidas pelo campo das ideias e da imaginação, destaca-se a importância das atividades lúdicas na creche, pois referida atividade permite a criança dar asas à imaginação e as ideias.

A dramatização, o desenho, o canto, influenciam no desenvolvimento do pensamento infantil, pois através dessas atividades as crianças acionam os processos funcionais psíquicos superiores conduzidos pela ação de fazer, ao fazer a criança internalizar os significados decorrentes desta ação nas ZDPs gerando o desenvolvimento no pensamento.

Segundo Vigotski (1991), o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas.

Conforme explicado por Vigotski, o exemplo da ligação telefônica que Pavlov utilizou para fazer a comparação dos princípios reguladores dos reflexos condicionados e incondicionados nos ajuda a compreender a forma como ocorrem as associações mentais que a criança faz – utilizando signos e significados – que distingue as formas superiores de comportamento das formas inferiores.

Pavlov, explica o reflexo incondicionado como uma ligação telefônica que seja completada pela conexão direta de dois pontos. O reflexo condicionado é explicado pela ligação que é completada através de uma estação central especial – nosso córtex cerebral é esse órgão que completa os circuitos do reflexo condicionado – com o auxílio de conexões temporárias.

Pavlov, ainda dá o exemplo de atar um nó para ajudar a lembrar de algo, as várias formas de associação condicionada que muitas vezes usamos para nos ajudar a lembrar de algo específico e importante para nós para ativação da memória. Assim alguns exemplos, sobre associação de

memória, discutidos em sala de aula tais como: utilização de lembretes, agendas, anotações nas mãos e braços, enfim são vários os recursos de associação que internalizamos com a finalidade de nos ajudar a ativar o campo da memória. A criança na fase da educação infantil também faz a associação daquilo que vê, ouve e interage, conseqüentemente internaliza, aprende e se desenvolve.

Observa-se que no exemplo acima a associação é estabelecida pela pessoa que atou o nó. A capacidade do ser humano em fazer suas associações distingue as formas superiores de comportamento das formas inferiores. As funções psicológicas superiores da criança são estruturadas a cada internalização daquilo que vivenciou, daquilo que o ambiente da creche proporcionou.

Há todo momento as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na creche através do simbolismo das mímicas, gestos, fala, canto, contação de histórias, o faz de contas, bem como os acontecimentos diários decorrentes da vida social escolar orientarão o comportamento humano daquela criança. Para Vigotski, a diferença mais essencial entre signo e instrumento consiste nas diferentes maneiras que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo constitui um meio de atividade interna utilizada para o controle do próprio indivíduo, sendo orientado internamente pelo indivíduo.

Para Vigotski, o estudo do processo ensino-aprendizagem na perspectiva sócio-histórico tem ressaltado a importância da atividade mediada na internalização das funções psicológicas, originando o comportamento superior. Importante destacar que a mediação por signo constituiu uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito, enquanto o instrumento é orientado externamente para o controle da natureza.

Segundo Palangana (1998), interagindo com as pessoas que integram seu meio ambiente, a criança apreende seus significados linguísticos e, com eles, o conhecimento de sua cultura. O funcionamento mental mais complexo das crianças emerge graças às regulações verbais realizadas por outras pessoas, às quais vão sendo substituídas gradativamente por autorregulações, à medida que a fala vai sendo internalizada.

Um exemplo de internalização constante no texto e discutido em sala de aula, o gesto de apontar. Quando a criança tentar pegar um objeto distante de seu alcance e mantém suas mãos esticadas. A princípio se trata de um gesto simples que faz parecer que a criança está apontando somente isso. No entanto, quando a mãe vem ajudar a criança, notando que o seu movimento indica algo, a situação muda. Nota-se que a descrição de apontar ilustra o processo de internalização. Depois de repetidas vezes, o gesto de apontar e a conseqüente resposta da mãe em pegar e entregar o objeto, tal ação, permitirá a criança internalizar o gesto e o resultado.

Portanto, concluímos a importância dos conceitos abordados por Vigotski na Teoria Histórico-Cultural, e discutidos no desenvolvimento desse capítulo, uma vez que os conceitos de mediação, interação, zona proximal ou potencial de desenvolvimento, fala egocêntrica, internalização, signos e significados, instrumentos e simbolismo, demonstram a importância da interação da creche na vida da criança, do professor enquanto mediador, do trabalho pedagógico na creche, da manutenção da qualidade de ensino, das condições de trabalho do Professor da Educação Infantil, a fim de garantir o aprendizado e o desenvolvimento da criança em seu primeiro ambiente social escolar, a creche.

2.5. A Formação Continuada na Educação Infantil.

A formação continuada é um tema de relevada importância na área educacional e muitos autores se debruçam sobre a temática que possui uma série de fatores complexos e abrangentes que se relacionam diretamente com o desenvolvimento profissional do docente ao longo de sua carreira, segundo Saheb (2013, p. 74), “... o professor é considerado um intelectual transformador que tem o compromisso de mobilizar seus alunos para a discussão e reflexão acerca dos problemas sociais e em consequência a transformação”.

Segundo Tozetto (2017, p. 2), “assim o desafio que se coloca ao professor não é uma tarefa fácil de realizar, pois construir seu saber, buscando uma relação teórico/prática ciente do mundo social em que está inserido, é uma atividade complexa”.

A rotina escolar para os professores da educação infantil é muito intensa, e exige muito do docente em vários aspectos, e de uma forma genérica acaba sendo um impeditivo a fim que o docente se interesse em buscar o aperfeiçoamento, que deve ser contínuo e permanente.

O professor em seus vários momentos de formação ao longo dos anos de sua vida profissional absorve vários aprendizados que agregam a sua experiência e contribuem significativamente para a formação das práticas educativas a serem aplicadas no cotidiano escolar.

Assim a formação continuada é um processo que deve ser visto de forma natural e necessária, cabendo ao docente a busca incessante pela formação contínua, como forma de aperfeiçoamento, sendo considerado um componente de extrema importância para a vida profissional docente.

A busca do compartilhamento de experiências entre os pares a fim de buscar uma reflexão compreensiva da realidade educacional que se está inserido, a reflexão de sentimentos sobre o que de fato acontece no dia a dia e a análise daquilo que é percebido pelo docente frente à prática educativa, o compartilhamento dessas vivências e a riqueza de se entender os erros e acertos daquilo

que foi adotado como um procedimento pedagógico formativo também está inserido dentro do processo de formação continuada sendo considerando de relevada importância.

Criar estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 40-41)

Segundo Freire (1991, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

O educador é construído por meio de experiência vividas no âmbito escolar durante o desenvolvimento da atividade pedagógica, na interação com as pessoas, a experiência tem sentido para aquele que a vivenciou e assim a referida experiência influencia na construção do conhecimento já adquirido e ajuda na construção de novas experiências.

Para Tozetto (2017), as experiências docentes são na maioria das vezes premeditadas, pois as vivências são planejadas, mas elas ocorrem conforme a experiência da vida profissional acontece na vida do docente, é a do momento que ela acontece principalmente porque se trata de interagir com pessoas, que podem apresentar uma reação inesperada, a experiência tem sentido para quem vivencia e influencia na construção do conhecimento que se tem, para si e para aquele que é transmitida.

Segundo Tozetto (2017), à medida que não se tem uma formação continuada que possibilite articular a teoria ao contexto prático, não é possível se ter um docente que atue na escola com efetiva qualidade pois a formação continuada não pode ficar somente na transmissão de informações, é preciso atuar na construção de saberes que favoreçam a aquisição do conhecimento científico, assim ao somente transmitir informações, o docente não propicia um ensino no qual se forma um sujeito crítico, atuante na sociedade. A fim de que realmente se efetive uma formação continuada do docente que o considere como sujeito histórico, social, político e cultural, é preciso que o docente provoque reflexões sobre as ações pedagógicas que desenvolve no âmbito escolar e assim se dê num movimento dialético de construção e de reconstrução da cultura e do conhecimento

A fim de que a trajetória de vida profissional do docente esteja revestida de qualidade e conhecimento científico, a busca pela capacitação e aperfeiçoamento, para o profissional da educação infantil deve ser contínua e permanente, algo que jamais encerra-se com a formação em nível superior e também não se limita aos títulos universitários, pois a formação contínua consiste em estar antenado a tudo aquilo que está ao redor do universo educacional profissional, portanto, desde a simples troca de experiências e reflexões entre pares, workshop, oficina, cursos de aperfeiçoamento de curta duração, a leitura de artigos acadêmicos, a concatenação de ideias, até os cursos de pós-graduação “*lato sensu*” e “*stricto sensu*”, tudo estará perfeitamente encaixado dentro

de um processo de formação continuada válida, se assim for absorvido pelo docente e convertido em adoção de prática educativa capaz de contribuir significativamente para melhorias no processo educativo da criança.

Segundo Garcia (1999), a formação de professores é um campo que estuda os processos através dos quais os professores que estão em formação ou já atuando diariamente na profissão docente, por meio de experiências adquiridas, melhora os seus conhecimentos, isso, permite ao docente intervir no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para Rodrigues e Saheb (2019), entende-se que a formação de professores compreende duas formações, a formação inicial e a formação continuada de forma organizada. Portanto insere-se na formação inicial, o primeiro passo que é a graduação e a formação continuada como sendo aquela que diz respeito à formação de experiência/aprendizagem dos professores durante o exercício da docência, buscando-se ampliar suas competências.

O docente que atua na Educação Infantil deve ter uma visão conectada com a realidade e condições de fazer reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas no âmbito escolar que estão sob suas orientações. Portanto é de suma importância que as ações pedagógicas desenvolvidas na educação infantil sejam analisadas e repensadas a todo tempo pelo docente considerando a necessidade da atualização na adoção da prática pedagógica visando ao melhor desenvolvimento dos processos educativos e formativos da criança.

Para Rodrigues e Saheb (2019), os professores de educação infantil são demasiadamente desvalorizados, em virtude de tal desvalorização é necessário incentivá-los, por meio da formação continuada, pois a formação continuada os permite a se reconhecerem como profissionais que, em decorrência do próprio exercício da sua profissão, são profissionais que valorizam a criança que está nesta fase educacional.

Portanto dentro de um possível cenário de desvalorização profissional e de possível defasagem de um empoderamento do conhecimento por parte do docente atuante na educação, o processo de formação continuada é de relevada importância durante a vida profissional do docente a fim que o docente não perca sua identidade como professor.

No tocante à identidade profissional docente, Garcia (2010, p. 18) afirma que “não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la”.

Para Tozetto (2017), um docente criterioso toma suas decisões pautado não somente no conhecimento científico, existe a necessidade de uma percepção a respeito das mais amplas diversidades seja ela social, cultural, política, econômica e humana, assim as políticas educacionais exercem um papel importante ao provocar o docente na busca de conhecimento para resolver os problemas do cotidiano.

A docência requer responsabilidade por uma boa prática pedagógica que está ligada às atitudes críticas, discutidas com o coletivo que compõem o processo ensino/aprendizagem em uma formação contínua. O profissional criterioso faz escolhas subsidiado no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, política e humana. Portanto, relatar e refletir sobre a formação continuada dos professores e como ela se altera à medida que as políticas educacionais solicitam dos mesmos conhecimentos para a resolução de problemas cotidianos, é uma provocação. As políticas educacionais favorecem e dificultam alterações pontuais na formação continuada dos professores, portanto, debater sobre esse tema torna-se instigante. (TOZETTO, 2017, p. 2)

A atividade do professor de ensinar, não pode ser vista como uma simples transferência de conhecimento sem sentido, a diferença do ensino com o estabelecimento de análises críticas e provocativas para reflexão é que dá sentido para a transmissão do conhecimento. O aluno não pode ser considerado um simples depósito de conhecimento. A missão do professor é saber transmitir o conhecimento de maneira compreensiva que permita o aluno receptionar as informações já com sentido, por meio do estabelecimento de análises críticas e reflexivas. A capacidade de fazer o aluno entender.

Neste aspecto a formação continuada e o conhecimento acumulado faz a diferença no processo ensino-aprendizagem. Na Educação Infantil, a situação não é diferente, aliás, na Educação Infantil em especial o ensino às crianças de 0 a 3 anos, exige do docente a necessidade de conhecimento para o manuseio de processos pedagógicos que transmitam o conhecimento com eficácia, seja por meio da brincadeira, da contação de histórias, do lúdico, que é essencial para o desenvolvimento das crianças. O trabalho docente sob este aspecto inclusive ao longo da carreira do docente torna-se um desafio diário e complexo considerando-se que as características das crianças que nascem a partir de hoje – inseridas em um contexto tecnológico e uma realidade diferente de 25 anos atrás – exige do docente o aprendizado da utilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, de novas maneiras de ensinar a fim de despertar o interesse da criança para o aprendizado e assim garantir a qualidade do ensino. “É claro que o contexto social tem influência direta na função do professor e na escola também, uma vez que estes estão condicionados aos contextos sociais, além de expressarem os interesses do sistema vigente” (TOZETTO, 2010, p. 5).

Nóvoa (1989) defende que a formação contínua dos professores seja canalizada no sentido de uma adequada formação contínua que pressupõe a dinamização de projetos de investigação educacional centrados na escola, ou seja, o autor propõe uma investigação da realidade escolar e que o resultado dessa investigação seja o ponto que irá fortalecer o docente no seu processo de formação contínua, que a formação de professores seja alicerçada em estratégias operacionais que permitam acompanhar os jovens professores durante os primeiros anos de exercício docente, o que ele considera como um período decisivo da socialização profissional e da aquisição de conhecimentos esteja integrado com a realidade escolar.

É urgente desenvolver projectos de formação de professores alicerçados numa reflexão sobre os processos e os itinerários de formação e baseados em estratégias operacionais que facilitem o transfert entre a situação de formação e a futura situação profissional. Estes projectos devem integrar um acompanhamento dos (jovens professores) durante os primeiros anos de exercício docente, período decisivo da socialização profissional e da aquisição dos conhecimentos, das atitudes e dos gestos próprios A profissão docente; não deixa de ser sintomática a pouca atenção que tem sido dedicada a este momento chave da carreira docente. Finalmente, estes projectos devem perspectivar a formação contínua dos professores, em moldes distintos do que tem sido corrente até agora; nos próximos anos vai assistir-se a um excedente de recursos humanos, nomeadamente na área da formação inicial dos professores: esperemos que eles sejam canalizados no sentido de uma adequada formação contínua, que pressupõe a dinamização de projectos de investigação educacional centrados nas escolas. (NÓVOA, 1989, p. 453)

Para Tozetto (2017), se a formação continuada não estiver aliada a um processo de articulação da teoria e ao contexto prático, não é possível se ter um docente que transforme a vida do aluno, um docente que saiba fazer uma escola com qualidade. A formação continuada não pode ficar somente na transmissão de informações, mas sim na construção de saberes que permitam a absorção do conhecimento científico, pois se assim não for, deixa-se de proporcionar um ensino que permita a formação de um cidadão preparado para suas vivencias na sociedade de uma forma crítica e construtiva a fim de poder melhorar o meio em que vive e contribuir de forma significativa na construção de um mundo melhor.

O professor da educação infantil que atua com crianças pequenas 0 a 3 anos, considerando a característica assistencialista que foi atribuída a creche desde a sua criação conforme nos conta história de ocorrências nos meados do século XX, lutas sociais e mulheres se inserindo no mercado de trabalho o que resultou na necessidade em achar um lugar para deixar seus filhos, conforme já narrado em capítulos anteriores desta pesquisa, percebe-se, que a identidade do professor da educação infantil foi sendo construída ao longo dos anos, primeiramente sob a ótica de ser esse profissional um cuidador e paulatinamente foi sendo compreendido sua atuação como um educador, o que derradeiramente foi entendido com o advento pela Constituição Federal da creche como parte da Educação Infantil.

Ao se refletir sobre a construção da identidade dos professores da Educação Infantil, tal aspecto torna-se ainda mais relevante, uma vez que, em se tratando do Brasil, os profissionais que atuavam nesta área, em especial, na década de 1980, quando, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, a Educação Infantil foi incorporada ao sistema de ensino brasileiro, ainda não possuíam formação adequada e contava com um grande número de profissionais voluntários. Contudo, destaca-se que, diante desse novo contexto, embora a Educação Infantil tivesse sua oferta expandida, com o aumento do número de creches e pré-escolas, o ideal que prevalecia na época era, ainda, o de que para trabalhar com as crianças pequenas bastava ter boa vontade e saber as funções elementares que a escola na época exigia: ler, escrever e contar, criando, assim, o estereótipo de que o profissional da Educação Infantil poderia ser qualquer pessoa que possuísse tais “competências”, não carecendo de formação específica para atuar nesta etapa. (SOUZA; MELO, 2017, p. 117)

Portanto é fato que durante esse período ocorreram crises de identidade desse profissional da educação, que assim não foi considerado como um “profissional” durante anos mas como um “cuidador”, pois ainda não se havia construído o entendimento da importância de ser trabalhado nessa fase educacional de 0 a 3 anos o desenvolvimento infantil da criança sob o aspecto educacional, o que hoje se compreende com maior facilidade, conforme evolução da própria ciência da educação, ao associar os preciosos estudos de Vigotski. sobre desenvolvimento infantil que nos leva a uma compreensão clara da importância da creche, inserida e compreendida como parte da primeira fase da educação infantil.

Quando se analisa o processo de formação inicial e continuada dos (as) profissionais que atuam na Educação Infantil, percebe-se que um dos principais debates gira em torno da constituição do perfil desse(a) educador, uma vez que, ao longo da história vigorou a ideia de que qualquer pessoa poderia atuar na Educação Infantil. Assim sendo, destaca-se que, historicamente, os(as) profissionais (em sua maioria mulheres) que atuavam com crianças pequenas tiveram os primeiros indicativos da formação adequada somente a partir da implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). (SOUZA; MELO, 2017, p. 118)

Assim é fato que o profissional atuante na creche enfrentou e ainda enfrenta sérias crises na construção de sua própria identidade, ainda a se considerar também sob os aspectos sociais e econômicos, a falta de valorização de sua atuação profissional e consequente falta de reconhecimento da importância de seu trabalho.

Segundo Azevedo (2013) o professor da Educação infantil vem experimentado exigências diferentes ao longo dos anos, mesmo ainda quando a profissão ainda não era reconhecida e regulamentada nas palavras da autora “essas exigências vêm sendo realizadas em função de sua origem e determinação social e das transformações históricas na vida da sociedade que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e educação infantil” (AZEVEDO, 2013, p. 95).

A literatura da área tem apontado para a necessidade de “construir” essa profissão e, até mesmo, de se definir uma “Pedagogia da Educação Infantil” e, ainda, de se fazer clara distinção entre “criança” e “aluno” no âmbito desta área de atuação. Resguardadas algumas restrições à referida proposta, podemos dizer, então, que se têm feito esforços no sentido de melhor definir o que é ser um professor da Educação Infantil. O que o identifica como tal? Que tipo de conhecimento ele precisa ter? (AZEVEDO, 2013, p. 95)

Para Amorim e Fernandes (2017), o indivíduo cria sua identidade com a profissão docente por meio das influências que recebe em decorrência de sua interação social, que segundo as autoras tais influências são oriundas desde a infância nas escolas e com as próprias representações sociais da figura do professor. Portanto, a formação de identidade docente se inicia na infância, perpassa

pelo momento do curso de nível superior e começa a se moldar por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, e assim o docente paulatinamente se identifica positivamente ou negativamente com a profissão. Mas o que realmente vai ajudar no processo de formação de sua identidade é o desenvolvimento prático da profissão, é o dia a dia, é realidade vivida no âmbito escolar, com seus alunos, com seus pares, funcionários e direção da escola. Assim é de extrema importância o estímulo das políticas públicas na formação continuada desses docentes.

Diante de todo o exposto, é possível considerarmos que as formas de identificação que os indivíduos podem desenvolver com relação à docência recebem influências de suas interações sociais, desde a infância com as experiências escolares, e com as representações sociais da figura do professor. A entrada no curso de licenciatura aumenta o leque de formas identitárias, mas o professor pode ou não se identificar com a docência, dependendo da natureza da formação que receber e das experiências de contato que tiver com a docência durante esse período. Contudo, é na inserção na prática docente em sala de aula que o professor licenciado tem oportunidades concretas de ampliar a construção da sua identidade profissional. Isso se dá, obviamente, se as formas de identificação que construiu até então forem positivas e se o choque com a realidade não o levar a abandonar a docência. Considerando tal problemática, faz-se necessário despendermos maior atenção para as políticas de acompanhamento da vida profissional dos professores e o processo individual de constituição de suas identidades docentes. (AMORIN; FERNANDES, 2017, p. 5)

Por isso na formação da identidade docente as políticas públicas exerceram e exercem função importante, Carvalho e Oliveira (2016) destacam a importância da instituição da Década da Educação, pós Constituição Federal de 1988, quando o artigo 87 § 4 da Lei 9.394/96 (LDBEN) regulamentou que até o fim da década, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento.

Pela primeira vez na história da educação brasileira, foi formulada uma Política Nacional de Educação Infantil, a partir de um processo desencadeado com a Constituição Federal de 1988, e regulamentado pelo artigo 87, §4º, da Lei 9.394/96, que estabeleceu que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (CARVALHO; OLIVEIRA, 2016, p. 4)

Segundo Freitas (2004, p. 98), “os professores das séries iniciais e da educação infantil percorrem verdadeira maratona pelo diploma, nos últimos anos, para cumprir tal exigência, em cursos rápidos, aligeirados, de qualidade duvidosa, em grande parte paga por eles”. E, ainda segundo Freitas (2017, p. 121), “lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material é um desafio que está posto para todos os educadores...”.

Conforme apontado nos indicadores de Qualidade da Educação Infantil (MEC, 2009, p. 54) “Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças”. Portanto tais indicadores fazem inferência a qualificação dos professores como um dos fatores que mais influenciam na qualidade da educação, ainda “na

instituição é preciso que as condições de trabalho sejam compatíveis com as múltiplas tarefas envolvidas no cuidado e na educação das crianças até seis anos de idade...” (MEC, 2009, p. 54).

A implementação de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade na formação docente, é importante tanto na formação inicial como na formação continuada, a fim de que tais políticas possam contribuir de forma salutar para a formação da identidade do docente atuante com crianças pequenas de 0 a 3 anos, assim Carvalho e Oliveira (2016) entendem ser fundamental uma atuação conjunta dos entes municipais, estaduais e federal na formação das políticas públicas com o empenho de se estabelecer melhorias na qualidade da formação docente. Os cursos rápidos e aligeirados não são a solução, mas a implementação de cursos que visem a capacitação específica para determinadas áreas como é o caso da educação infantil (creche), cursos que visem a capacitação de professores para o trabalho com crianças especiais entre outros.

Desta forma observa-se a importância da formação continuada que contribui significativamente na construção do perfil desse docente, profissional da educação infantil, perfil que se constrói desde quando aluno e que se continua construindo ao longo de sua trajetória profissional.

Freire (1997, p. 20) explica a importância da consciência que o docente deve ter na forma de ensinar, logo nos chama a uma reflexão diária de como melhor fazê-lo “... o aprendizado no ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos”, ou seja, por meio de uma reflexão diária que impacta, em nosso entender, inclusive numa melhor percepção da importância que o docente deve dar ao processo de sua formação continuada, pois se o docente não tiver a percepção de que deve estar imerso nas curiosidades dos seus alunos a ponto de se abrir às suas adivinhações, e ter a humildade de repensar sua forma de ensinar a cada momento, com responsabilidade ética sobre sua forma de ensinar.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p. 20-21)

Assim neste capítulo conclui-se entendendo como a legislação trata a formação docente, como as políticas educacionais tratam a respectiva formação, os apontamentos dos autores nas deficiências existentes no processo formativo, perpassando pela própria crise de identidade profissional enfrentada pelo docente da educação infantil, a importância contributiva da Psicologia

Histórico-Cultural de Vigotski para o desenvolvimento da criança, a importância da construção do saber docente por meio da formação inicial e continuada, com a compreensão efetiva da concepção da criança e da educação infantil, fatores que contribuem assertivamente para a formação da identidade do docente da educação infantil e por consequência o próprio desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO III – DADOS ESTATÍSTICOS DA EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE CAMPINAS-SP E PIRACICABA-SP

Neste capítulo apresentamos, por meio de revisão da literatura científica e levantamento de dados, a realização de uma apresentação de dados comparativos entre os Municípios de Campinas e Piracicaba, a saber: Lista de Espera; Matrículas Iniciais; Média de alunos por turma conforme Censo 2020-2010; Remuneração Média dos Professores; Censo 2017-2014; Média de horas-aula Diária nas Creches e Pré-Escolas; Censo 2020-2011; Indicador de Regularidade Docente Censo (tempo de vínculo com a Instituição de Ensino) 2020-2015; Valores anuais de repasse FUNDEB para os municípios de Piracicaba-SP e Campinas-SP.

Por meio dos dados obtidos junto aos sítios dos órgãos informativos, construímos gráficos para melhor entender o cenário e a situação real nos últimos anos no tocante ao déficit de vagas e às condições do trabalho docente.

3.1. Introdução explicativa à apresentação de dados.

A apuração deste levantamento de dados foi realizada mediante a consulta de informações disponíveis no sistema Integre da Prefeitura do Município de Campinas-SP, mediante consulta de dados disponíveis no sítio da Secretaria Municipal de Piracicaba-SP, e mediante consulta de dados referente ao Censo Escolar, disponíveis no sítio do INEP/Ministério da Educação e IBGE, FND.

Conforme pesquisa realizada, apuramos os dados comparativos referentes aos Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP, para Creches e Pré-Escolas, assim embora a nossa pesquisa vise a uma verificação aprofundada sobre a creche, justificam-se os comparativos de dados entre as Creches e Pré-Escola, pois ambas compartilham o mesmo espaço físico, como segue:

Quantidade de Creches e Pré-Escolas; População e Densidade Demográfica Habitantes/km²;

Quantidade de matrículas iniciais conforme Censo 2019-2013, com os seguintes detalhamentos: a) Gráfico Resumo contendo as matrículas dos municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP conforme Censo 2019-2013; b) 7 Gráficos comparativos entre os Municípios apurando a quantidade de matrículas para Creches e Pré-Escolas;

Lista de Espera no Município de Campinas-SP conforme dados extraídos do Sistema Integre da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, com os seguintes detalhamentos: a) Gráfico contendo as quantidades de inscritos na Lista de Espera para os Agrupamentos I, II e III por regiões (Centro, Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste); b) Gráficos contendo as quantidades de inscritos na Lista de Espera para os Agrupamentos I, II e III, por bairros;

Lista de Espera do Município de Piracicaba-SP conforme dados extraídos do site da Secretaria Municipal de Piracicaba-SP, com os seguintes detalhamentos: a) Lista de Espera para o

Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II, por regiões (Centro, Norte, Sul, Leste, Noroeste e Rural); b) Lista de Espera para o Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II, por bairros;

Funções Docentes com Curso Superior para Creches e Pré-Escolas conforme Censo 2020-2011, contendo a proporcionalidade, com os seguintes detalhamentos: a) Gráfico Resumo contendo informações comparativas dos Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP conforme Censo 2020 e 2021; b) Gráfico identificando a situação da Região Sudeste conforme Censo 2020; c) 10 Gráficos comparativos entre os Municípios Campinas-SP e Piracicaba-SP, conforme os respectivos Censos, apurando a proporcionalidade entre Creches e Pré-Escola;

Média de alunos por turma conforme, Censo 2020-2010;

Remuneração Média dos Professores, Censo 2017-2014;

Média de horas-aula Diária nas Creches e Pré-Escolas, Censo 2020-2011;

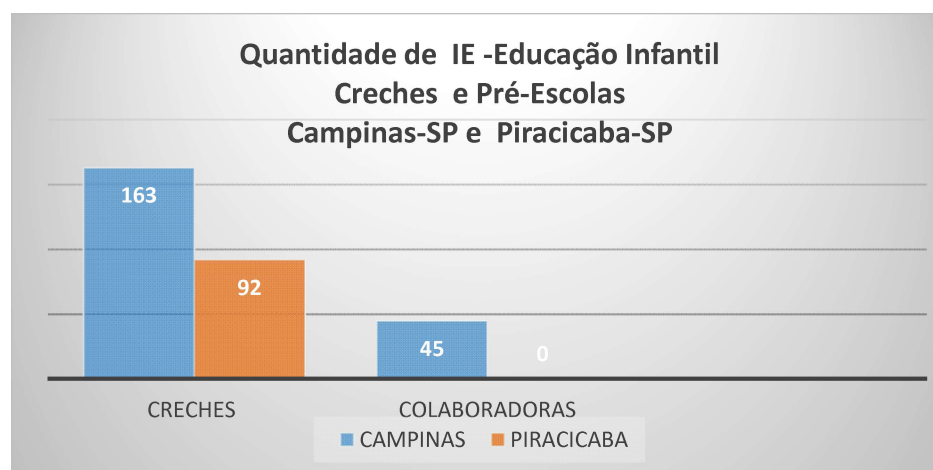
Indicador de Regularidade Docente Censo (tempo de vínculo com a Instituição de Ensino) 2020-2015;

Valores anuais de repasse FUNDEB para os municípios de Piracicaba-SP e Campinas-SP.

As seguintes conclusões foram extraídas mediante a verificação dos gráficos comparativos entre os Municípios:

O município de Campinas-SP possui 163 Instituições de Ensino de Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas), 45 Instituições Colaboradoras, enquanto o município de Piracicaba-SP possui 92 Instituições de Ensino de Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas) e nenhuma Instituição Colaboradora.

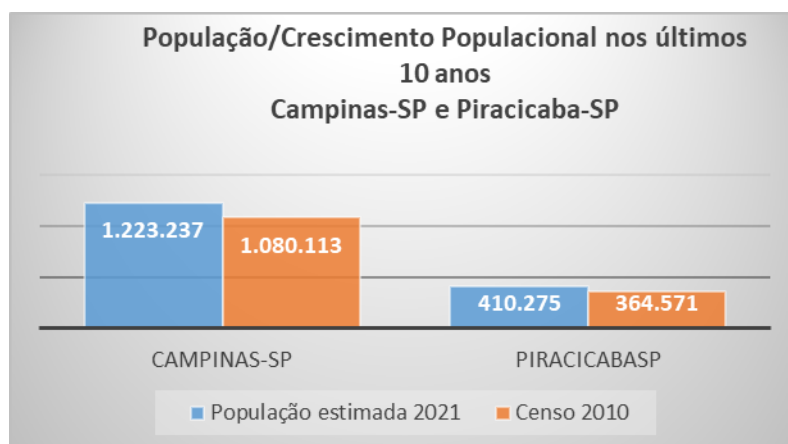
Gráfico 1 – Quantidade de Creches e Pré-Escolas – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

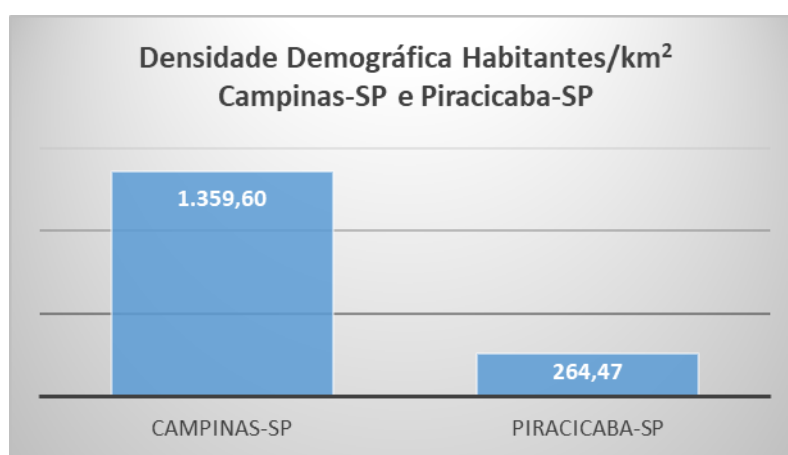
O Crescimento Populacional da cidade de Campinas-SP e Piracicaba-SP nos últimos 10 anos foi significativo. Um comparativo entre os dois municípios demonstra realidades distintas.

Gráfico 2 – Índice populacional – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



A densidade demográfica demonstra o crescimento dos dois municípios em Habitantes por km².

Gráfico 3 – Densidade Demográfica – Habitantes/km² – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP

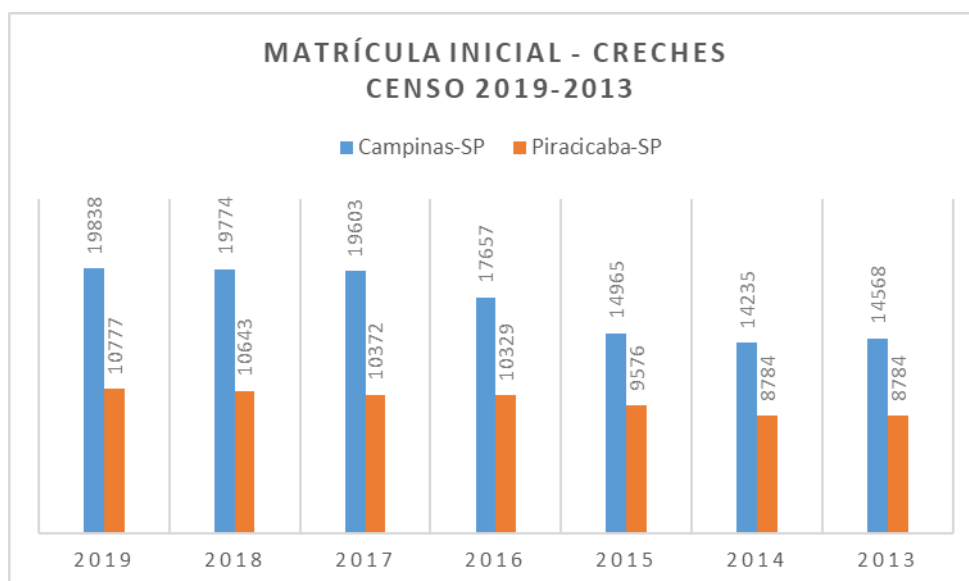


Em Campinas-SP, nota-se um aumento crescente e significativo no número de matrículas desde 2013 a 2019, um aumento de 14.568 para 19.838 matrículas iniciais;

Em Piracicaba-SP, nota-se um aumento crescente no número de matrículas desde 2013 a 2019, porém abaixo dos indicadores de Campinas-SP, um aumento de 8.784 para 10.777 nas matrículas iniciais.

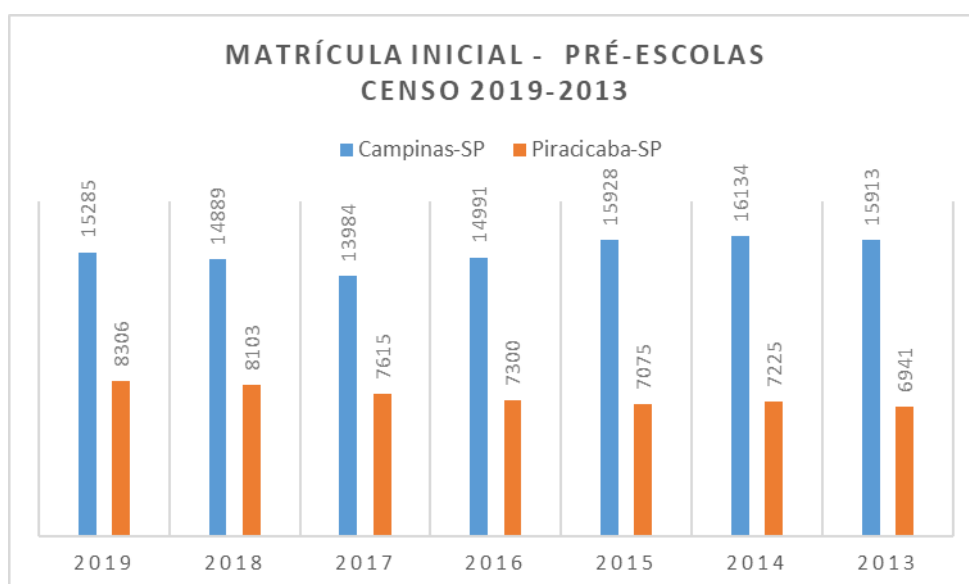
3.2. Matrícula Inicial em Creches e Pré-Escolas.

Gráfico 4 – Matrícula Inicial – Creches – Censo 2019-2013 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 5 – Matrícula Inicial – Pré-Escolas – Censo 2019 a 2013 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP

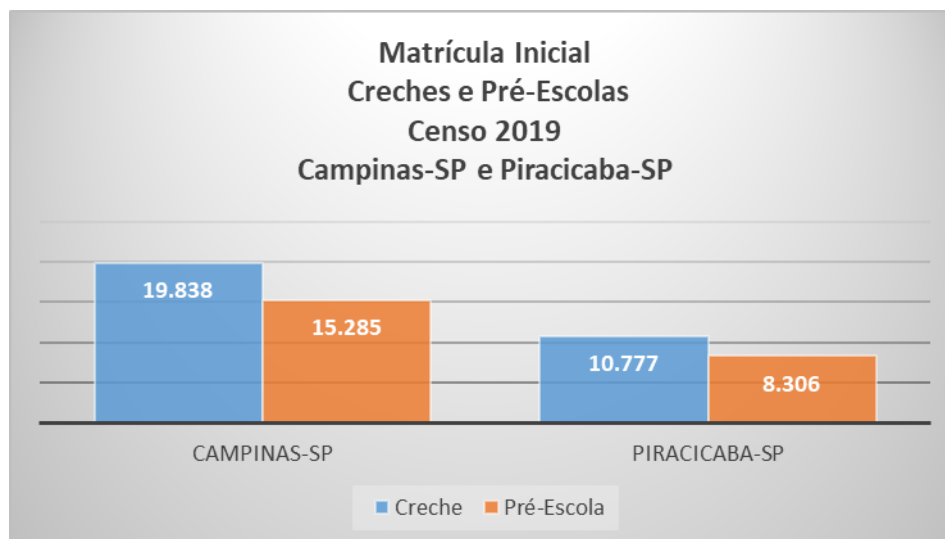


Fonte: Censo/INEP

Estabelecendo um comparativo entre Campinas-SP e Piracicaba-SP, no detalhamento dessas matrículas, ano a ano, por oferta das modalidades: Creche Parcial, Creche Integral, Pré-Escola Parcial e Pré-Escola Integral, apurou-se que os indicadores de Campinas-SP são maiores na maioria das modalidades oferecidas, exceto na oferta da Pré-Escola Integral, com números bem inferiores aos de Piracicaba-SP, enquanto Campinas-SP no Censo 2019 possui 185 ofertas, Piracicaba oferece

4.040, nota-se ainda que de 2013 a 2019, os números de Campinas-SP sempre foram bem abaixo da oferta realizada por Piracicaba-SP nesta modalidade.

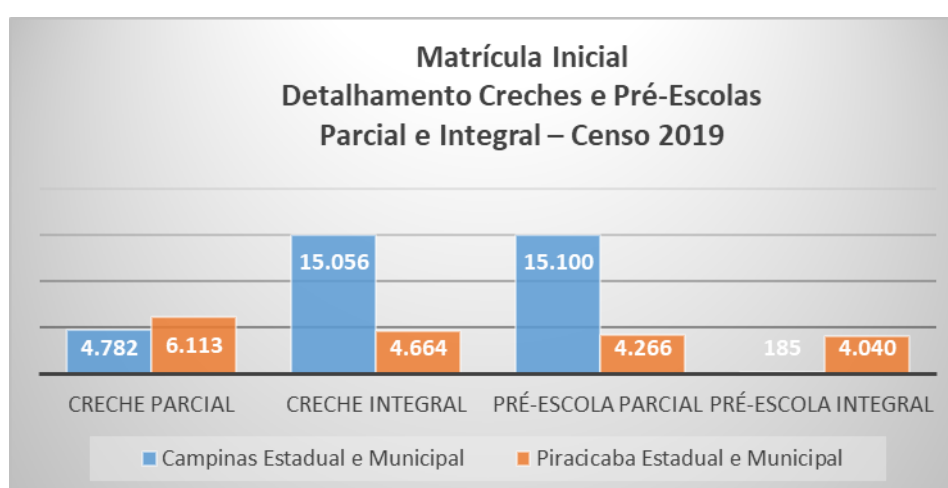
Gráfico 6 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2019 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

Verifica-se que as Creches possuem maior procura em relação a Pré-Escola nos dois municípios, por outro lado, sinaliza também uma não permanência das crianças na fase da Pré-Escola. Detalhamento a seguir demonstra os percentuais entre as modalidades ofertadas: Creche Parcial, Creche Integral, Pré-Escola Parcial e Pré-Escola Integral.

Gráfico 7 – Matrícula Inicial – Detalhamento Creches e Pré-Escolas – Parcial e Integral – Censo 2019 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP

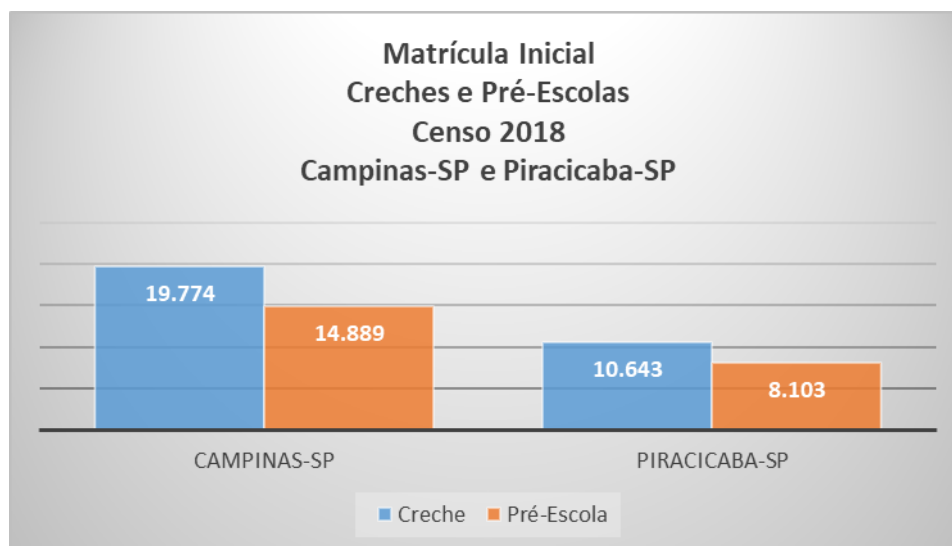


Fonte: Censo/INEP

Observa-se que Campinas-SP possui matrículas iniciais em Creche Integral e Pré-Escola Parcial em números acima de 15.000, já Piracicaba-SP possui matrículas iniciais em maior

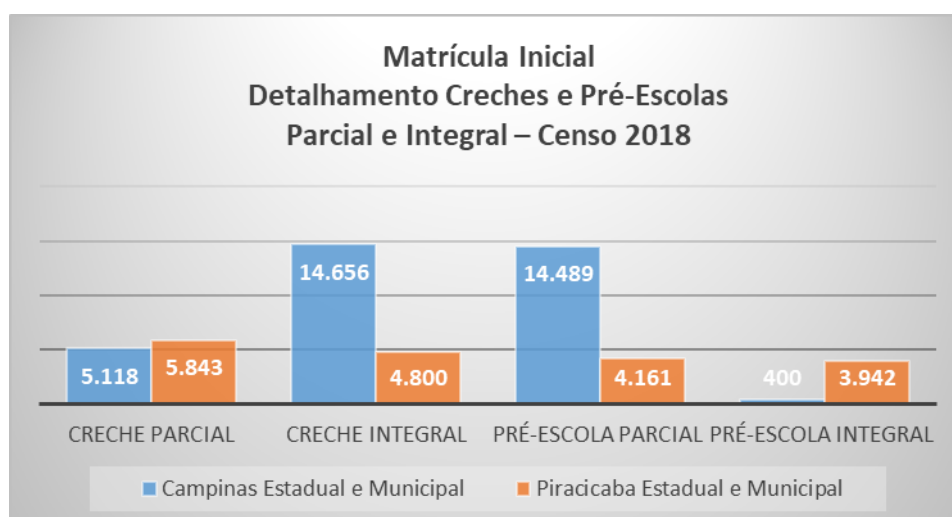
quantidade para a modalidade Creche Parcial em números de 6.113 enquanto para Creche Integral 4.664 no Censo 2019, percebendo-se a manutenção das diferenças entre os anos de 2013 e 2019.

Gráfico 8 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2018 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP



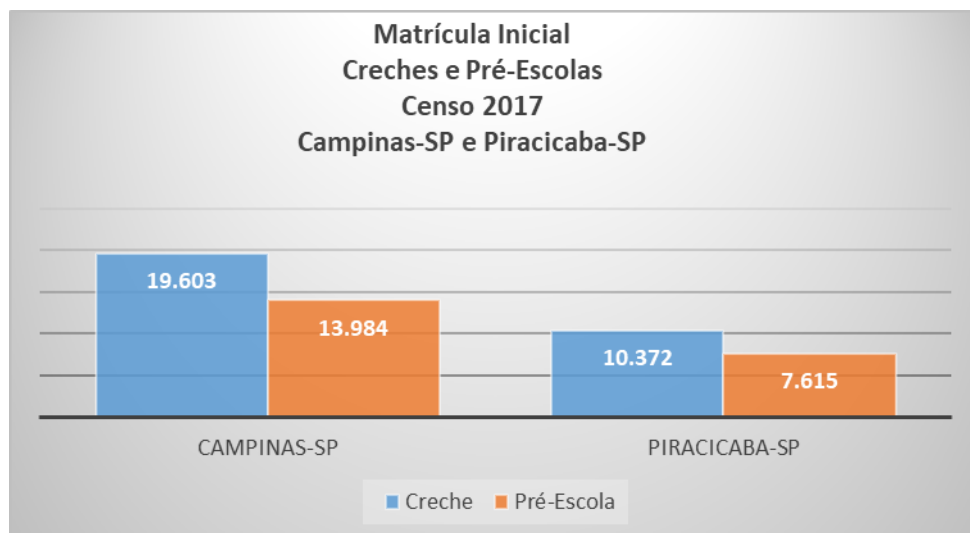
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 9 – Matrícula Inicial – Detalhamento Creches e Pré-Escolas Parcial e Integral – Censo 2018 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



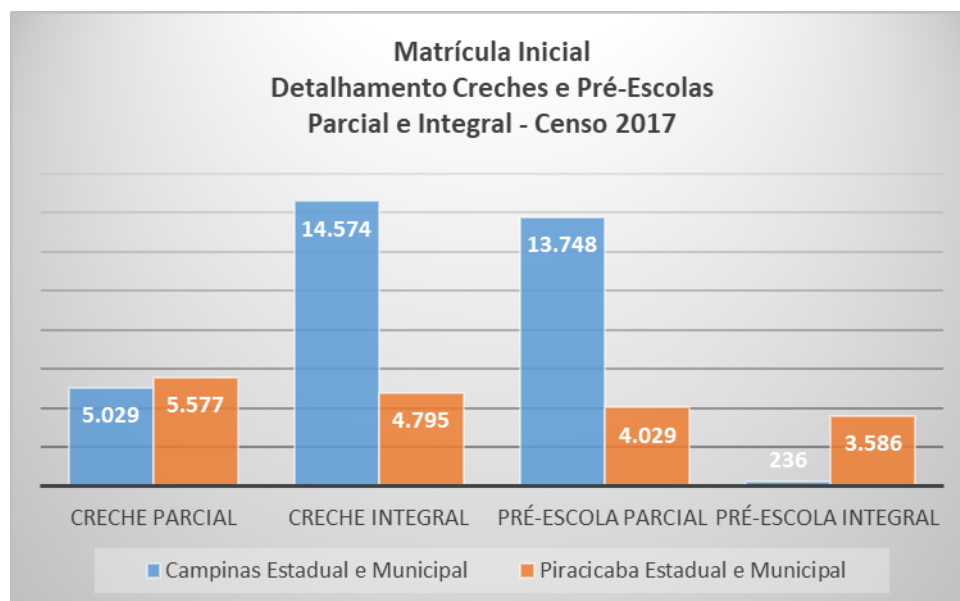
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 10 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2017 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 11 – Matrícula Inicial – Detalhamento – Creches e Pré-Escolas – Censo 2017 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 12 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2016 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP

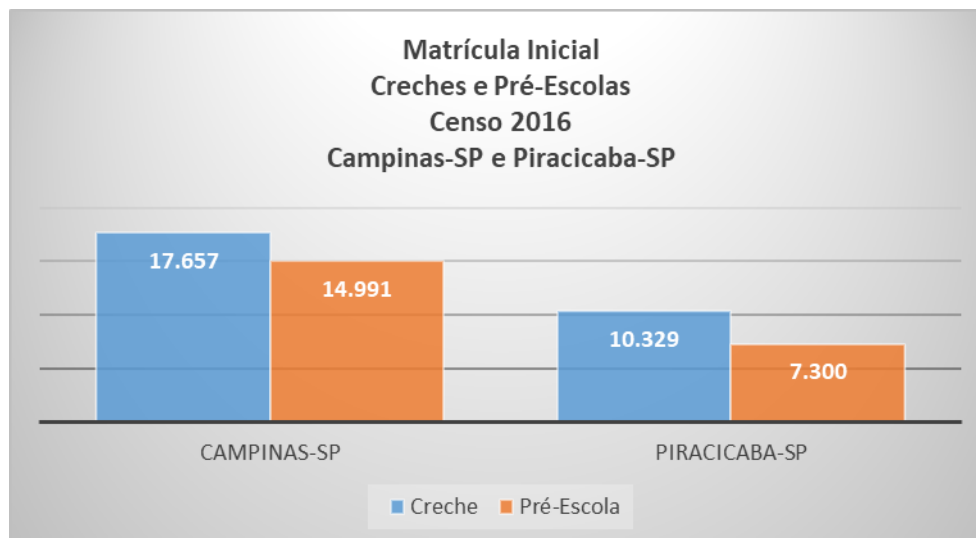


Gráfico 13 – Matrícula Inicial – Detalhamento – Creches e Pré-Escolas – Censo 2016 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP

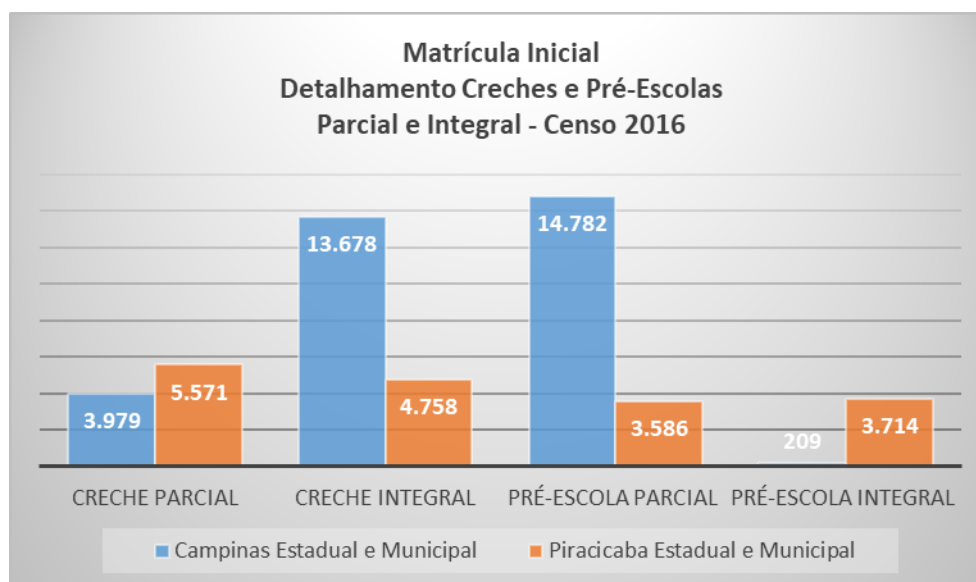


Gráfico 14 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2015 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP

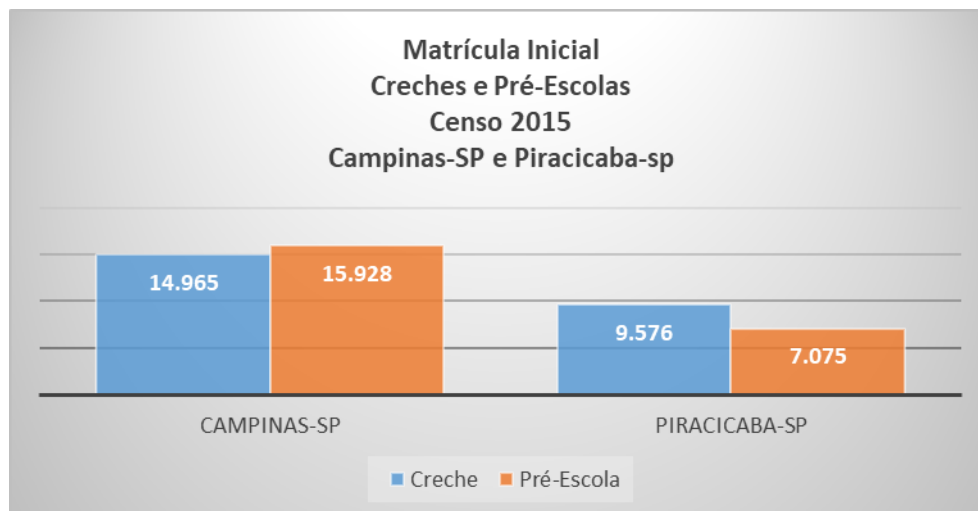


Gráfico 15 – Matrícula Inicial – Detalhamento – Creches e Pré-Escolas – Censo 2015 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP

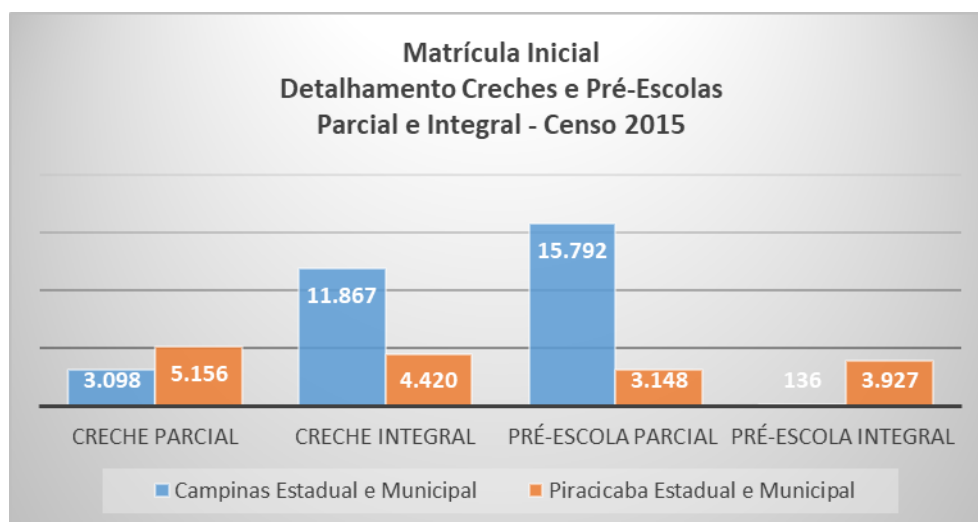
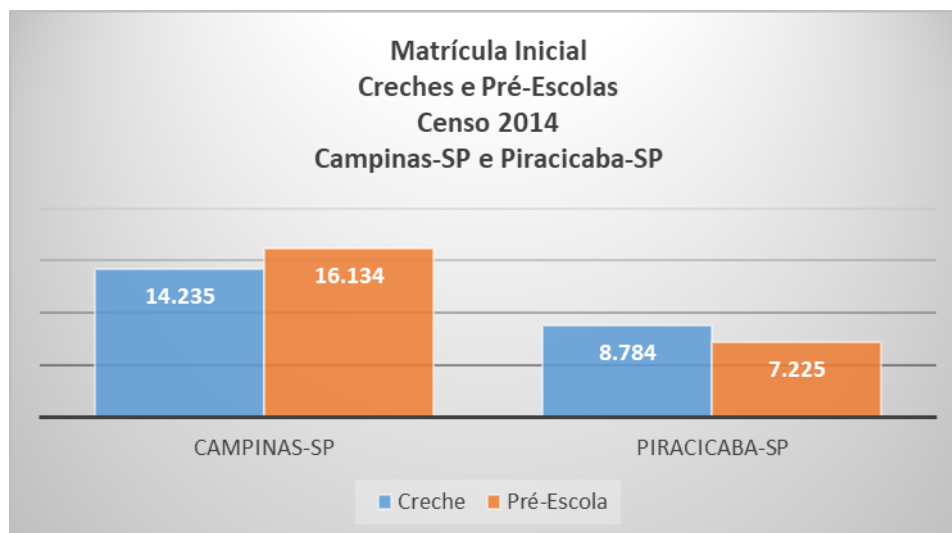
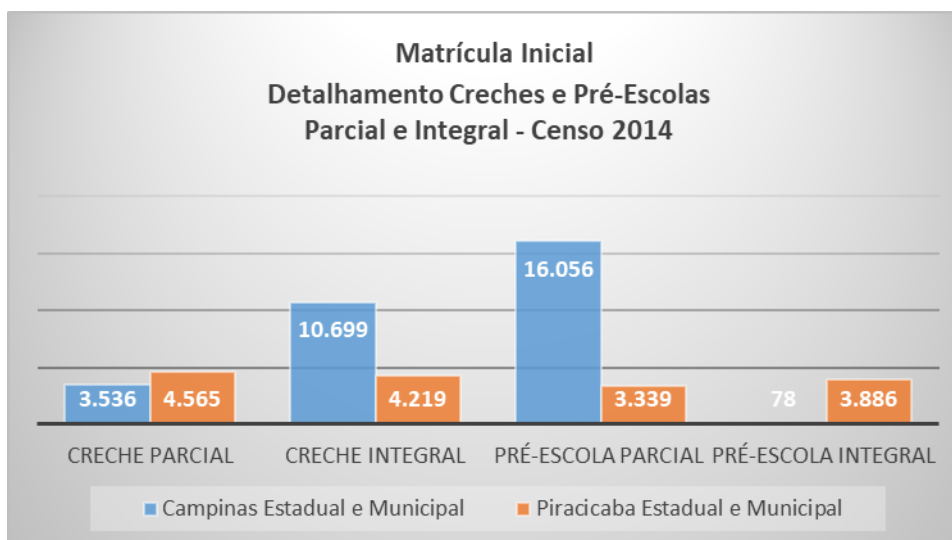


Gráfico 16 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2014 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 17 – Matrícula Inicial – Detalhamento – Creches e Pré-Escolas – Censo 2014 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 18 – Matrícula Inicial – Creches e Pré-Escolas – Censo 2013 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP

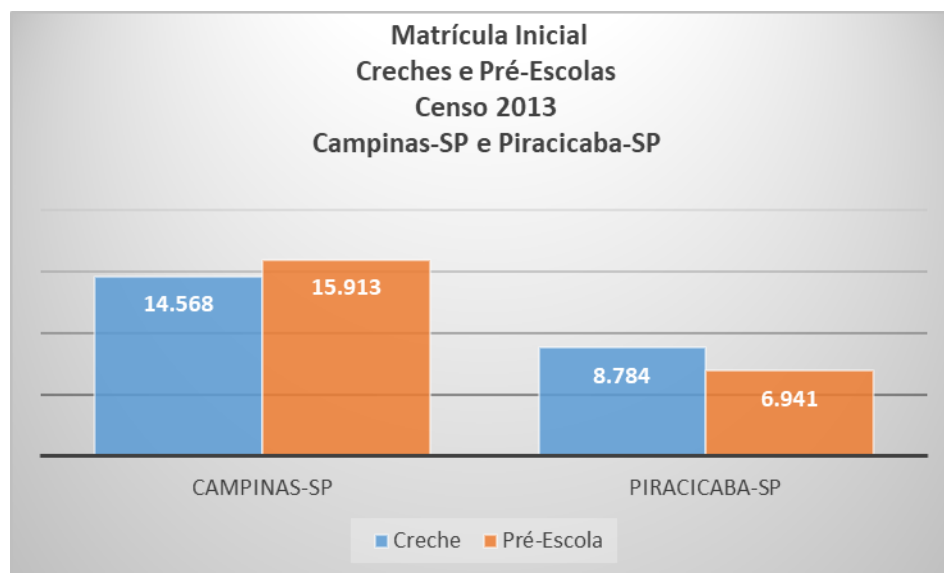
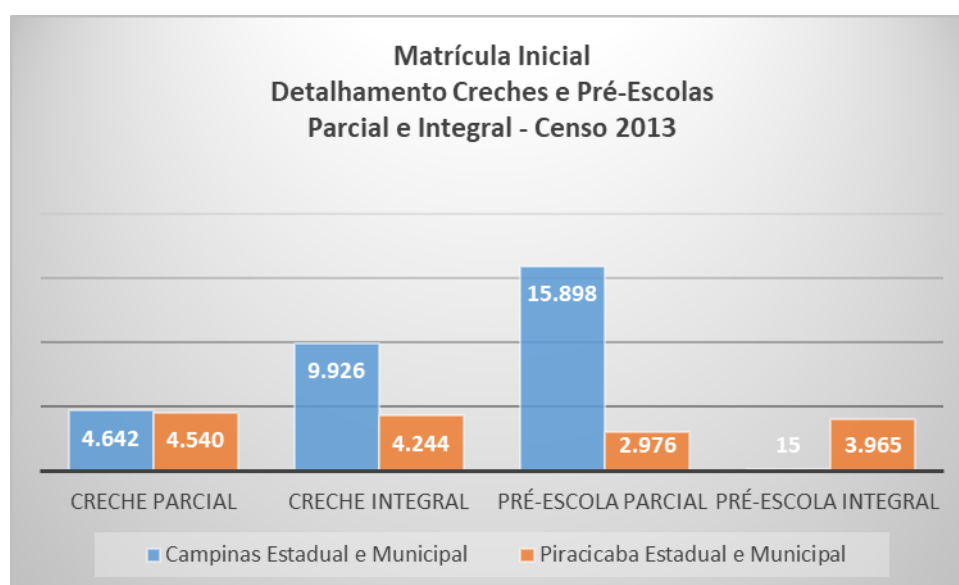
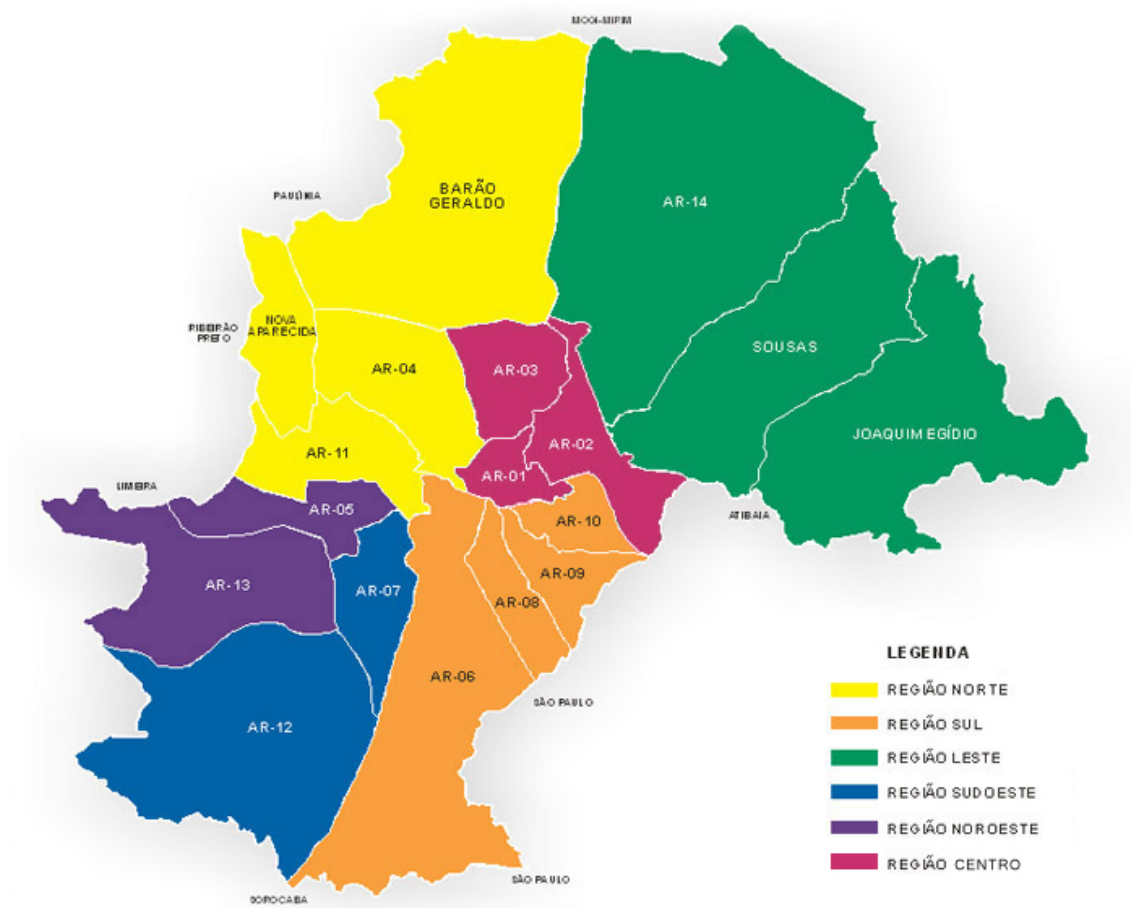


Gráfico 19 – Matrícula Inicial – Detalhamento – Creches e Pré-Escolas – Censo 2013 – Municípios de Campinas e Piracicaba-SP



3.3. Listas de Espera (AGI, AGII e AG III) do Município de Campinas-SP.

Figura 1 – Mapa do Município de Campinas-SP – Dividido por Regiões



Fonte: Sítio da Prefeitura do Município de Campinas-SP

Com referência a Lista de Espera, os números comparativos entre Campinas-SP e Piracicaba-SP são muito distantes, o que revela uma realidade muito diferente vivida pelos municípios que, embora parecidos em sua estrutura socioeconômica, como cidades metropolitanas, diferem também acerca do seu contingente populacional e de seu crescimento nos últimos 10 anos, assim Campinas possui um crescimento populacional conforme demonstra o IBGE, o Censo 2010 apurou 1.080.113 habitantes e população estimada para o ano de 2021 em 1.223.237, enquanto Piracicaba-SP, de 364.571 habitantes para 410.275.

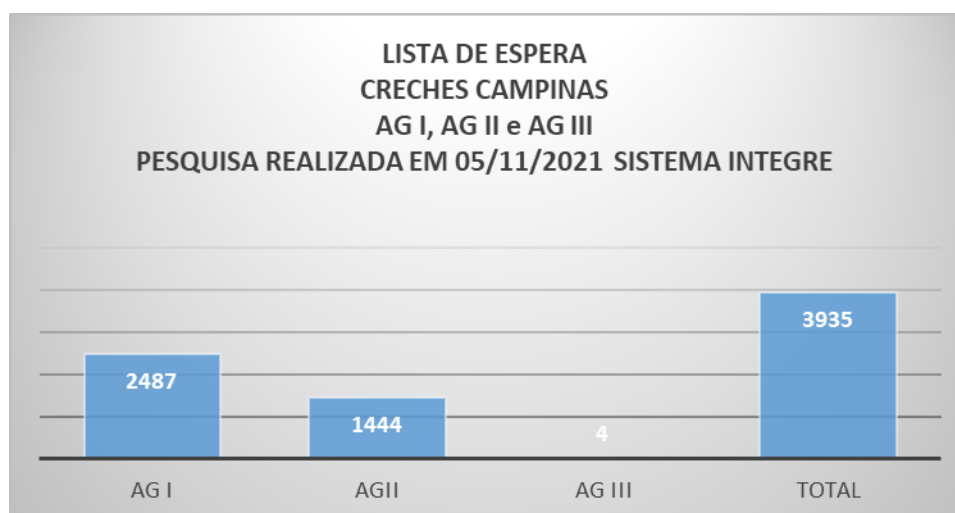
Para a apuração da lista de espera, considerando que os dados são extraídos dos sistemas próprios elaborados pelas Prefeituras, e considerando que as listas são atualizadas constantemente durante todo ano, tais listas possuem atualizações em tempo real e são sujeitas a modificações constantes, assim realizamos a última pesquisa, em tempo real na data de 05/11/2021 para os dois municípios. Verificou-se que as informações disponibilizadas pelo município de Piracicaba-SP são

transparentes e precisas apontando a totalização geral da lista de espera, inclusive, identificando as modalidades de oferta educacional com mais ou menos procura, bem como os bairros mais afetados. Com referência ao Município de Campinas-SP, verificou-se que as informações são disponibilizadas via sistema Integre de forma individualizada por escola, impossibilitando a apuração imediata da totalização da lista de espera, seja por modalidade, seja por região. Assim, a apuração foi realizada manualmente por meio de planilha Excel elaborada por este pesquisador, organizando-se os dados e apurando-se a lista de cada uma das 163 Escolas do município para a conclusão da totalidade.

Assim, no município de Campinas-SP, na data da pesquisa realizada, apurou-se 3.935 inscritos na lista de espera, portanto, número próximo a 4.000, confirmando as informações obtidas nas entrevistas com o Defensor Público e o Promotor que informaram tais números. No município de Piracicaba-SP, na data da pesquisa realizada, apurou-se 87 inscritos na lista conforme será detalhado no item de detalhamento do Município.

Os Agrupamentos em Campinas-SP são: Agrupamento I (crianças de 0 a 2 anos), Agrupamento II (crianças de 2 a 3 anos) e Agrupamento III (crianças de 3 a 4 anos).

Gráfico 20 – Lista de Espera – Creches Campinas-SP – AG I, AG II e AG III – Pesquisa realizada em 05/11/2021 – Sistema Integre

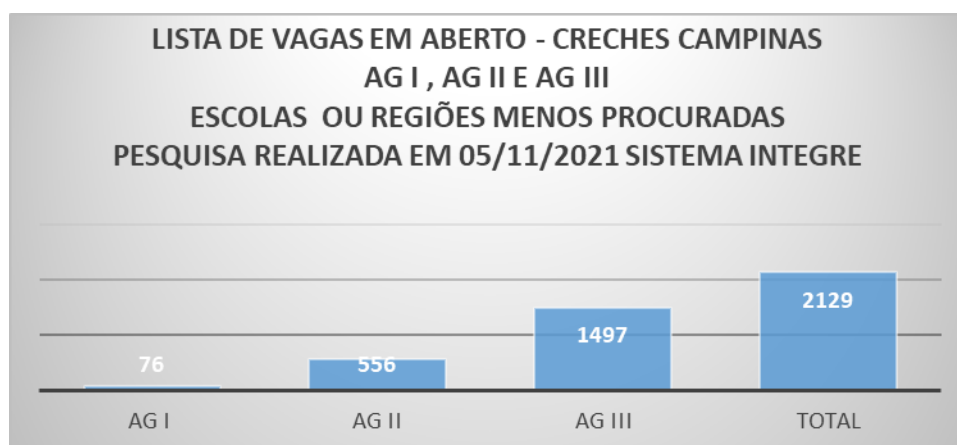


Em Campinas-SP, identificou-se que a modalidade com maior número na lista de espera foi o Agrupamento I que totalizou 2.487 inscritos, o Agrupamento II totalizou 1.444 inscritos e o Agrupamento III totalizou apenas 4 inscritos. Apurou-se também creches em localidades com vagas em aberto, até a data da pesquisa, com números expressivos conforme destacado nos gráficos. Assim para o Agrupamento I apurou-se 76 vagas, para o Agrupamento II apurou-se 556 vagas e para o Agrupamento III apurou-se 1.497 vagas. No município de Piracicaba-SP, observou-se que as modalidades de oferta educacional com maiores listas de espera são o Maternal I e Maternal II,

respectivamente com 32 inscritos na lista, no Berçário I apenas 9 inscritos e Berçário II, 14 inscritos.

Na data em que o levantamento de dados foi realizado verificou-se a existência de vagas em aberto para os Agrupamentos I, II, e III, respectivamente, 76 vagas, 556 vagas e 1.497 vagas, totalizando 2.129 vagas a serem preenchidas.

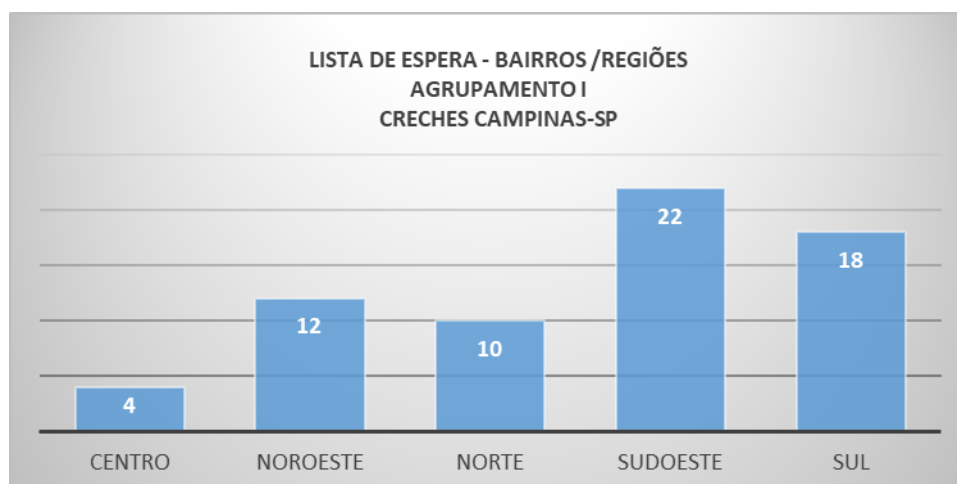
Gráfico 21 – Lista de vagas em aberto – Creches Campinas-SP – AG I, AG II e AG III – Escolas ou Regiões menos procuradas – Pesquisa realizada em 05/11/2021 – Sistema Integre



Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

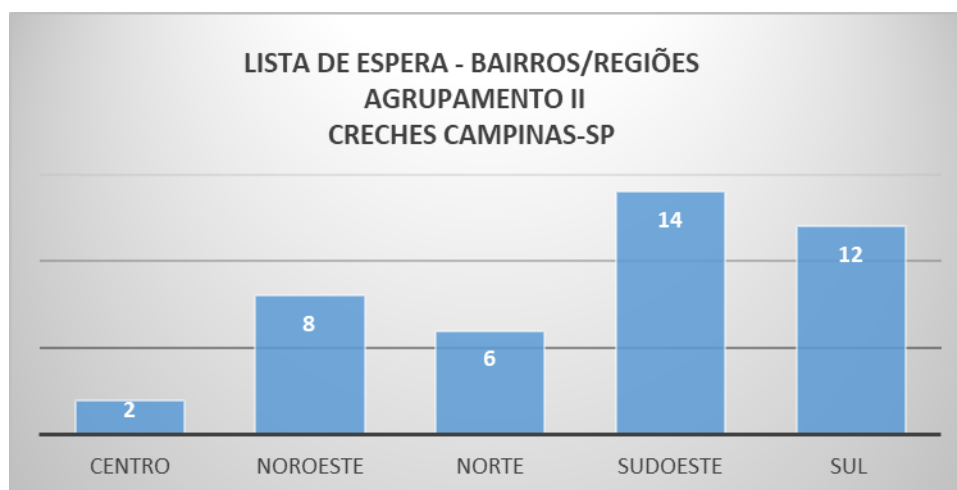
A regiões com maiores listas de espera no Município de Campinas-SP, por ordem decrescente, foram as regiões Sudoeste, Sul, Noroeste, Norte e Centro. No Município de Piracicaba-SP, por ordem decrescente, foram identificadas as regiões Norte, Oeste, Centro, Leste, Sul e Rural.

Gráfico 22 – Lista de Espera – Bairros/Regiões – Agrupamento I – Creches Município de Campinas-SP



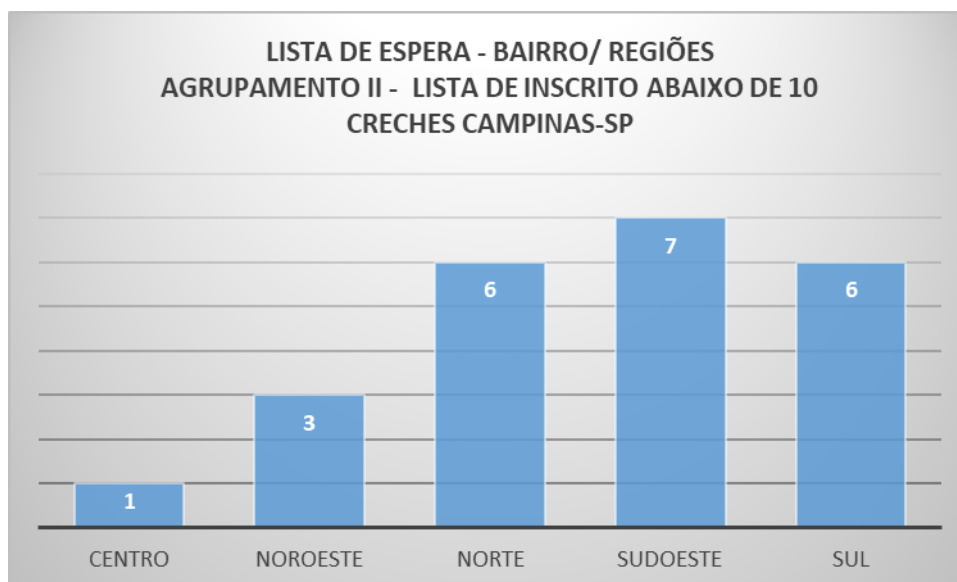
Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

Gráfico 23 – Lista de Espera – Bairro/Regiões – Agrupamento II – Creches do Município de Campinas-SP



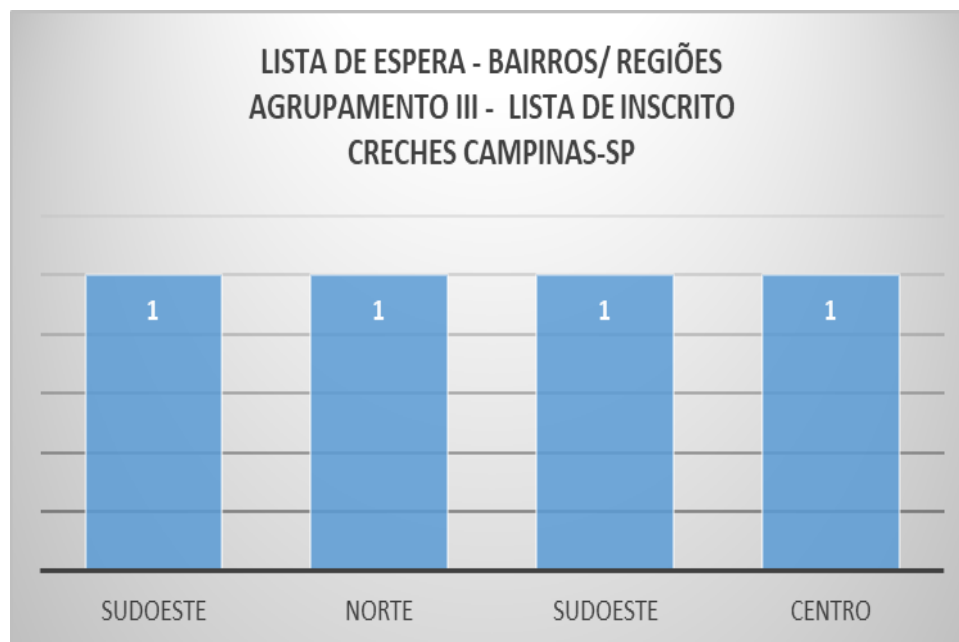
Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

Gráfico 24 – Lista de Espera – Bairro/Regiões – Agrupamento II – Lista abaixo de 10 inscritos – Creches – Campinas-SP



Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

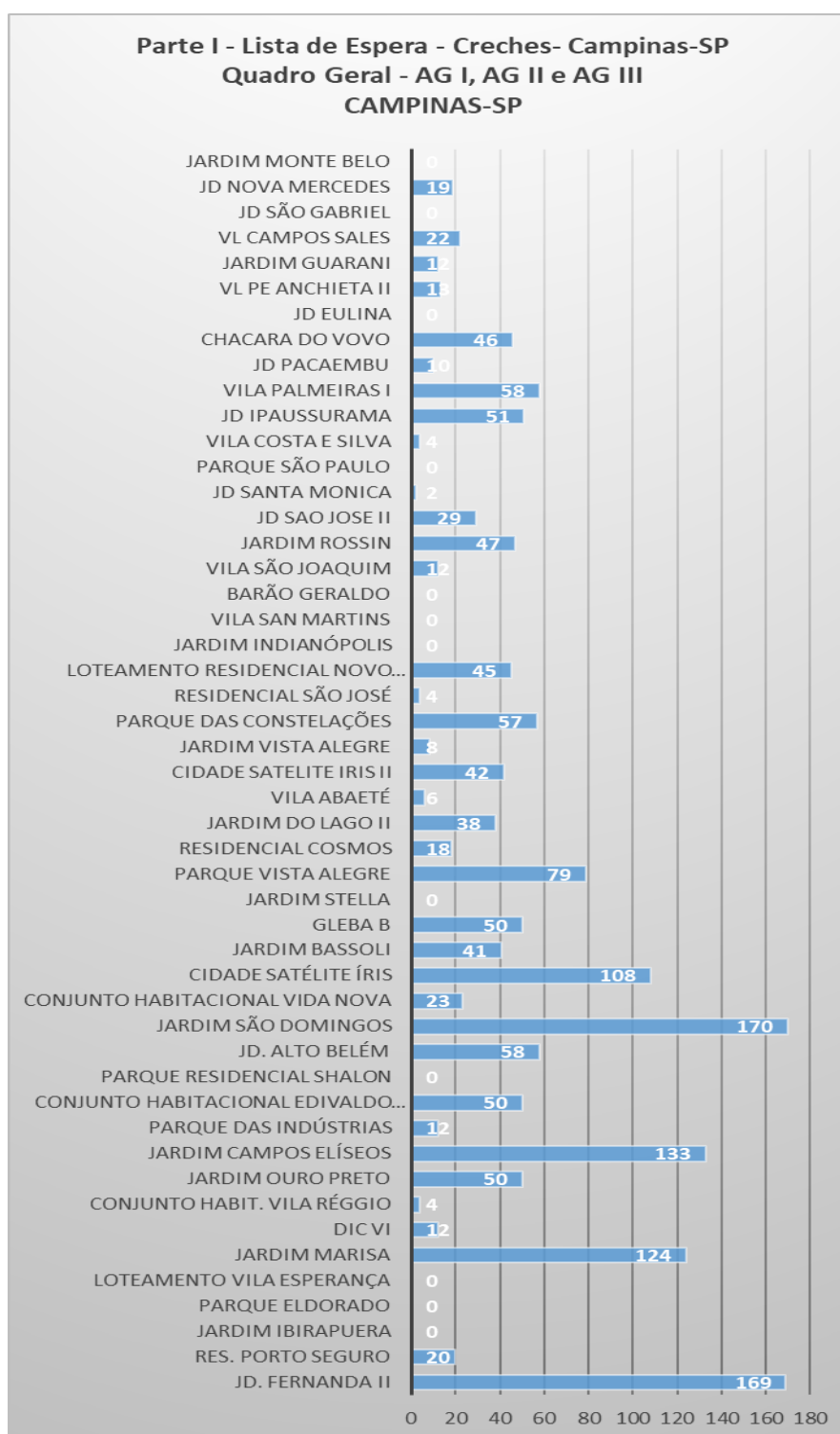
Gráfico 255 – Lista de Espera – Bairro/Regiões – Agrupamento III – Lista de Inscritos – Creches – Campinas-SP



Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

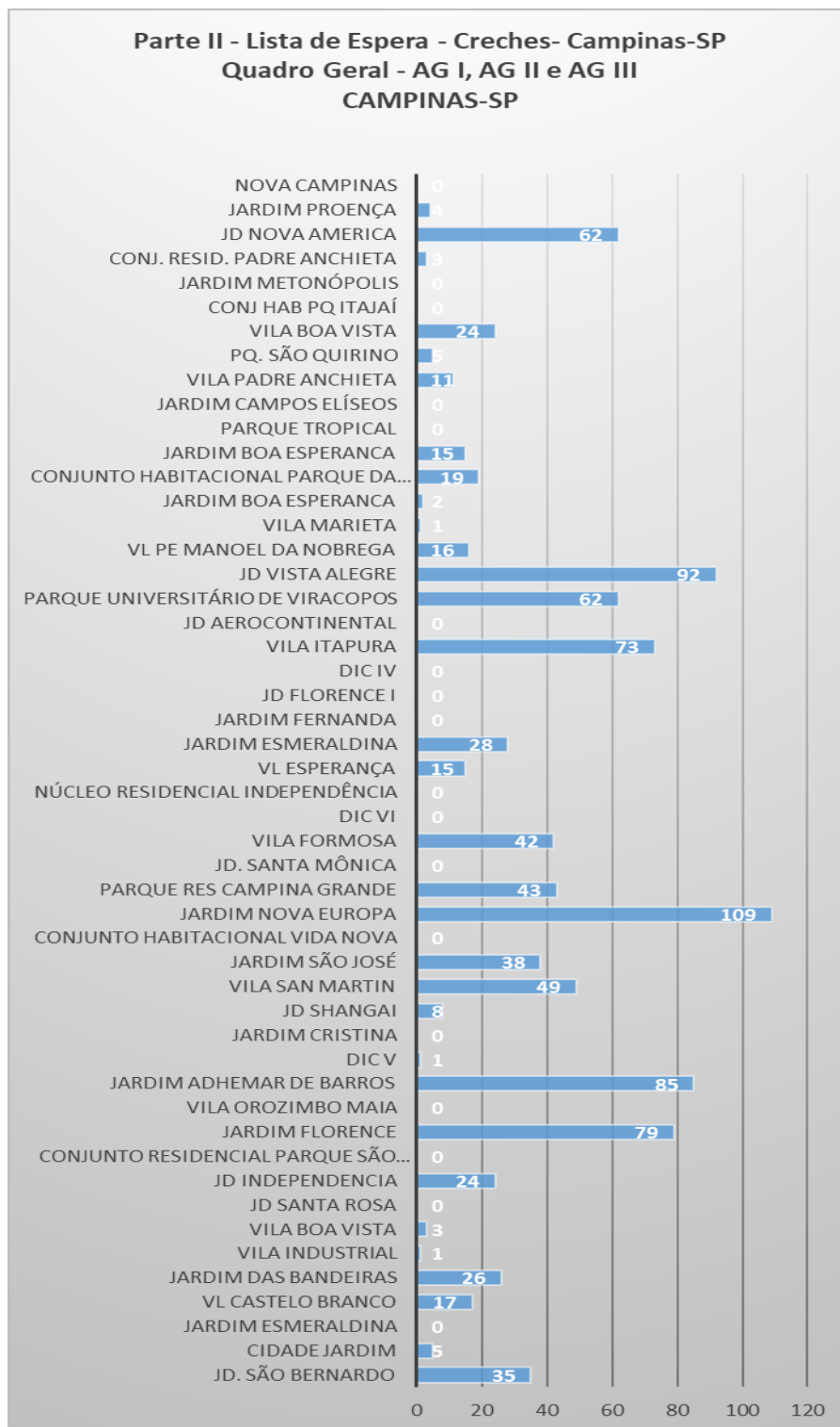
Realizou-se também a apuração de inscritos em listas de espera por Bairro para os dois Municípios, assim para fins de detalhamento e uma melhor compreensão do cenário, considerando que Campinas-SP possui uma lista de espera em maior número, elaborou-se um quadro geral por bairros que identifica todas as listas de espera, elaborou-se gráficos com listas/bairros contendo mais de 10 inscritos na lista de espera, e listas/bairros com menos de 10 inscritos na lista de espera, assim, no município de Campinas-SP, notou-se que há bairros com listas de espera acima de 100 inscritos, portanto, apenas uma Escola, em um único bairro superando o total da lista de espera do Município de Piracicaba/SP. Na totalidade, Campinas-SP possui 808 bairros e Piracicaba 233 bairros. Note-se que a Densidade Demográfica em Campinas-SP é 1.359,60 habitantes/km² enquanto Piracicaba é de 264,47 habitantes/km².

Gráfico 26 – Parte I – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Q. Geral – AG I, AGII e AGIII



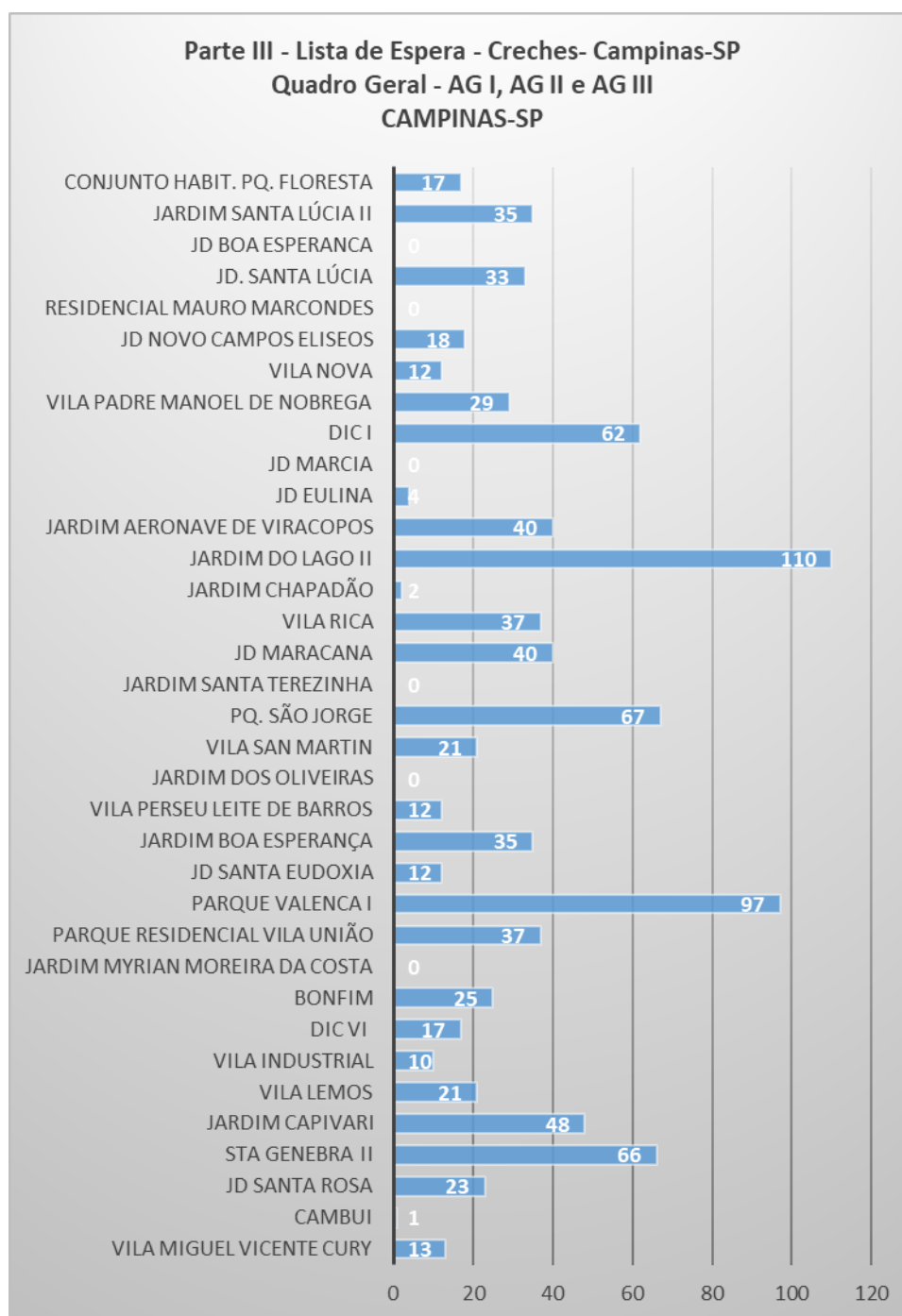
Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

Gráfico 27 – Parte II – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Quadro Geral – AG I, AGII e AGIII



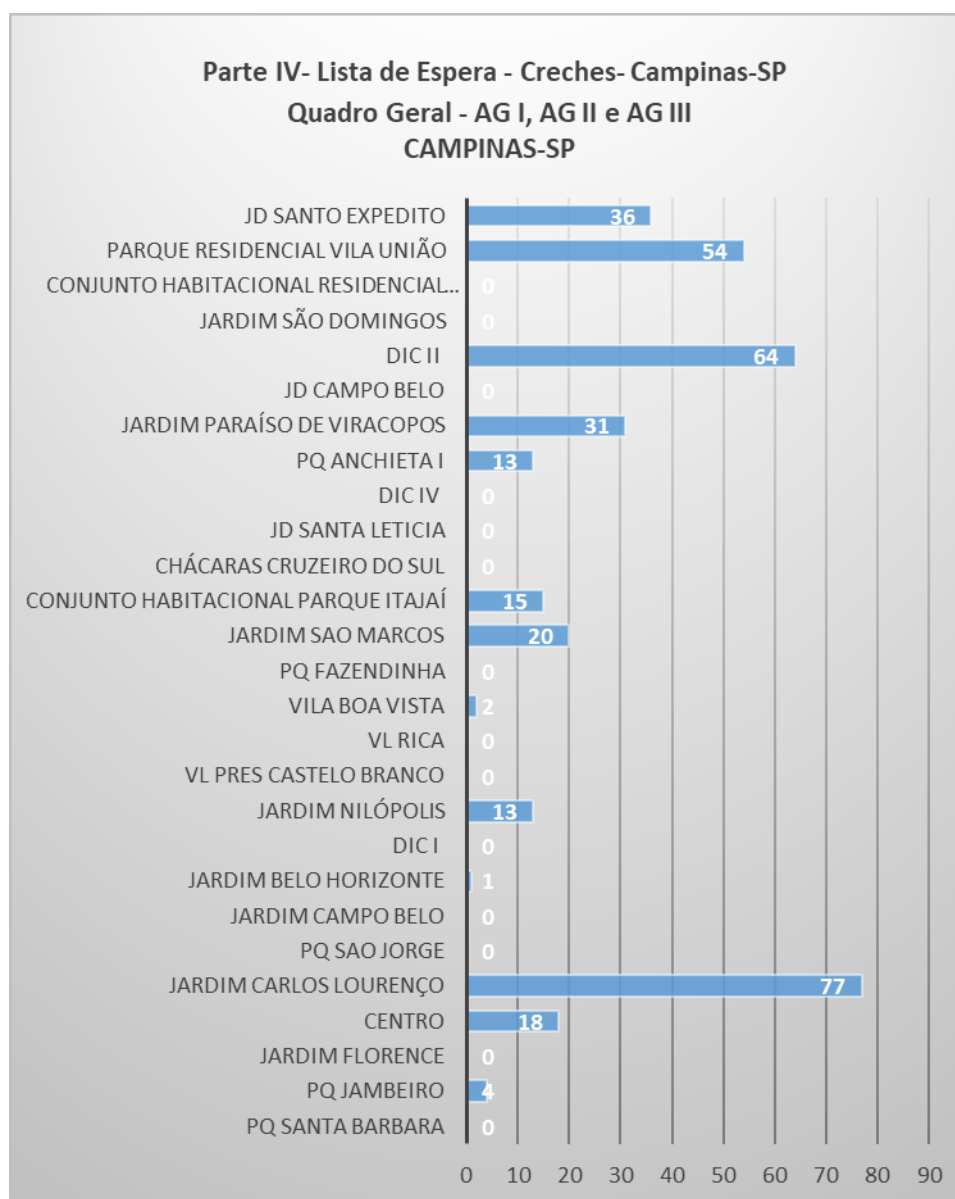
Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

Gráfico 28 – Parte III – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Quadro Geral – AG I, AGII, AGIII



Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

Gráfico 29 – Parte IV – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Quadro Geral – AG I, AGII e AGIII



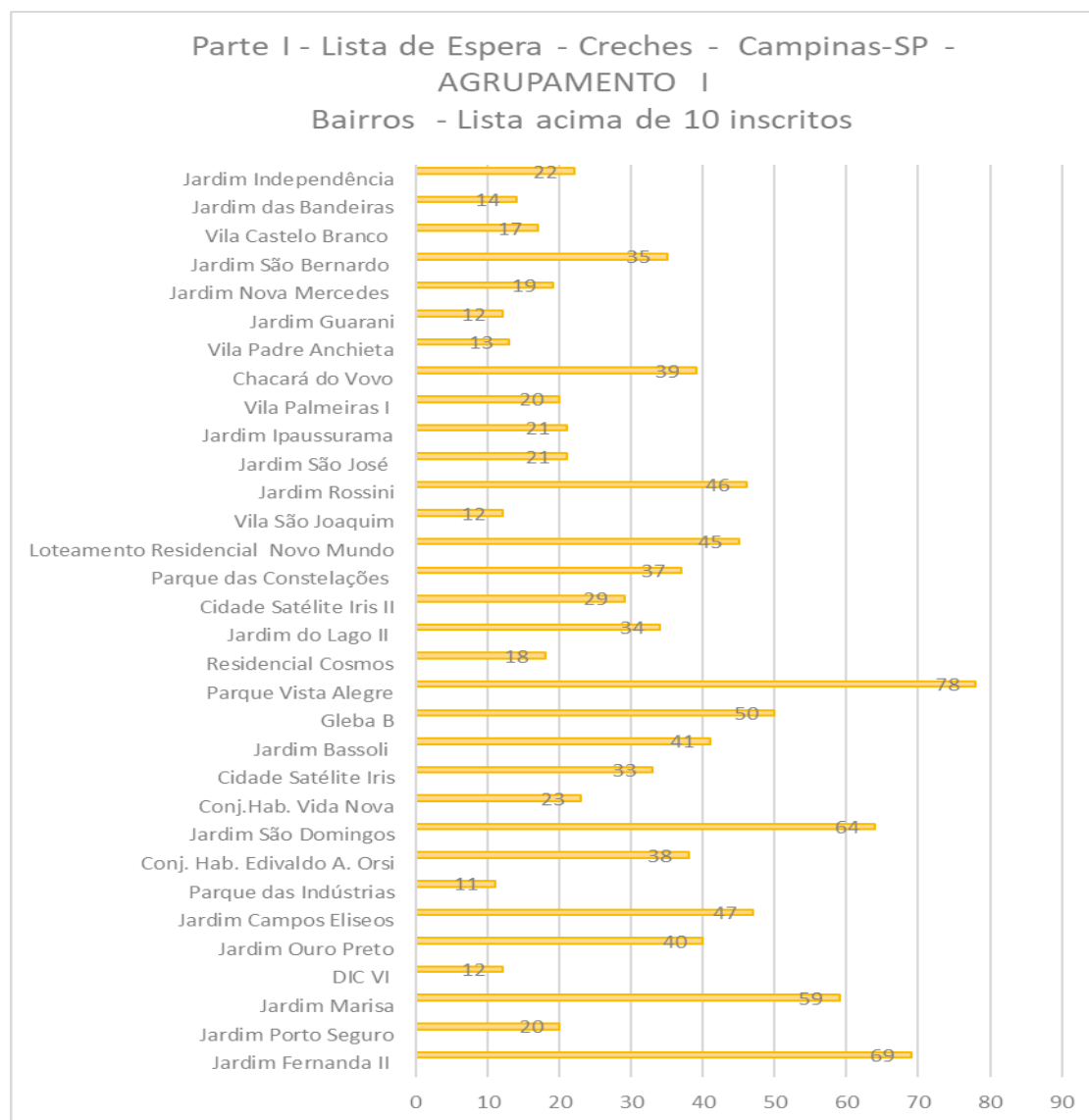
Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

Na Lista de bairros, em Campinas-SP, apurou-se para o Agrupamento I, Parque Vista Alegre (AGI) com 78, Vila Itapura (AGI) com 75 inscritos, Jardim Fernanda II (AGI) com 69 Jardim São Domingos (AGI) com 64, Jardim Nova Europa (AGI) com 51.

Na lista de bairros, em Campinas-SP, apurou-se, para Agrupamento II, que o Jardim São Domingos (AGII) com 106, Jardim Fernanda II (AGII) com 100, Campos Eliseos (AG II) com 86, Jardim Marisa (AG II) com 65, Jardim do Lago II com 71 , Cidade Satélite Iris (AG II) com 75.

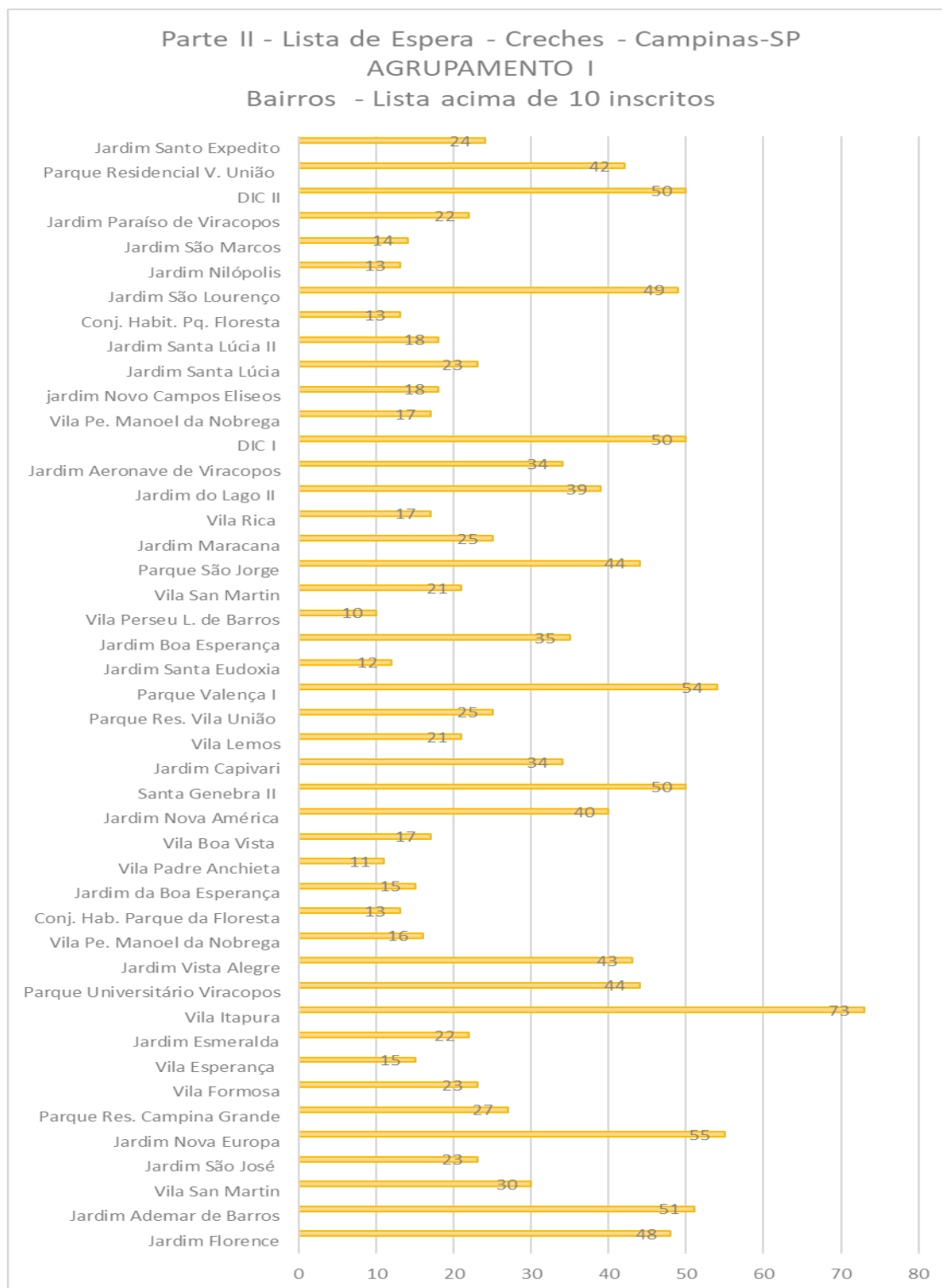
Na lista de bairros, em Campinas-SP, apurou-se, inexistência de lista com menos de 10 inscritos para Agrupamento I, e existência de lista com menos de 10 inscritos para Agrupamento II.

Gráfico 30 – Parte I – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Agrupamento I – Bairros – Lista acima de 10 inscritos



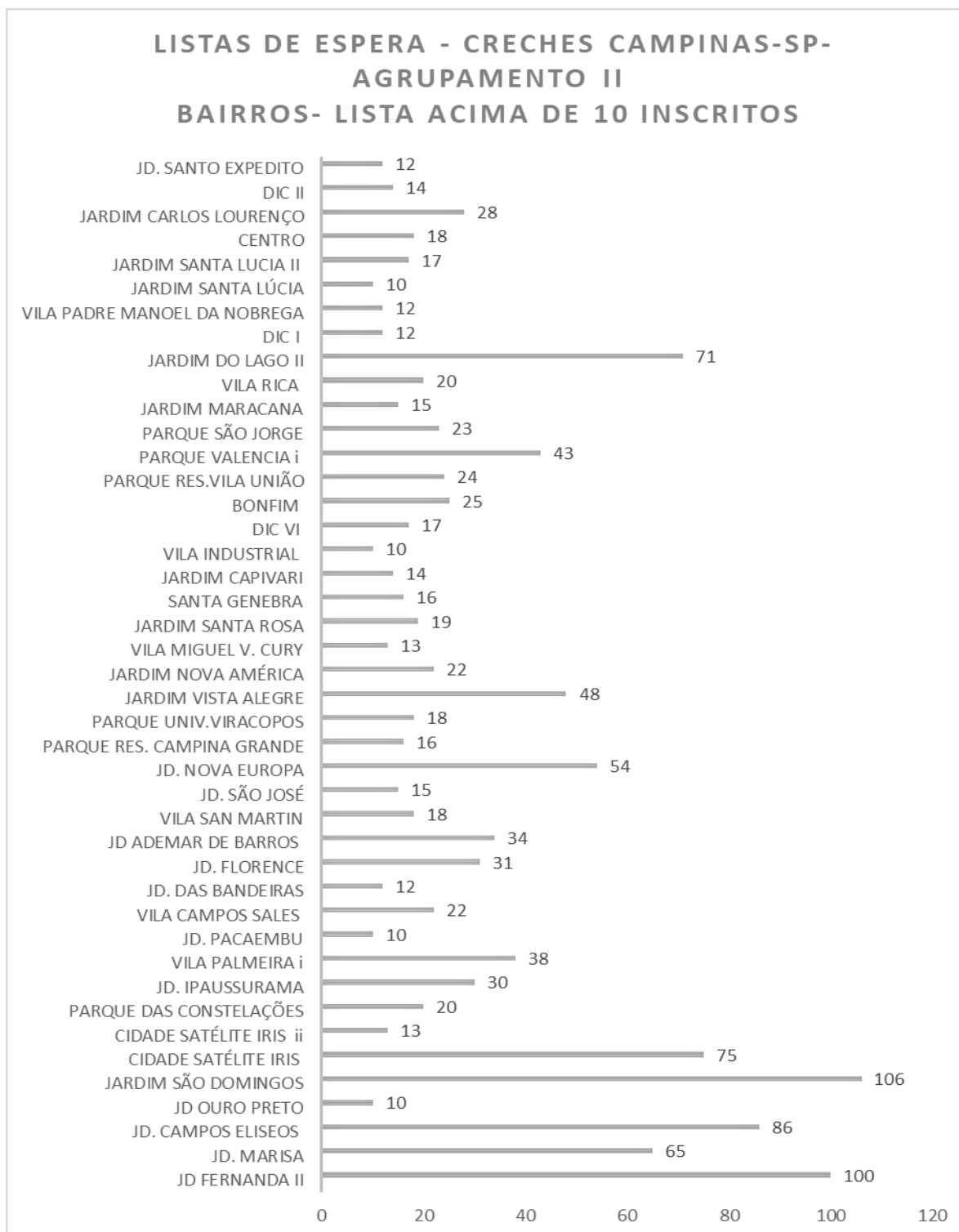
Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

Gráfico 31 – Parte II – Lista de Espera – Creches – Campinas -SP – Agrupamento I – Bairros – Lista acima de 10 inscritos



Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

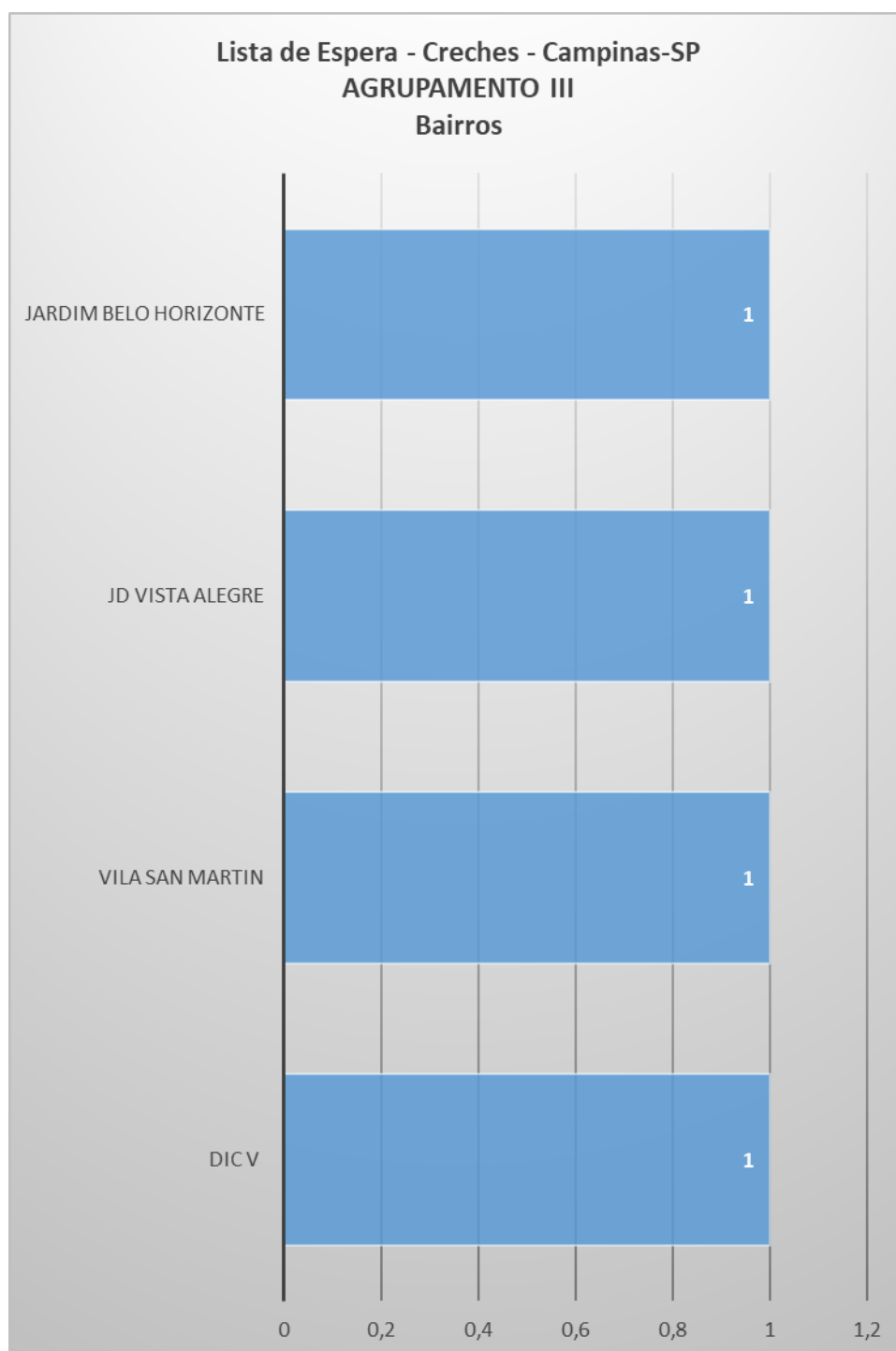
Gráfico 32 – Lista de Espera – Creches – Campinas-SP – Agrupamento II – Bairros – Lista acima de 10 inscritos



Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

Para o Agrupamento III, verificou-se que a lista de espera apresenta números menores de inscritos o que confirma as informações obtidas na entrevista por meio da Diretora que informou que o Agrupamento III não possuía listas de esperas nos últimos anos.

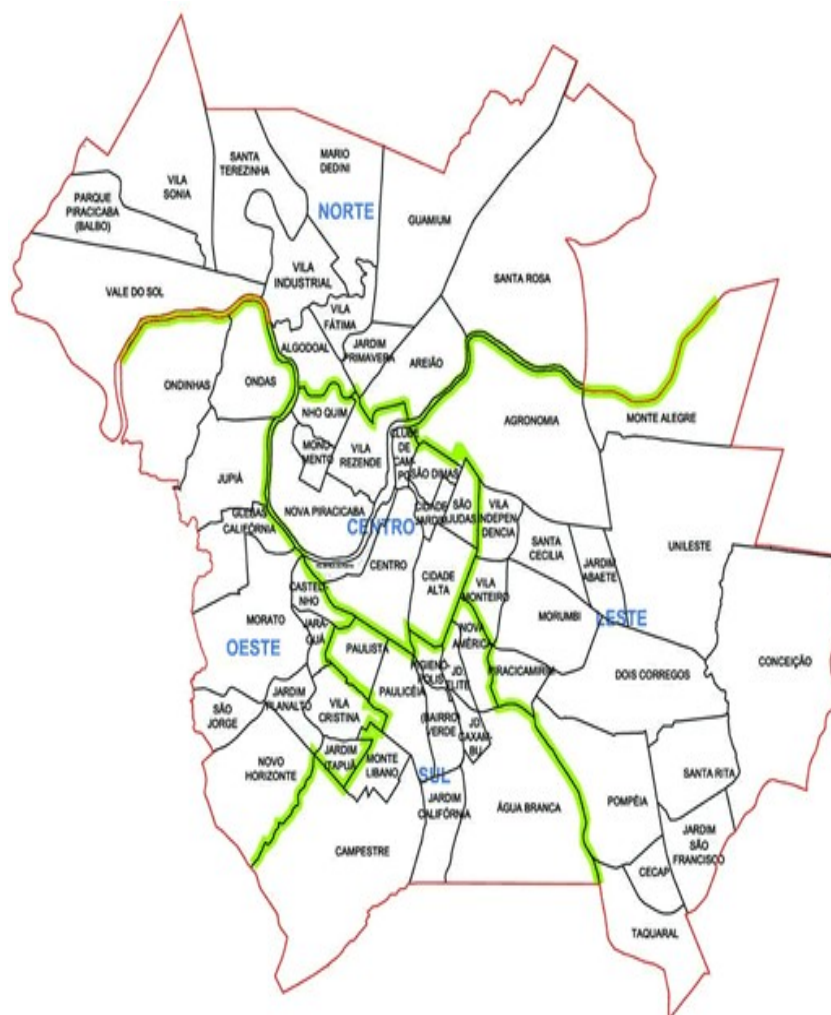
Gráfico 33 – Lista de Espera – Bairros – Creches – Campinas-SP – Agrupamento III



Fonte: Sistema Integre – Secretaria de Educação do Município de Campinas-SP

3.4. Listas de Esperas (Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II) do Município de Piracicaba-SP.

Figura 2 – Mapa do Município de Piracicaba-SP – Dividido por Regiões



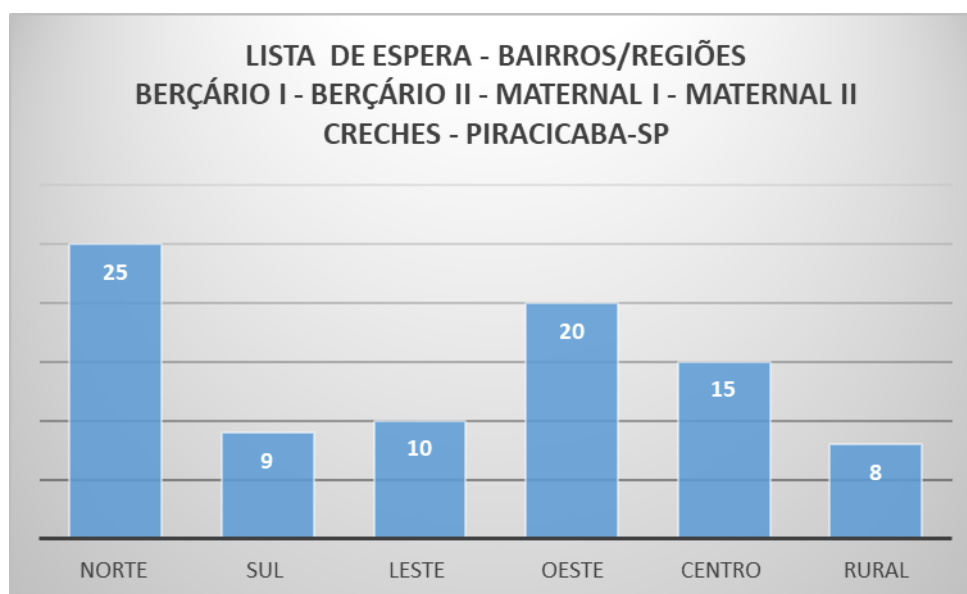
Fonte: Sítio da Prefeitura Municipal de Piracicaba-SP

A lista de espera do Município de Piracicaba-SP é de 87 inscritos. No município de Piracicaba-SP, os bairros com maiores listas (Maternal I e II) não ultrapassam o número de 05 inscritos, apurou-se que para o Berçário I, Bairro Alto com 03; Berçário II, Castelinho e Petrópolis/Nova Iguaçu com 2; Maternal I, Bairro Santa Fé com 04; Maternal II, Bairro Boa Esperança com 05, Bairro Vila Sônia com 05.

A Etapas do Município de Piracicaba-SP, são organizadas da seguinte maneira : Ciclo I – 1ª Etapa (Berçário I) – Para a criança nascida após o último dia de março e com idade mínima de 3 (três) meses completos; Ciclo I – 2ª Etapa (Berçário II) – Ter 1 (um) ano completo ou a completar até o último dia de março; Ciclo I – 3ª Etapa (Maternal I) – Ter 2 (dois) anos completos ou a

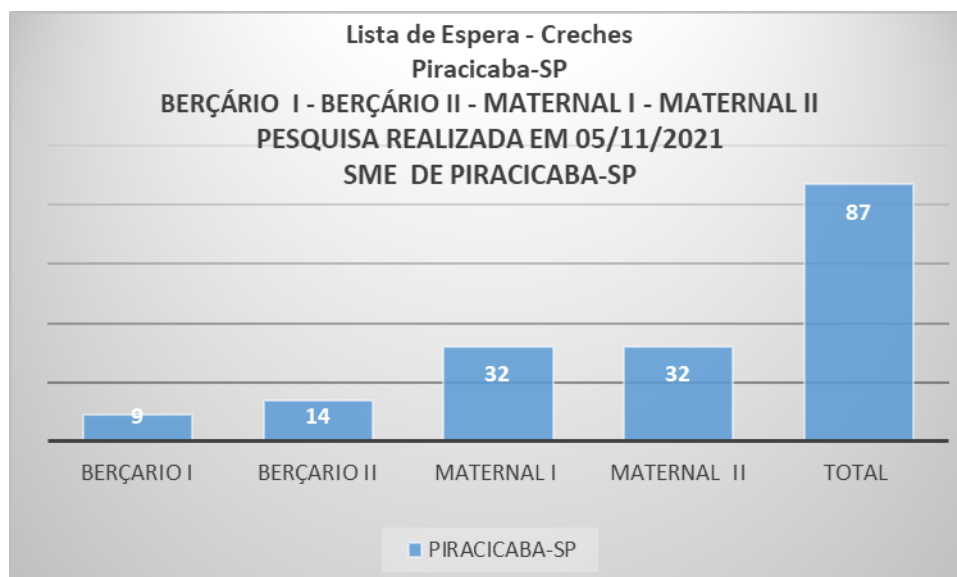
completar até o último dia de março; Ciclo I – 4ª Etapa (Maternal II) – Ter 3 (três) anos completos ou a completar até o último dia de março.

Gráfico 34 – Lista de Espera – Bairro/Regiões – berçário I e II – Maternal I e II – Creches – Piracicaba-SP



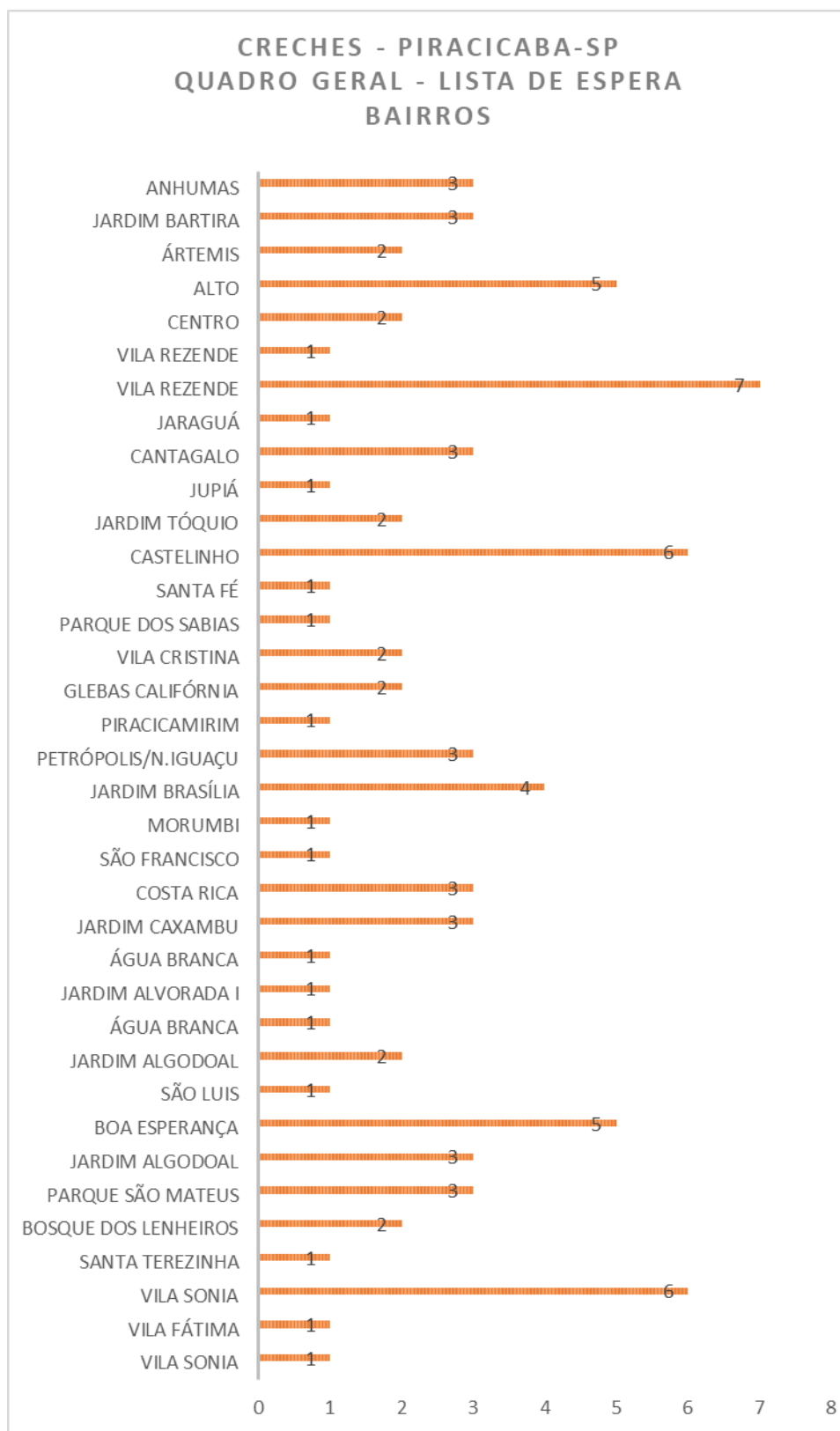
Fonte: Sítio da Secretaria de Educação do Município de Piracicaba-SP

Gráfico 35 – Lista de Espera – Creches – Piracicaba-SP – Berçários I e II – Maternal I e II – Pesquisa realizada em 05/11/2021



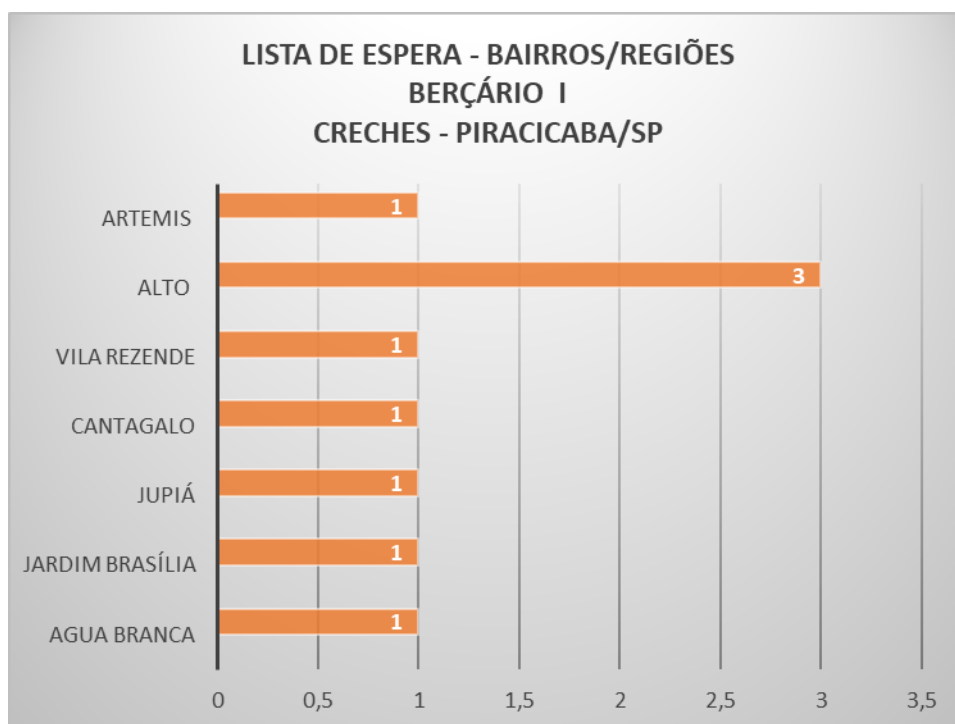
Fonte: Sítio da Secretaria de Educação do Município de Piracicaba-SP

Gráfico 36 – Quadro Geral – Lista de Espera – Creches – Bairros – Piracicaba-SP



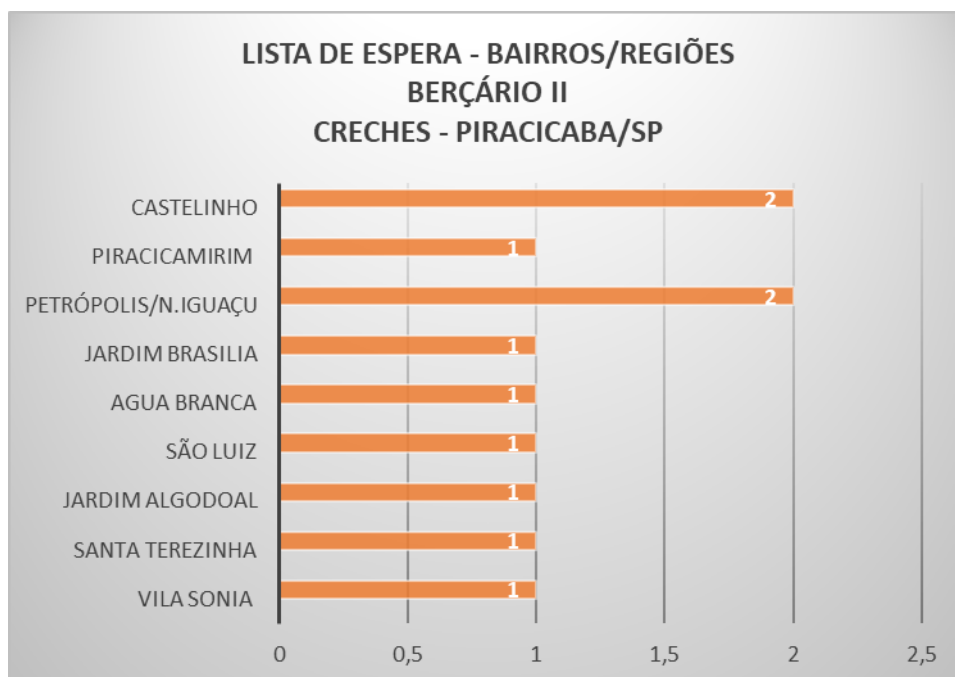
Fonte: Sítio da Secretaria de Educação do Município de Piracicaba-SP

Gráfico 37- Lista de Espera – Creches – Bairro/Regiões – Berçário I – Piracicaba-SP



Fonte: Sítio da Secretaria de Educação do Município de Piracicaba-SP

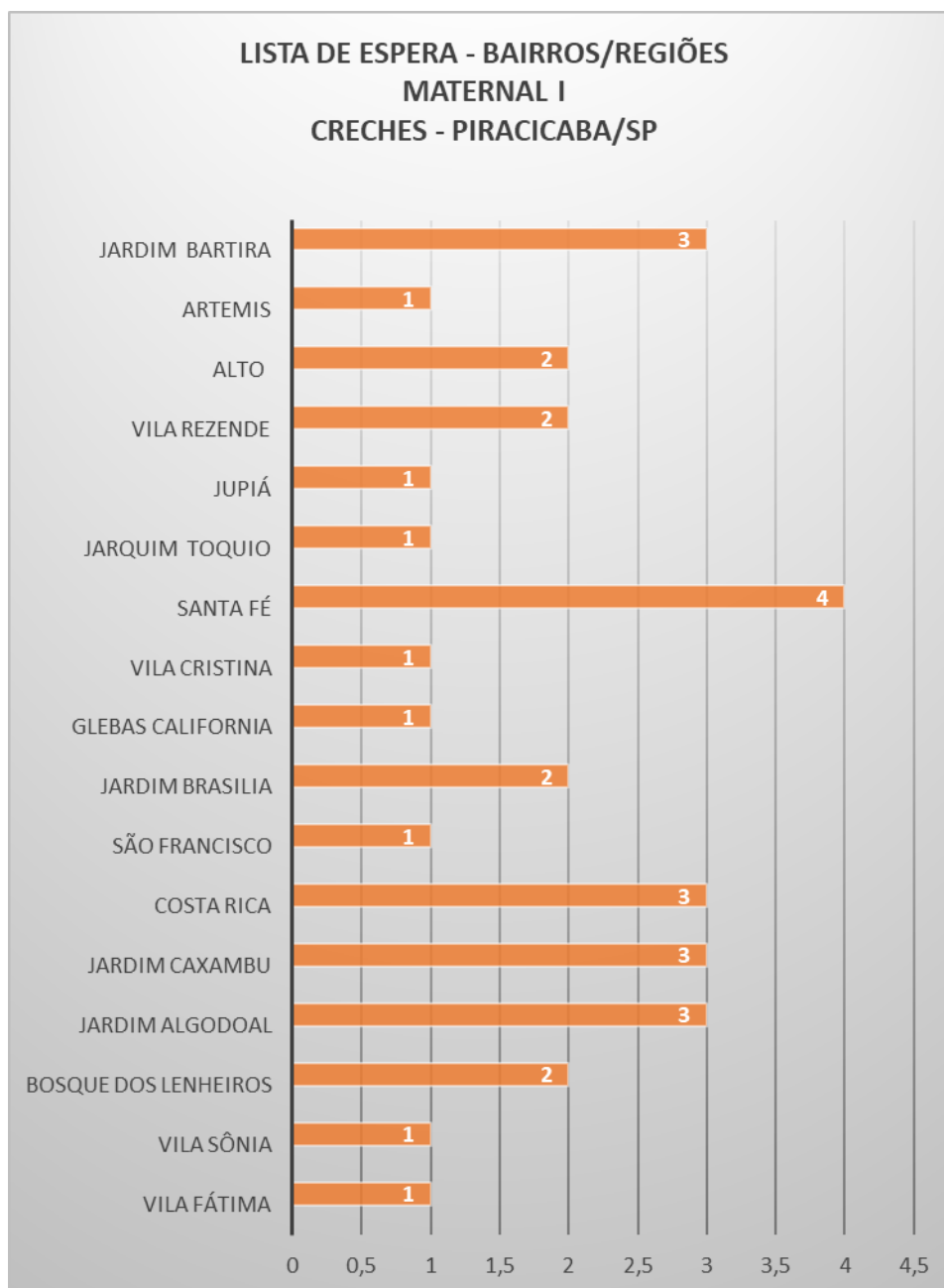
Gráfico 38 – Lista de Espera – Creches – Bairro/Regiões – Berçário II – Piracicaba/SP



Fonte: Sítio da Secretaria de Educação do Município de Piracicaba-SP

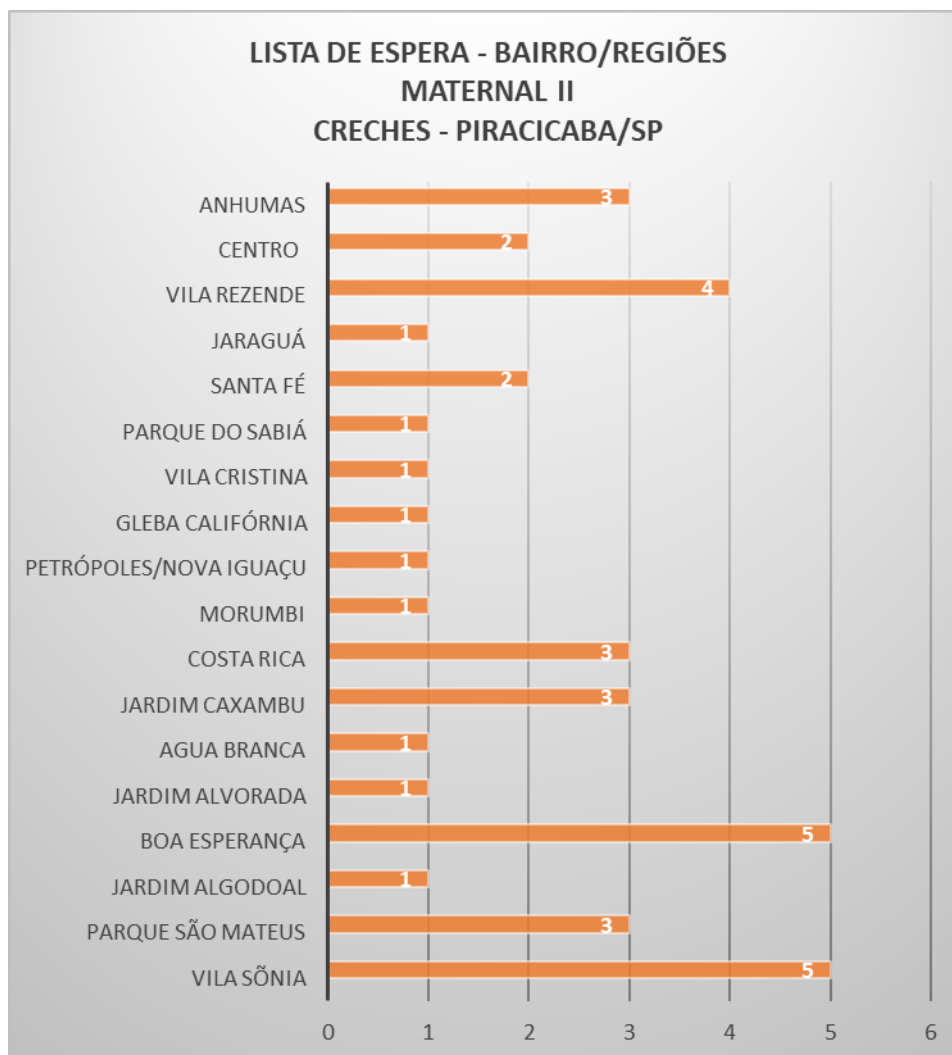
No município de Piracicaba-SP, observou-se que as modalidades de oferta educacional com maiores listas de espera são o Maternal I e Maternal II, respectivamente com 32 inscritos na lista, no Berçário I apenas 9 inscritos e Berçário II, 14 inscritos.

Gráfico 39- Lista de Espera – Creches – Maternal I – Bairros/Regiões – Piracicaba/SP



Fonte: Sítio da Secretaria de Educação do Município de Piracicaba-SP

Gráfico 400 – Lista de Espera – Creches – Maternal II – Bairros/Regiões – Piracicaba/SP

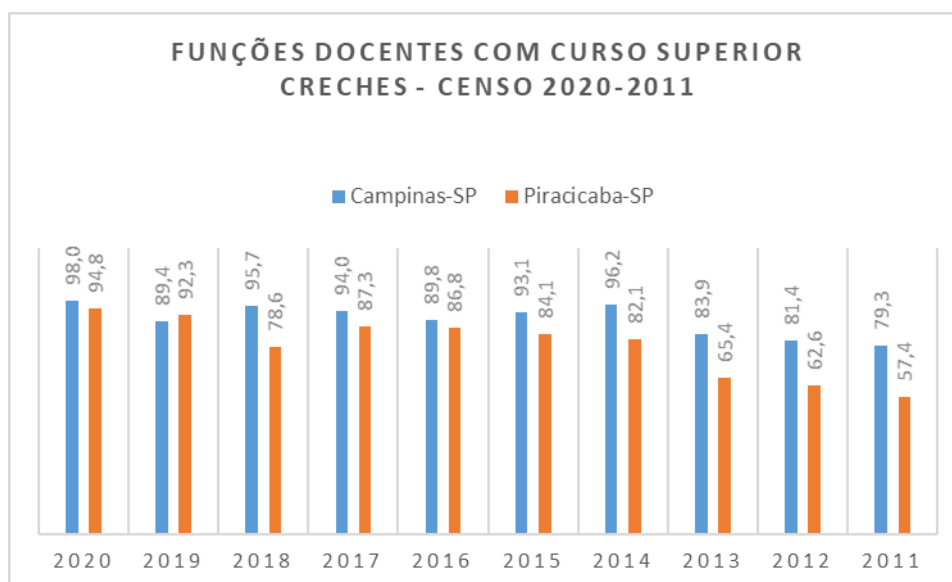


Fonte: Sítio da Secretaria de Educação do Município de Piracicaba-SP

Com referência as Funções Docentes com curso Superior, ambos os municípios possuem índices de proporções bem próximos, e considerando a apresentação de dados do período de 2020 a 2011, o aumento de funções com Curso Superior estão em ordem crescente, partindo respectivamente, Campinas-SP e Piracicaba-SP, para Creches, no ano de 2011 de 79,3/57,4 por cento, para 98,0 e 94,8 por cento no ano de 2020. No entanto, observa-se que para a Pré-Escola os índices de proporções são maiores na Pré-Escola que na Creche, Campinas e Piracicaba-SP, no ano de 2011, respectivamente 81,6/64,1 por cento para 99,2/96,1 por cento.

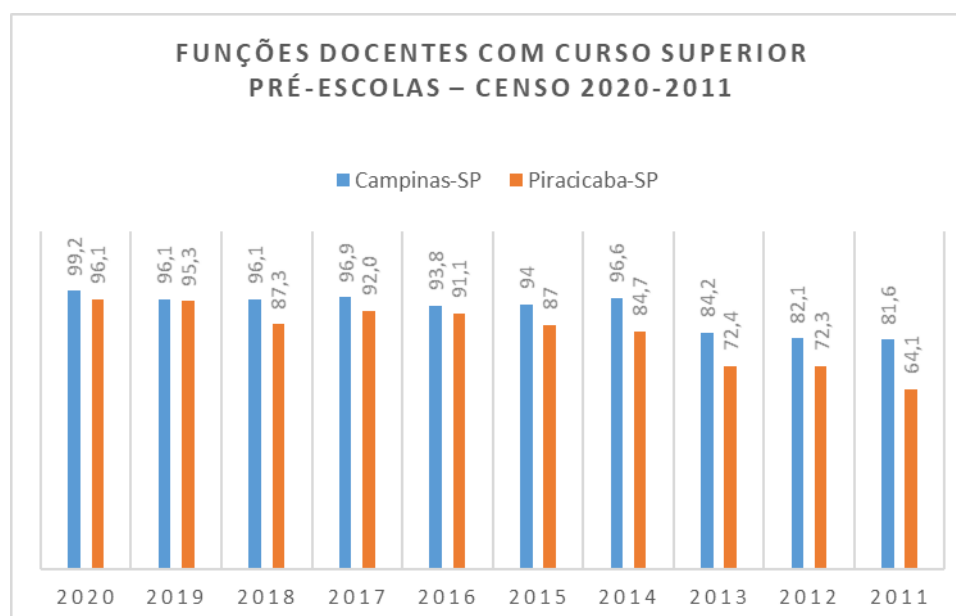
3.5. Funções Docentes com Curso Superior nas Creches e Pré-Escolas.

Gráfico 41 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches – Censo 2020 – 2011 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



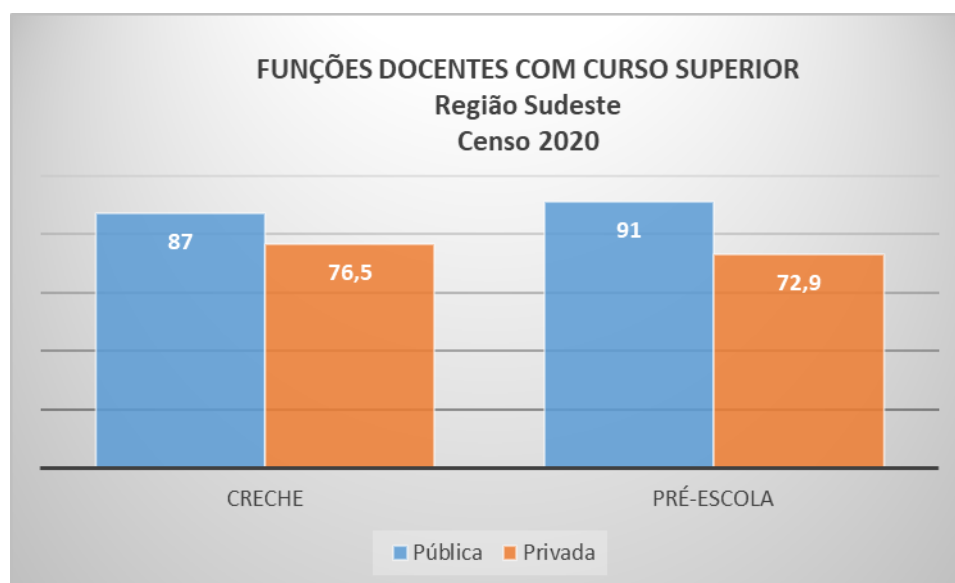
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 42 – Funções Docentes com Superior – Pré-Escolas – Censo 2020-2011- Municípios de Campinas-SP e Piracicaba/SP



Fonte: Censo/INEP

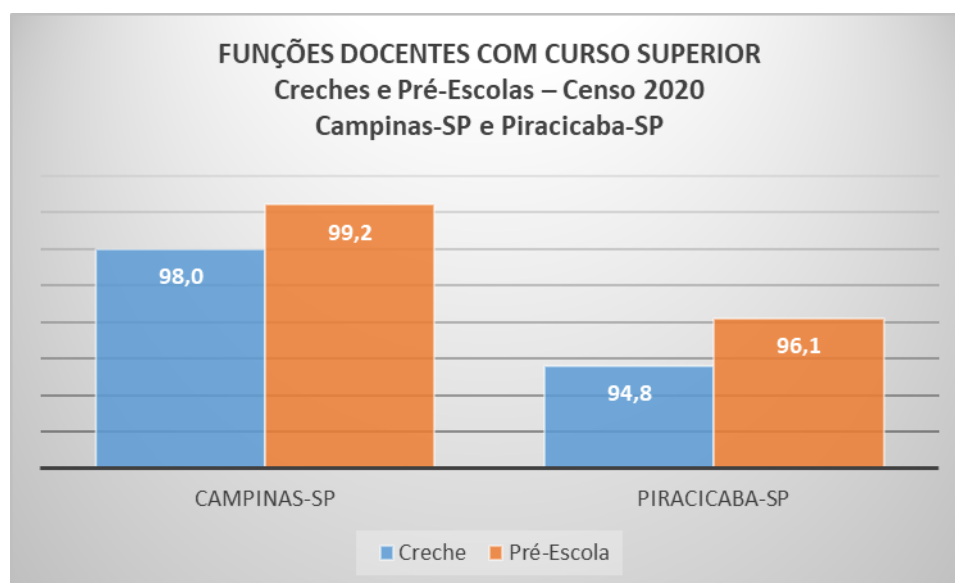
Gráfico 43 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Região Sudeste – Censo 2020



Fonte: Censo/INEP

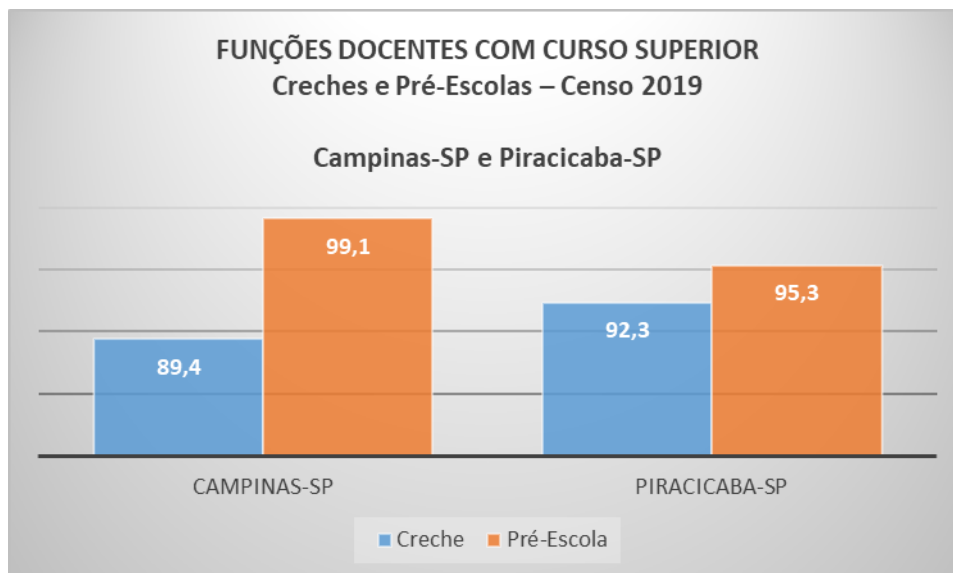
Assim, apurou-se gráficos comparativos ano a ano entre os municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP, conforme o Censo de 2011 a 2020.

Gráfico 44 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2020 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



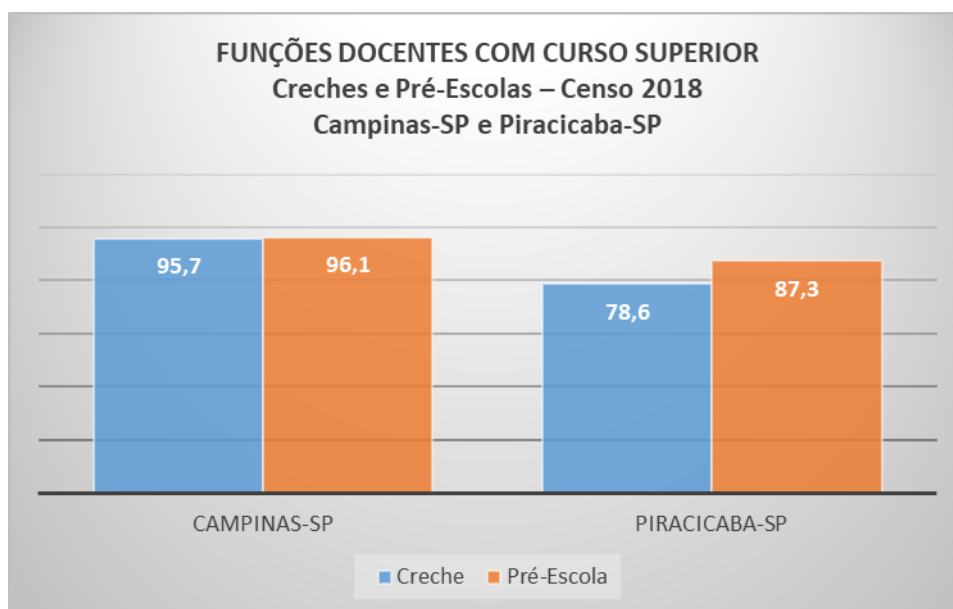
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 45- Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2019 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



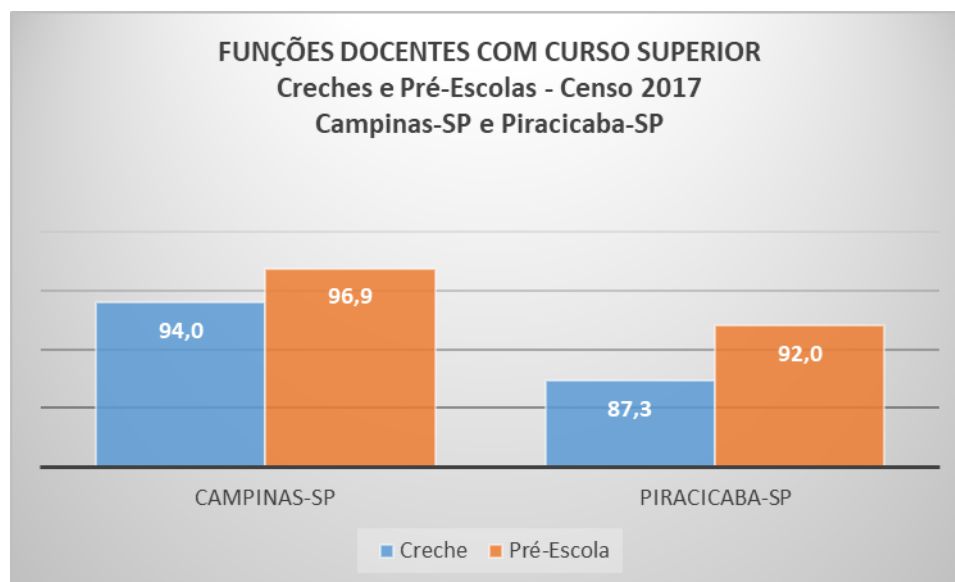
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 46 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2018 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



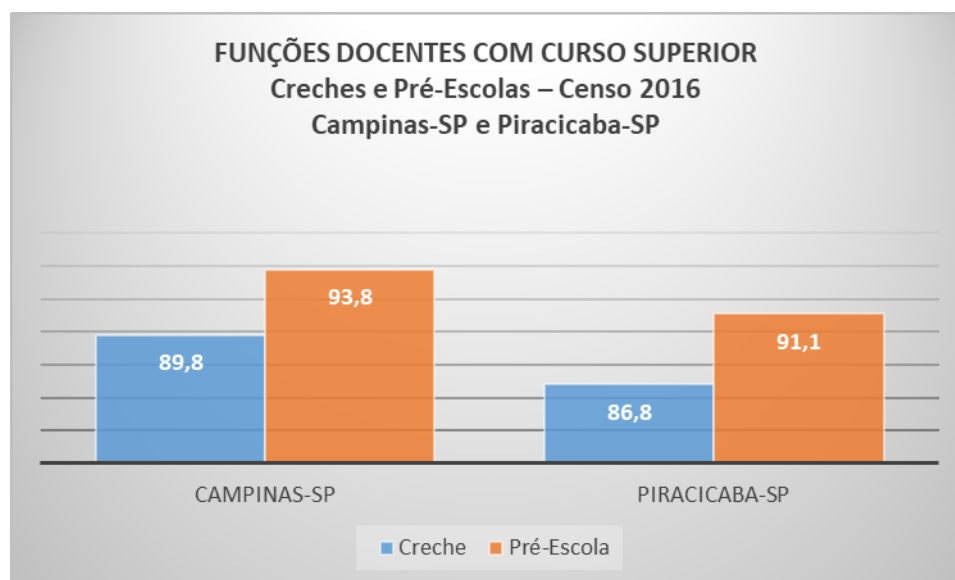
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 47 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2017 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



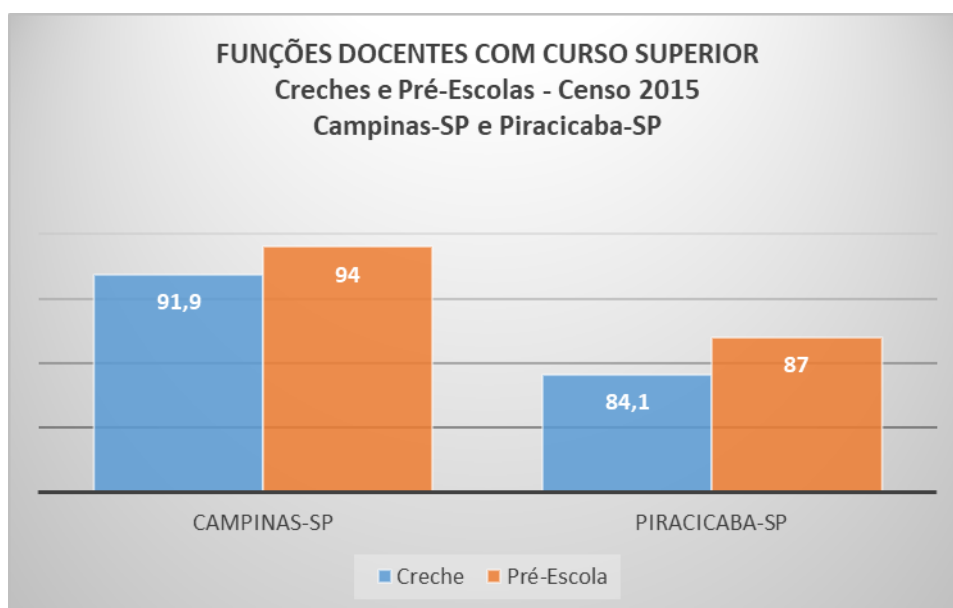
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 48 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2016 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



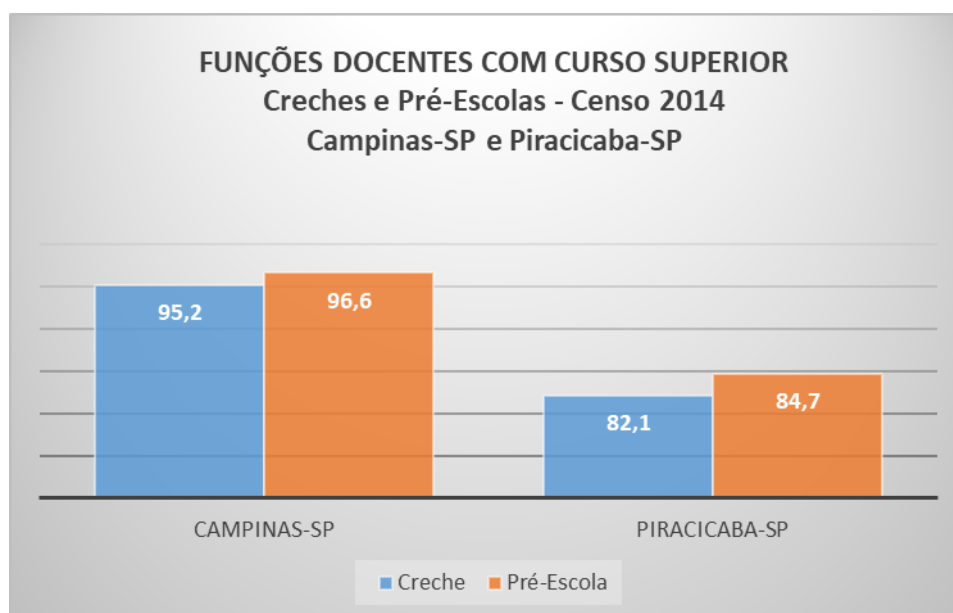
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 49- Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2015 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



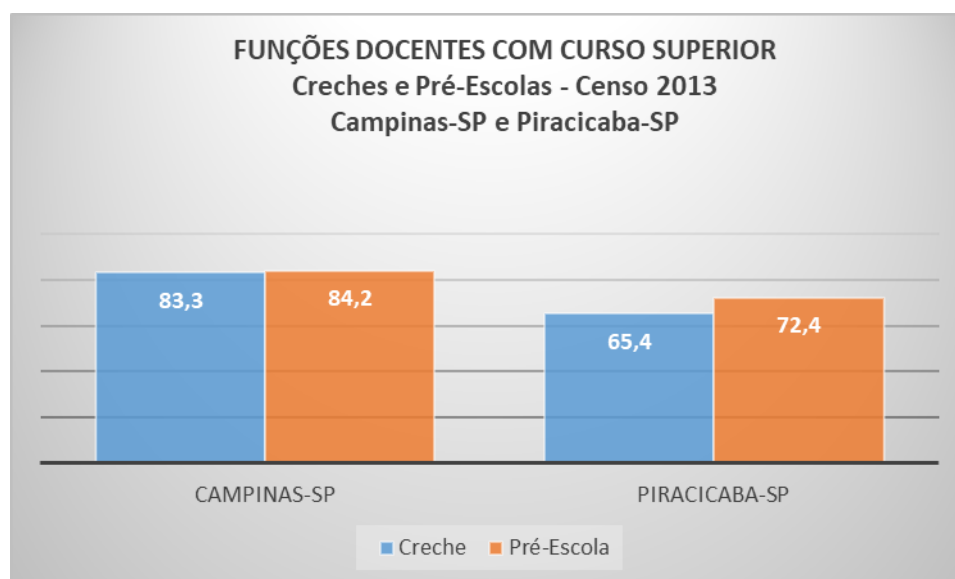
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 50 – Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2014 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



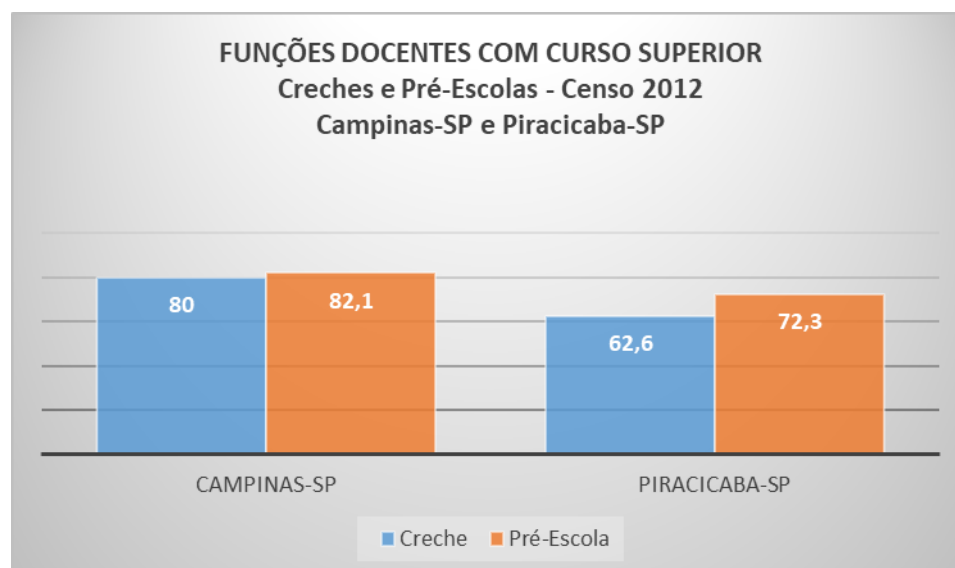
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 51-Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2013 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



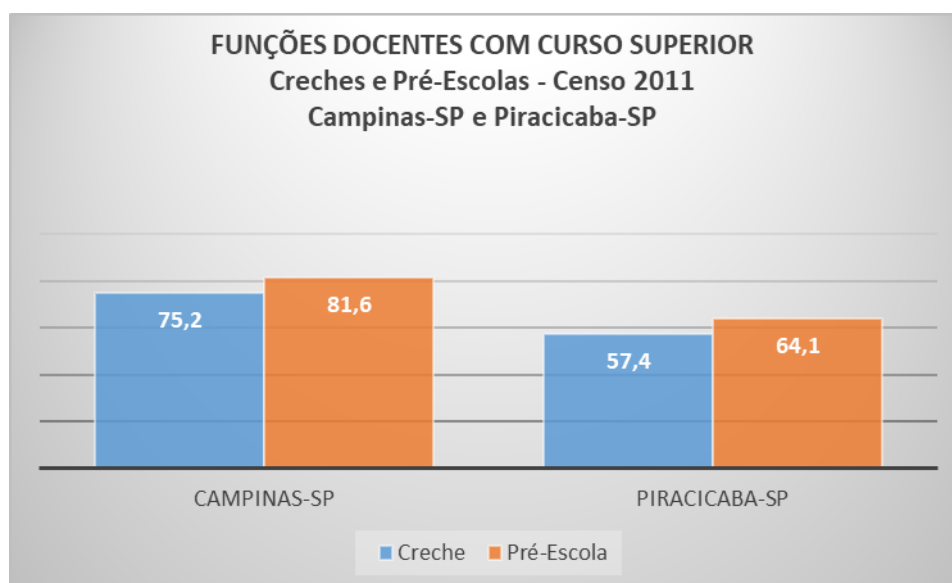
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 52- Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2012 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 533 -Funções Docentes com Curso Superior – Creches e Pré-Escolas – Censo 2011 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP

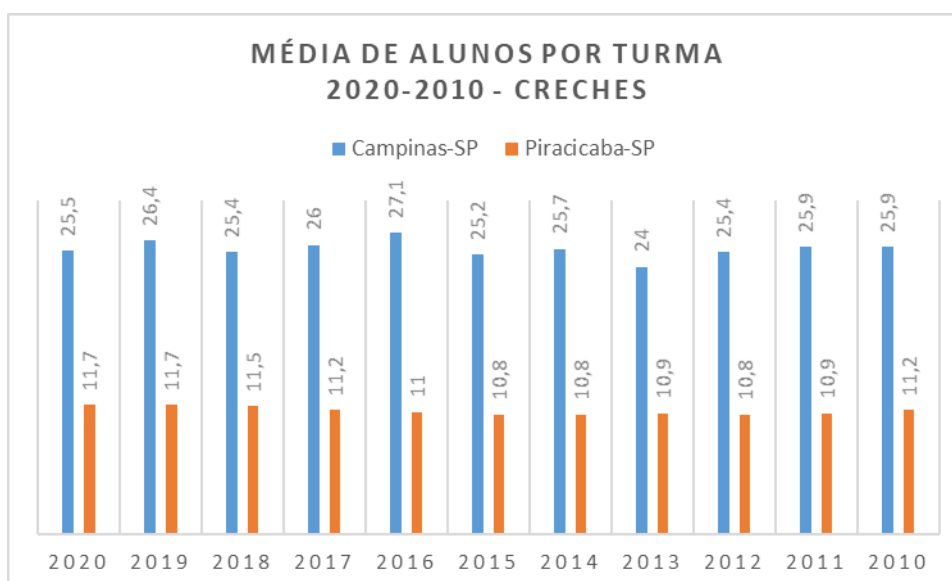


Fonte: Censo/INEP

3.6. Média de alunos por turma em Creches e Pré-Escolas.

Com referência a Média de alunos por turma, apurou-se dados no Censo de 2010 a 2020, para ambos os municípios, Campinas-SP e Piracicaba-SP, respectivamente para Creches a média se mantém constante e distante, em 2010, índices percentuais de 25,9/11,2, para 25,5/11,7 em 2020, sendo que o percentuais para as Pré-Escolas os índices percentuais em 2010 são de 25,1/20,01 respectivamente para 24,6/22,7.

Gráfico 54 – Média de alunos por turma – Censo 2020-2010 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 55-Média de alunos por turma – Censo 2020-2010 – Pré-Escolas – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP

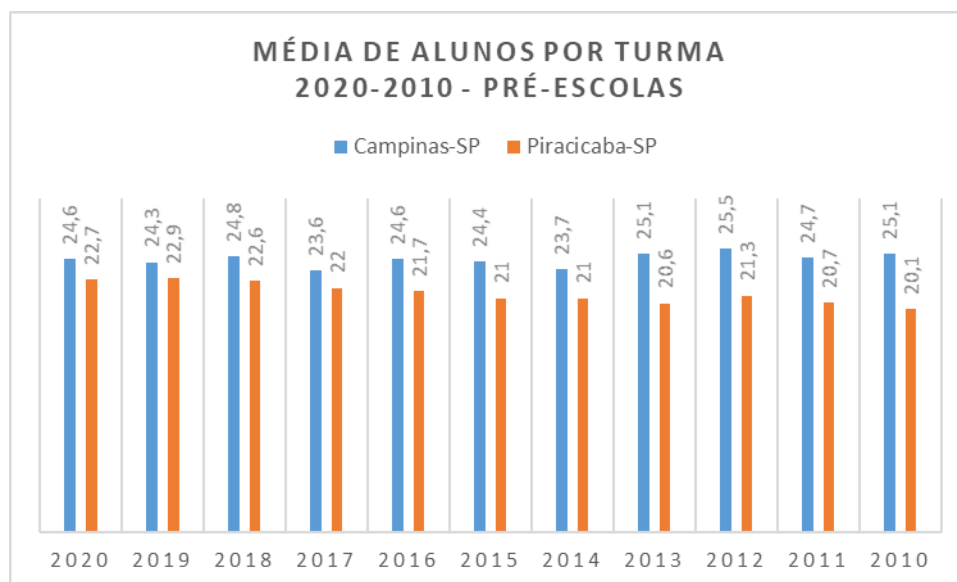


Gráfico 56 – Média de alunos por turma – Censo 2020 – Creches e Pré-Escolas – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP

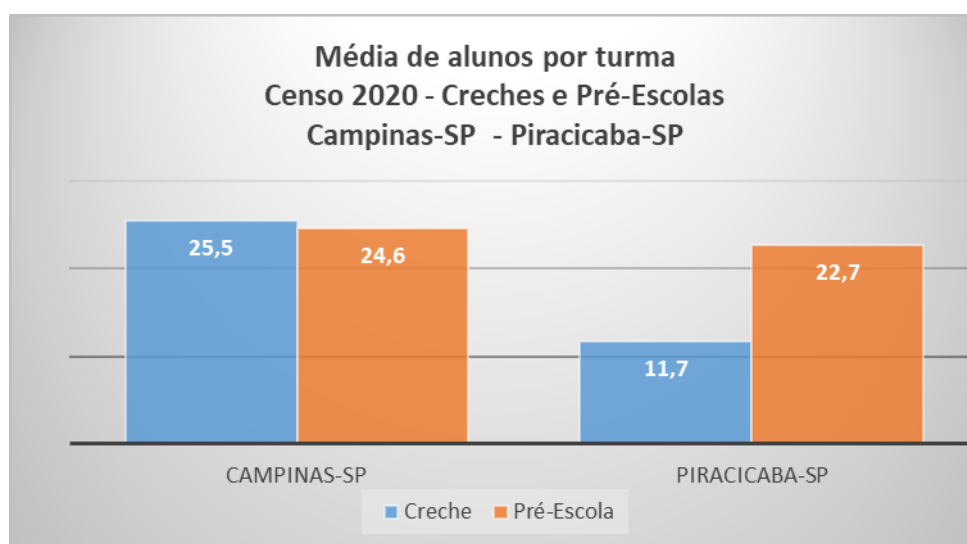
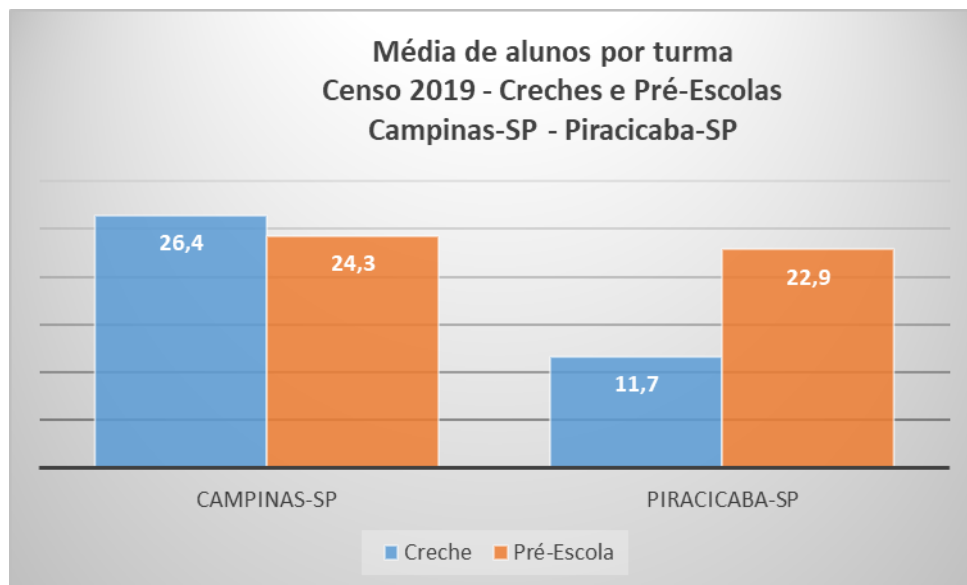
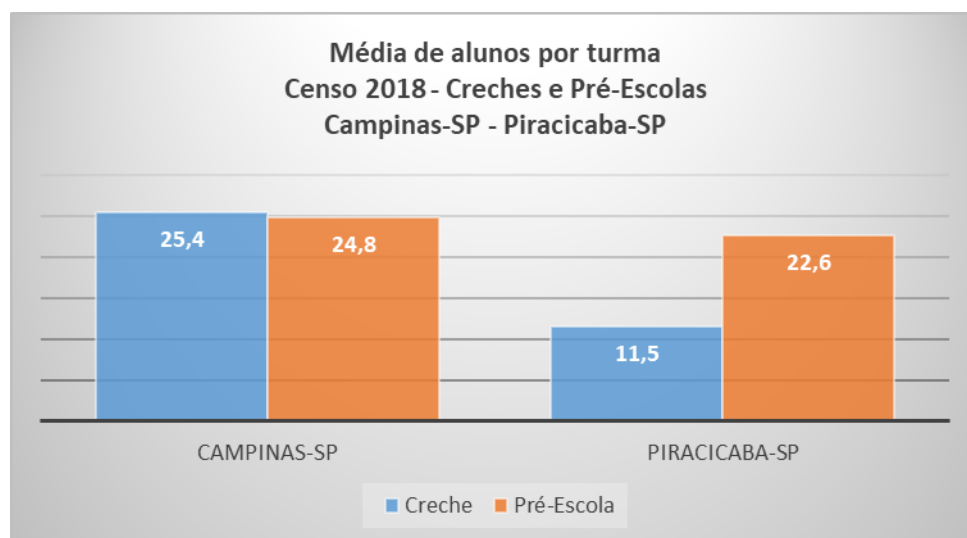


Gráfico 577- Média de alunos por turma – Censo 2019 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



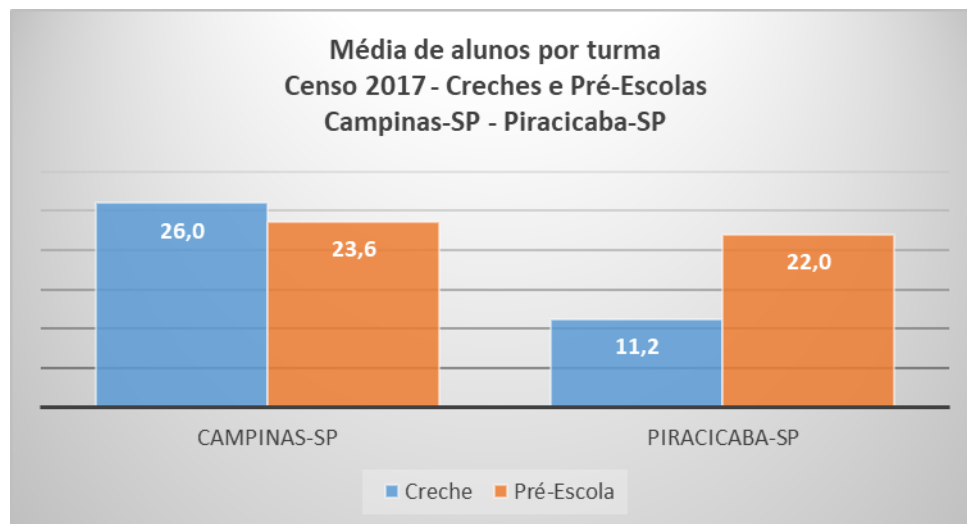
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 58 – Média de alunos por turma – Censo 2018 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



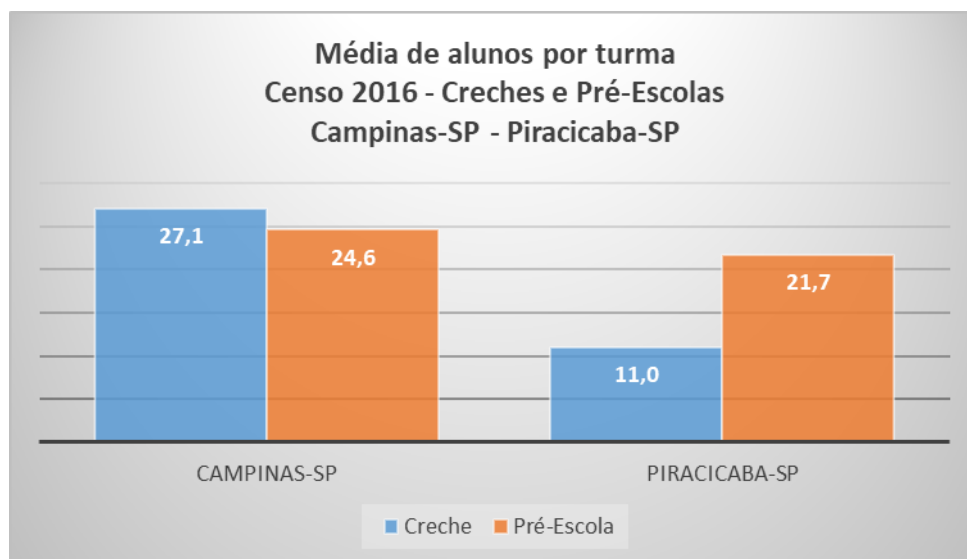
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 59- Média de alunos por turma – Censo 2017 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



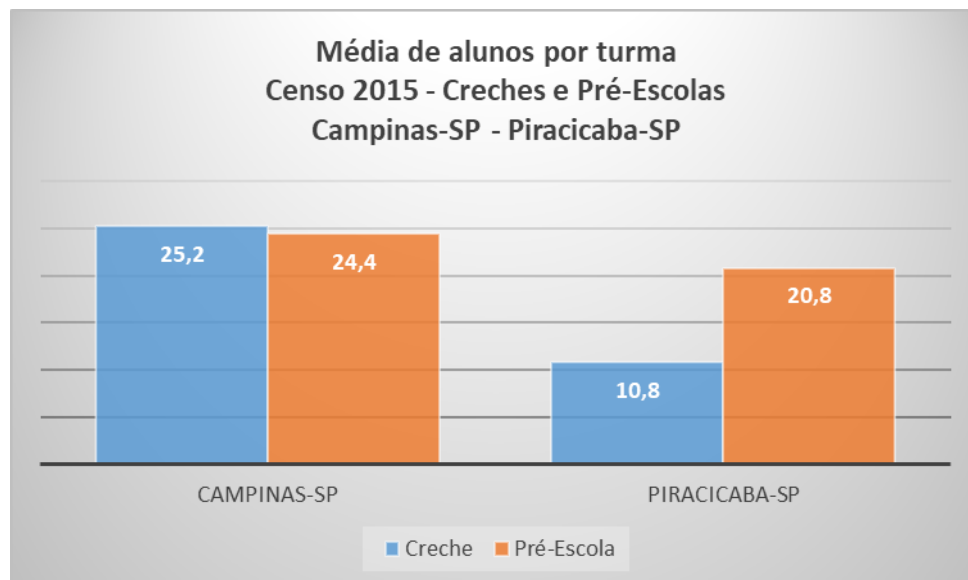
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 60 – Média de alunos por turma – Censo 2016 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



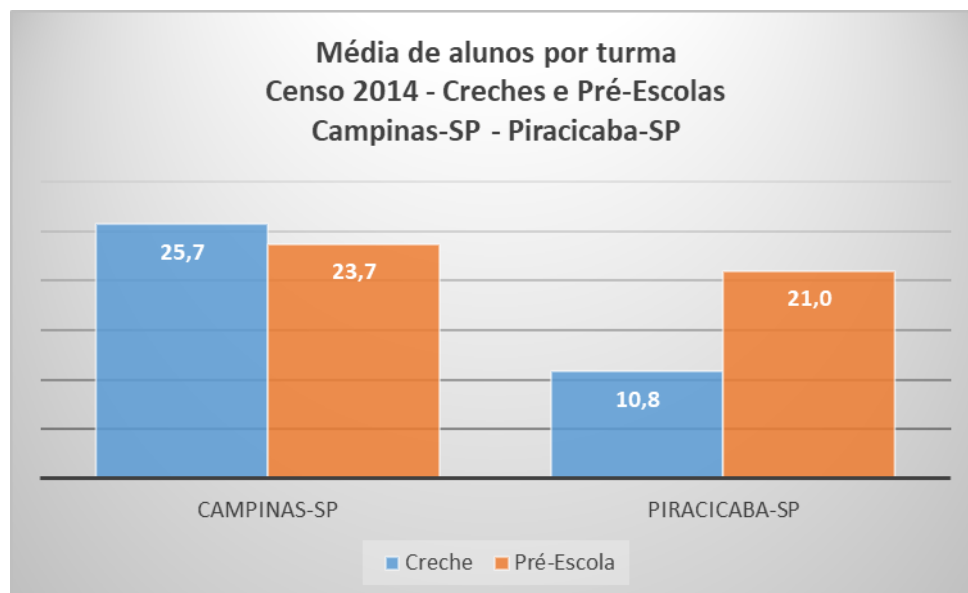
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 61-Média de alunos por turma – Censo 2015 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



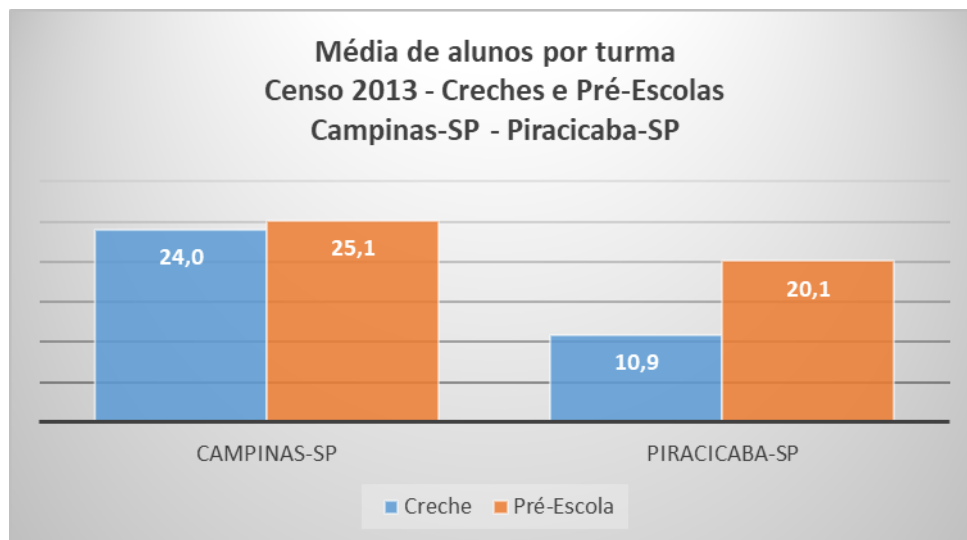
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 62- Média de alunos por turma – Censo 2014 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



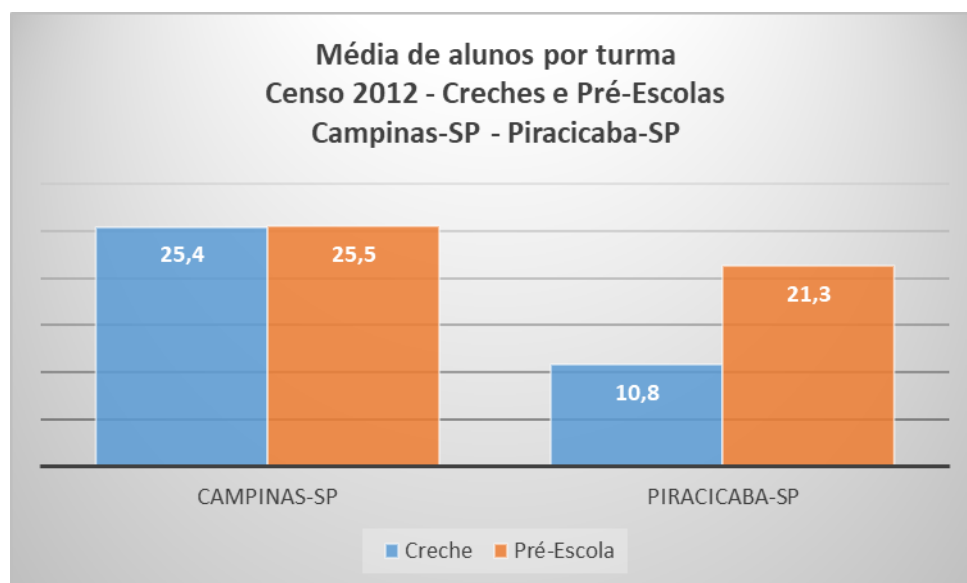
Fonte:Censo/INEP

Gráfico 63- Média de alunos por turma – Censo 2013 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



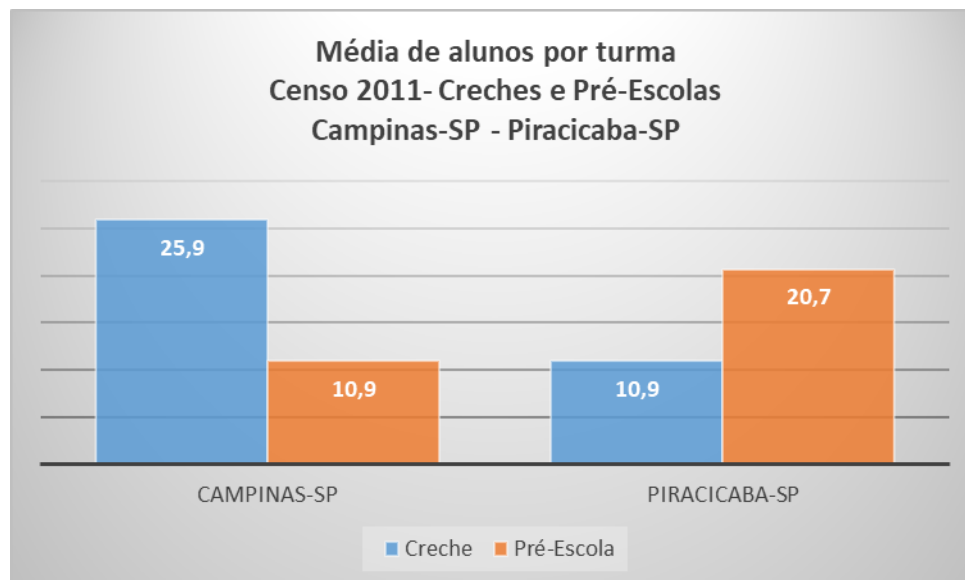
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 64 – Média de alunos por turma – Censo 2012 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



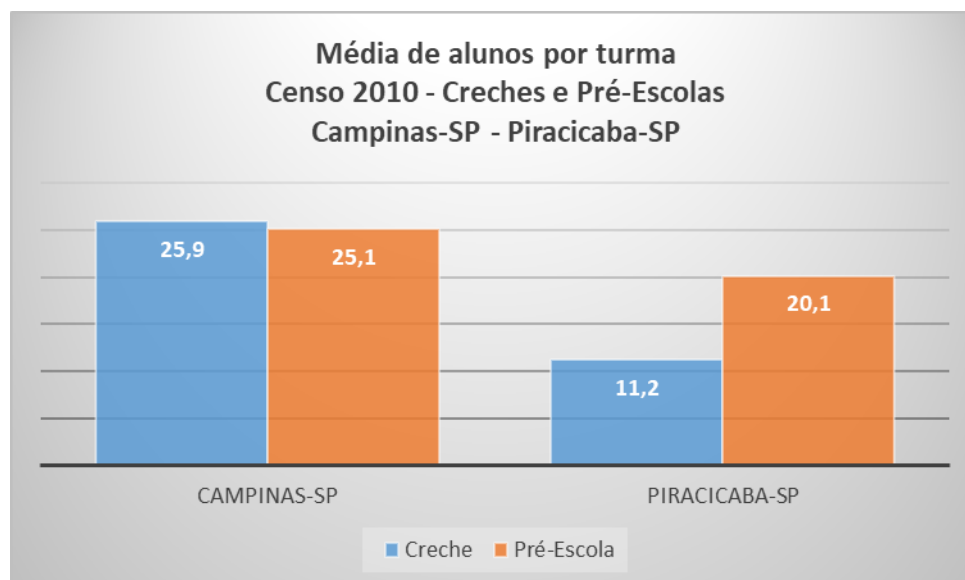
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 65- Média de alunos por turma – Censo 2011 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 66- Média de alunos por turma – Censo 2010 – Creches – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP

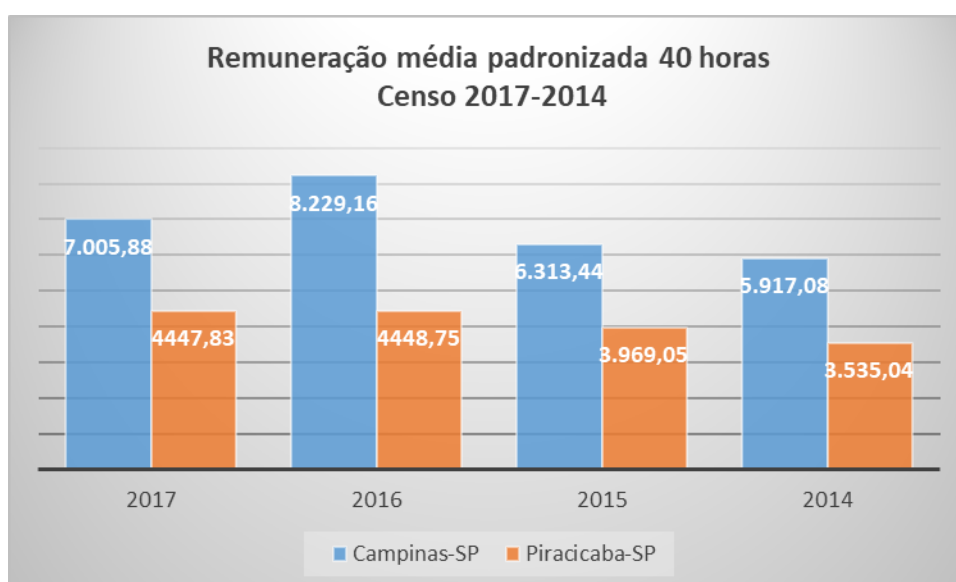


Fonte: Censo/INEP

3.7. Remuneração Média dos Professores da Educação Básica.

Com referência a remuneração média dos Professores, os indicadores abaixo se referem a Educação Básica, o município de Campinas-SP possui índices mais elevados que o município de Piracicaba-SP. Nota-se reajustes na remuneração desde 2014 a 2017. A remuneração média de Campinas-SP, em 2014 era de R\$ 5.971,08 sendo que em 2017 chegou a R\$ 7.005,88 enquanto Piracicaba-SP, em 2014 saltou de 3.535,04 para R\$ 4.447,83.

Gráfico 67- Remuneração média – Docente- Educação Básica – Média padronizada 40 horas – Censo 2017-2014

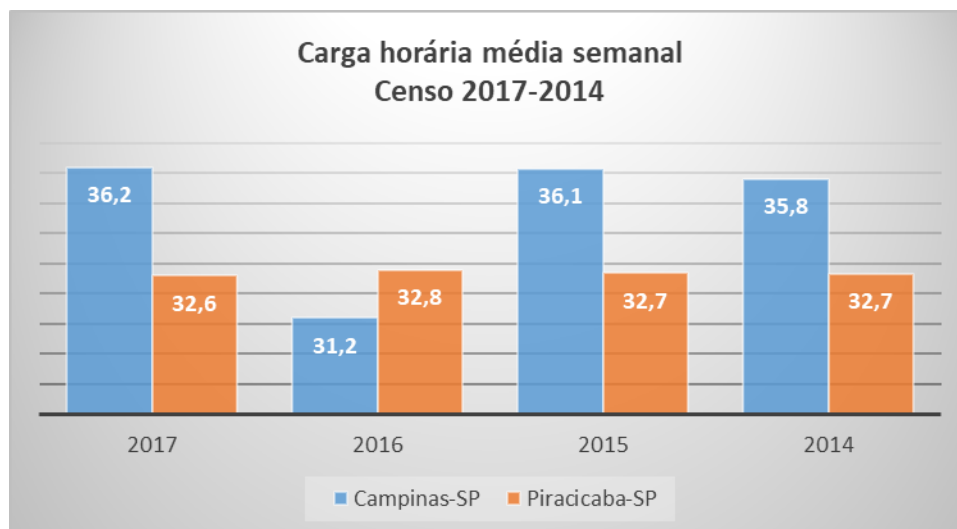


Fonte:Censo/INEP

3.8. Carga horária média semanal dos Docentes da Educação Básica.

A carga horária média semanal é diferente entre os municípios, no município de Campinas-SP, em 2014, houve um leve aumento de 35,8 horas a média mensal, passando para 36,2 em 2017, enquanto Piracicaba-SP, houve uma leve diminuição de 32,7 horas em 2014 para 32,6 horas em 2017.

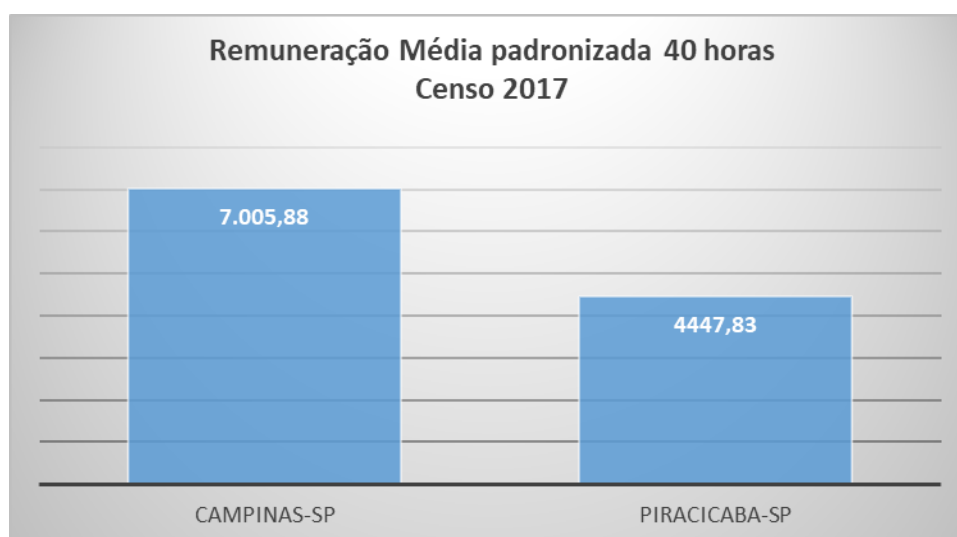
Gráfico 68 – Carga horária média semanal – Docente Educação Básica – Censo 2017-2014



Fonte: Censo/INEP

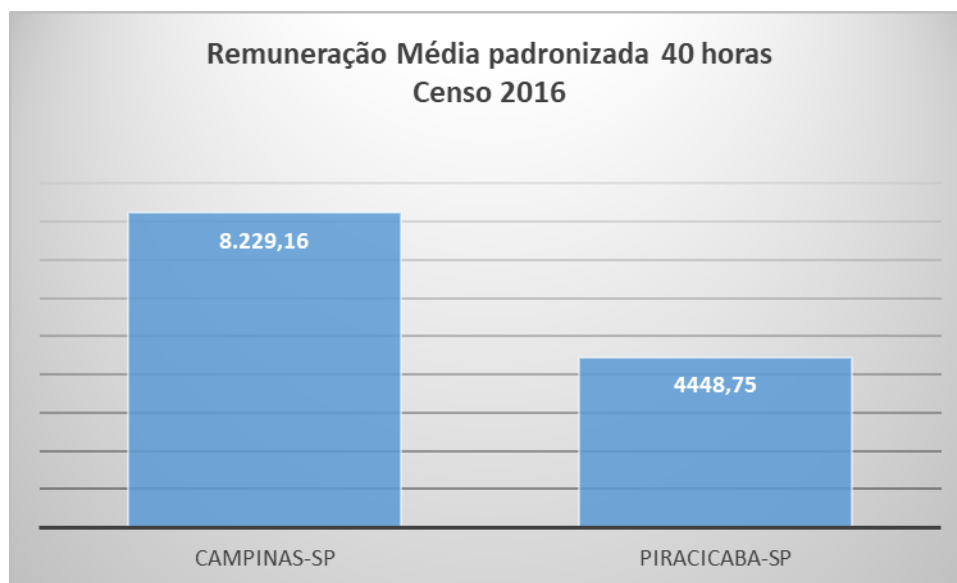
3.9. Remuneração Média padronizada para 40 horas dos Docentes da Educação Básica.

Gráfico 69 – Remuneração Média padronizada 40 horas- Docente Educação Básica – Censo 2017



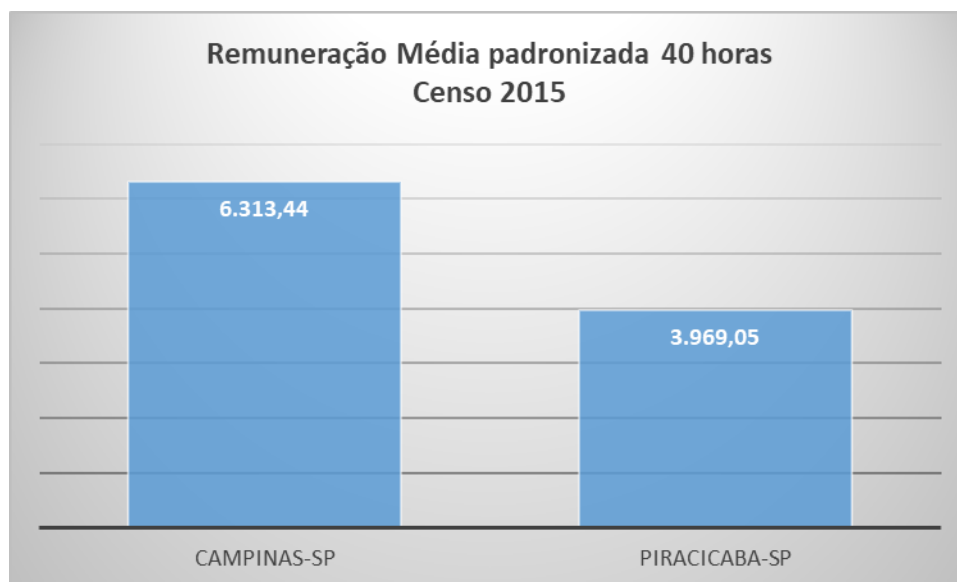
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 70 – Remuneração Média padronizada 40 horas- Docente Educação Básica – Censo 2016



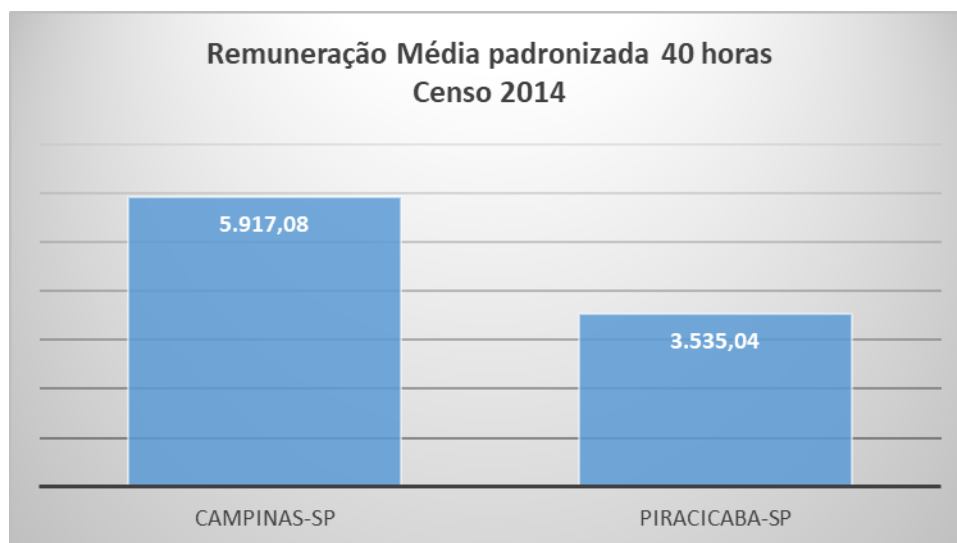
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 71 – Remuneração Média padronizada 40 horas- Docente Educação Básica – Censo 2015



Fonte: Censo/INEP

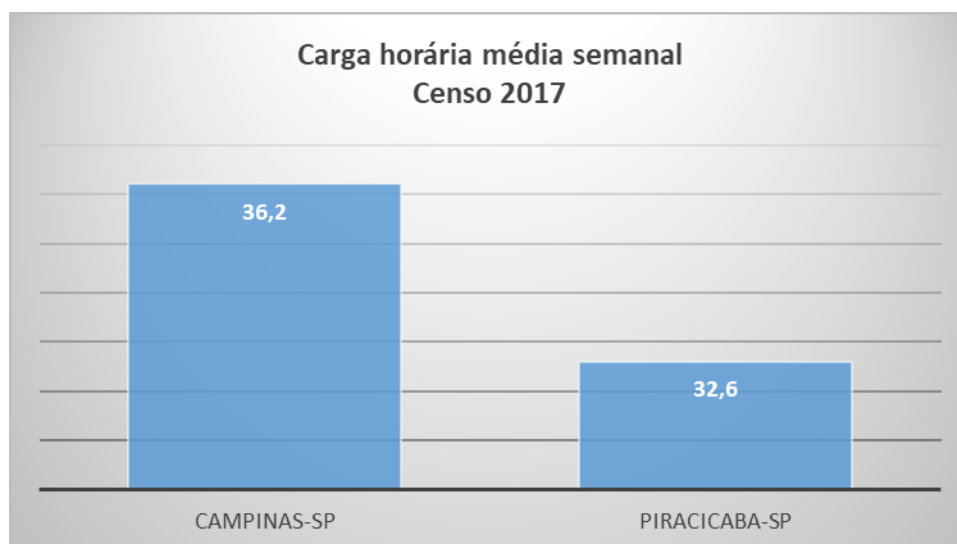
Gráfico 72- Remuneração Média padronizada 40 horas- Docente Educação Básica – Censo 2014



Fonte: Censo/INEP

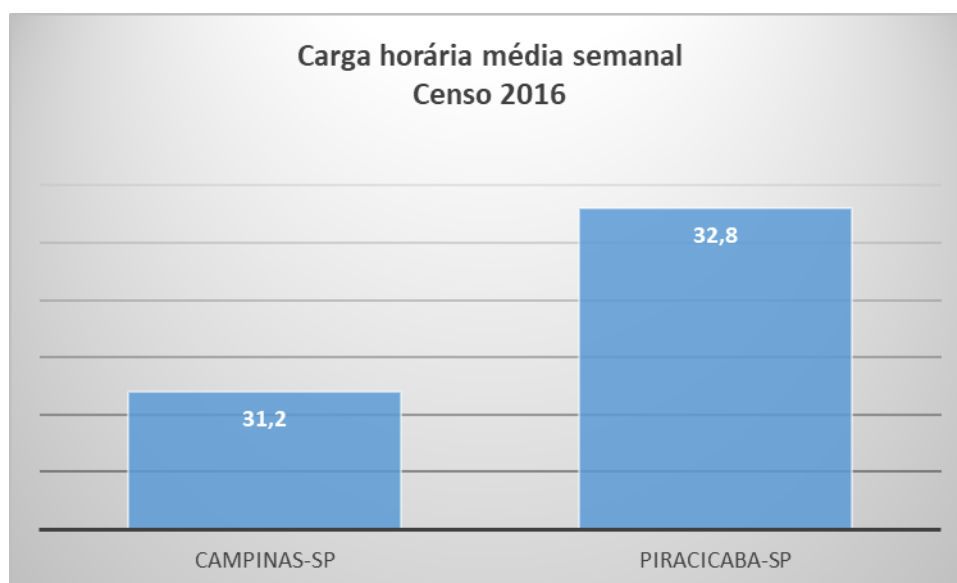
3.10. Carga horária média semanal do Docente da Educação Básica.

Gráfico 73- Carga horária média semanal – Docente Educação Básica – Censo 2017



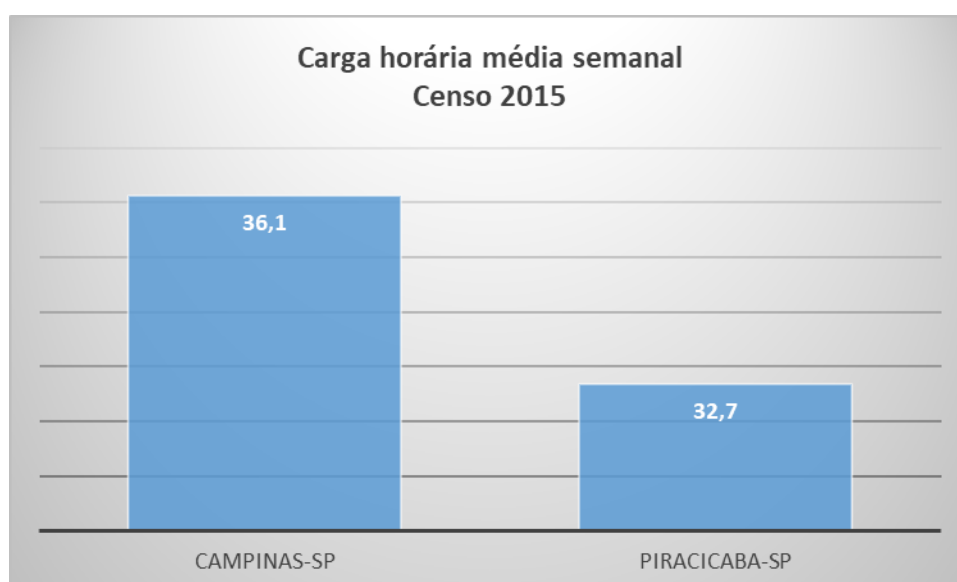
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 74 – Carga horária média semanal – Docente Educação Básica – Censo 2016



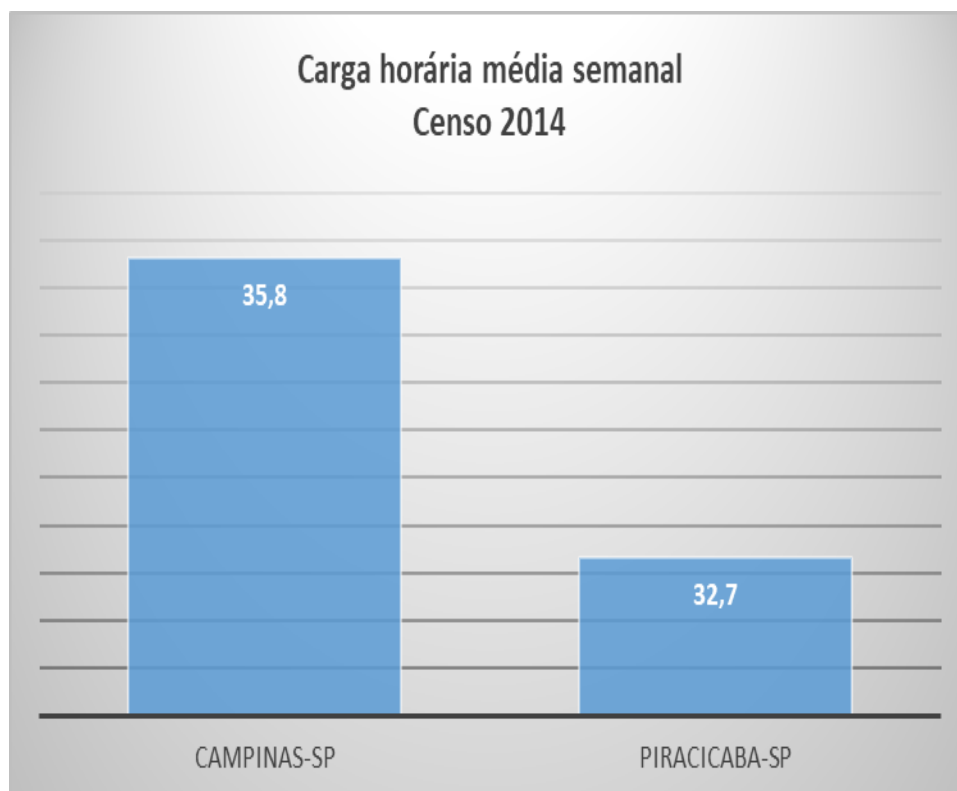
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 75- Carga horária média semanal – Docente Educação Básica – Censo 2015



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 76 – Carga horária média semanal – Docente Educação Básica – Censo 2014

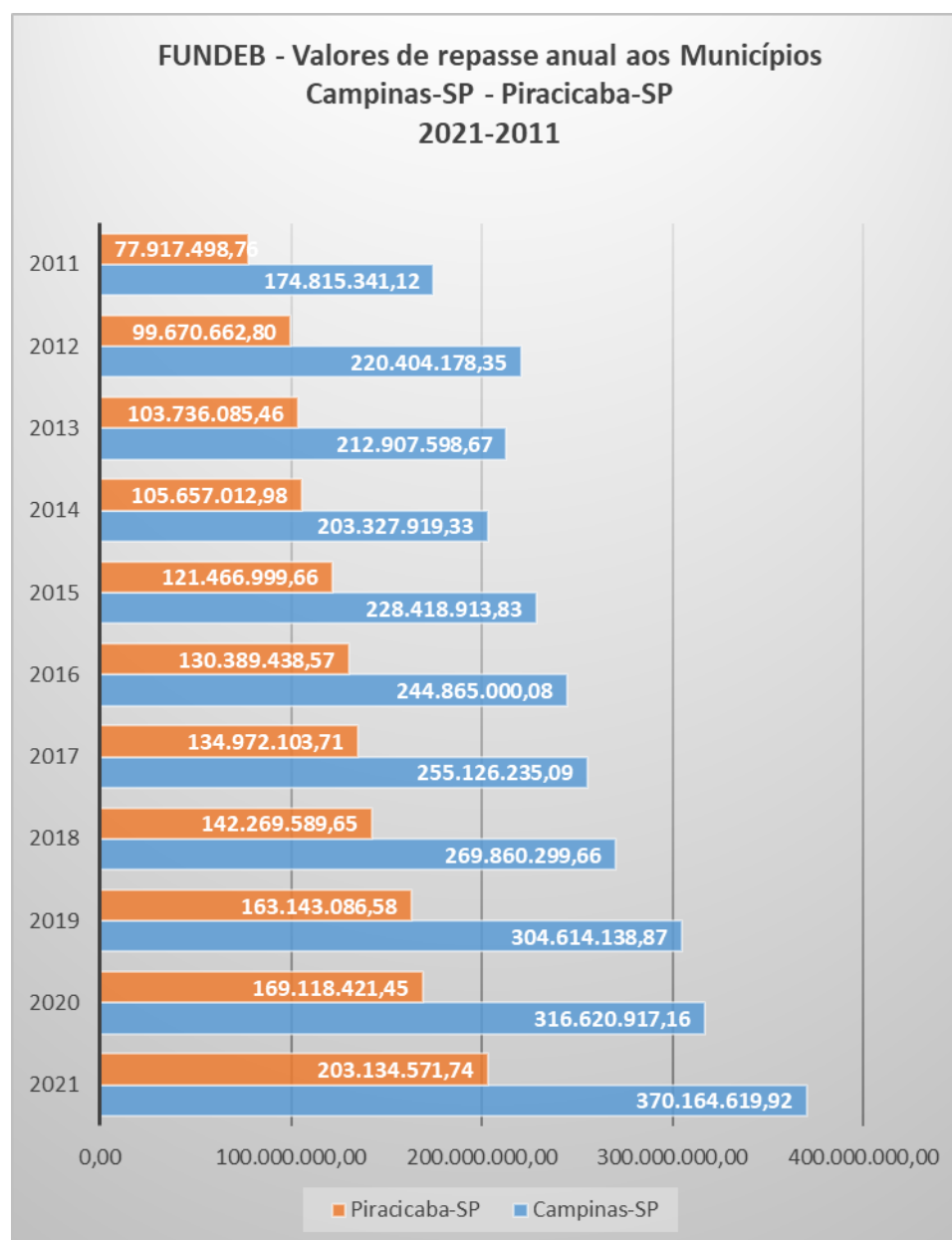


Fonte: Censo/INEP

3.11. Valores do FUNDEB repassado aos Municípios.

Os repasses para os municípios são demonstrados no gráfico comparativo desde o ano de 2011 a 2021, assim verifica-se um crescimento dos valores de repasse para ambos os municípios. O município de Campinas-SP, em 2011 recebeu o repasse inicial de 174.815.341,12, chegando a 370.164.619,92 em 2021, enquanto Piracicaba-SP, recebeu o repasse inicial de 77.917.498,70 chegando a 208.134.571,74.

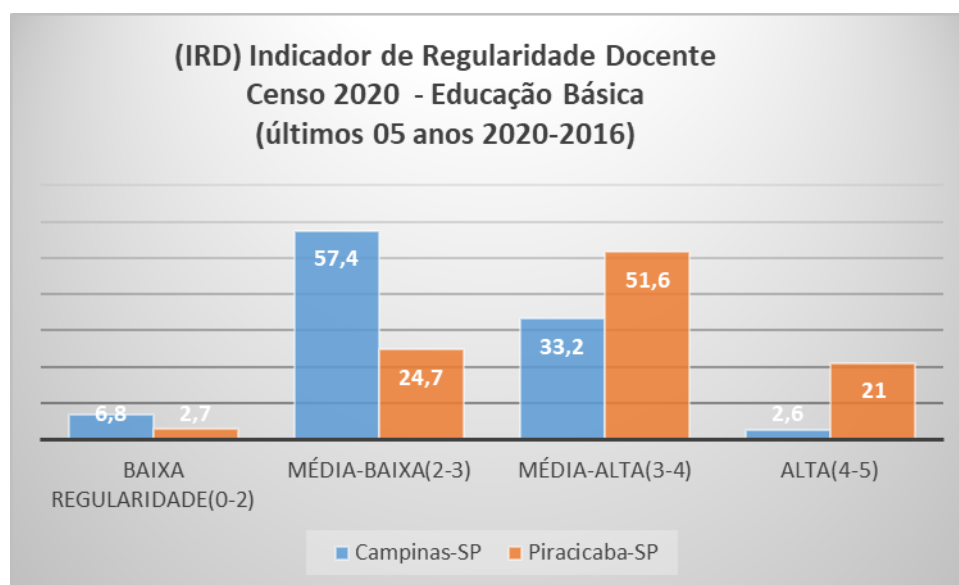
Gráfico 77- FUNDEB – Valores de repasse anual aos Municípios de Campinas-SP e Piracicaba – 2020-2011



3.12. Indicador de Regularidade Docente na Educação Básica.

O Indicador de Regularidade Docente, analisa o tempo de vínculo empregatício do docente com a Instituição de Ensino, ou seja, avalia a regularidade do corpo docente de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos. Os gráficos abaixo demonstram a proporcionalidade de Escolas da Educação Básica que foram classificadas pelas faixas de indicador de regularidade, Baixa regularidade, Baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2); Média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3); Média-alta (IRD médio maior que 3 até 4); Alta (IRD médio maior que 4 até 5). Assim observou-se que a maior parte das Escolas do município de Campinas-SP se encontram situadas entre índices de média-baixa, enquanto as Escolas do município de Piracicaba-SP, se encontram situadas entre em índices de média-alta em sua maior parte.

Gráfico 78 – Indicador de Regularidade Docente – Censo 2020 – Educação Básica (últimos 05 anos 2020-2016)



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 79- Indicador de Regularidade Docente – Censo 2019 – Educação Básica (últimos 05 anos 2019-2015)

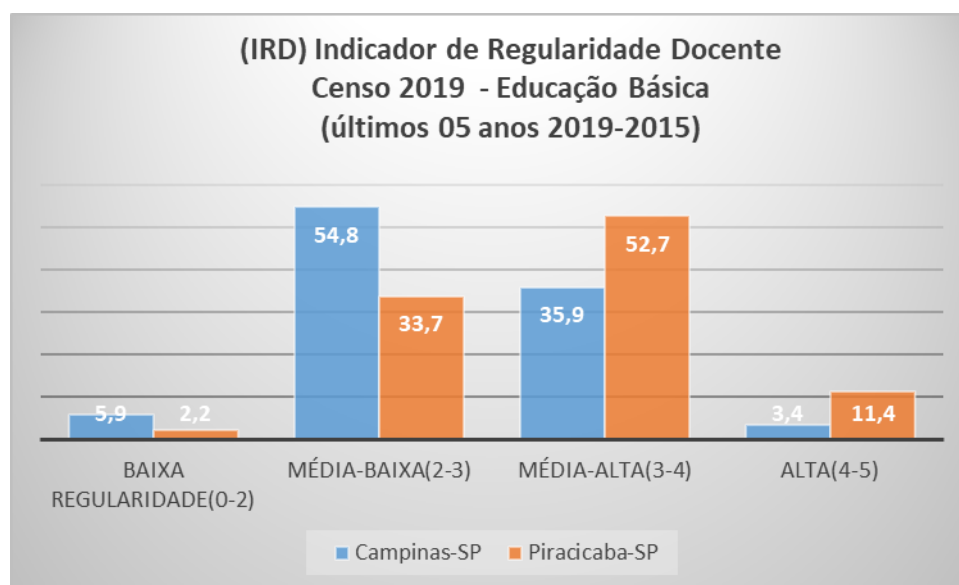


Gráfico 80- Indicador de Regularidade Docente – Censo 2018 – Educação Básica (últimos 05 anos 2018-2014)

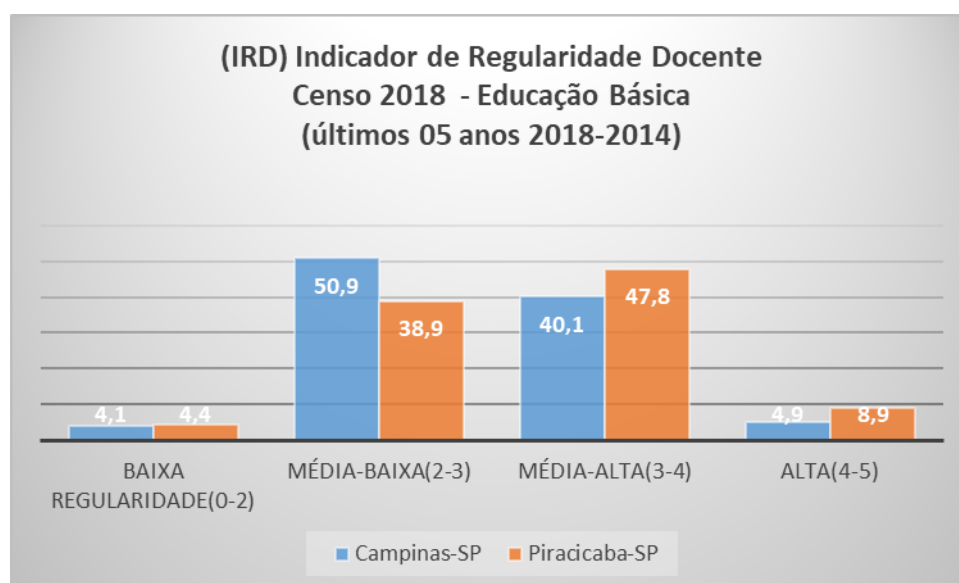
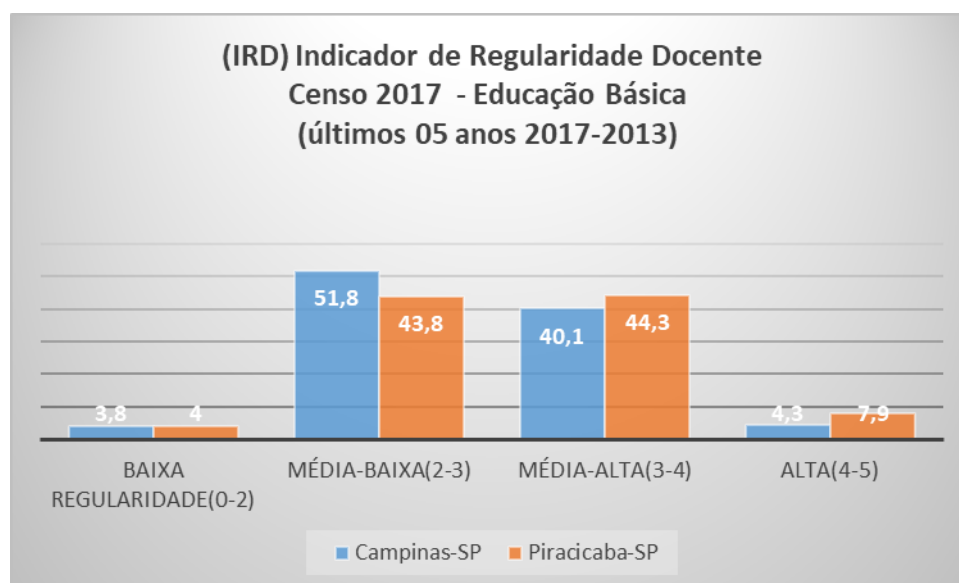
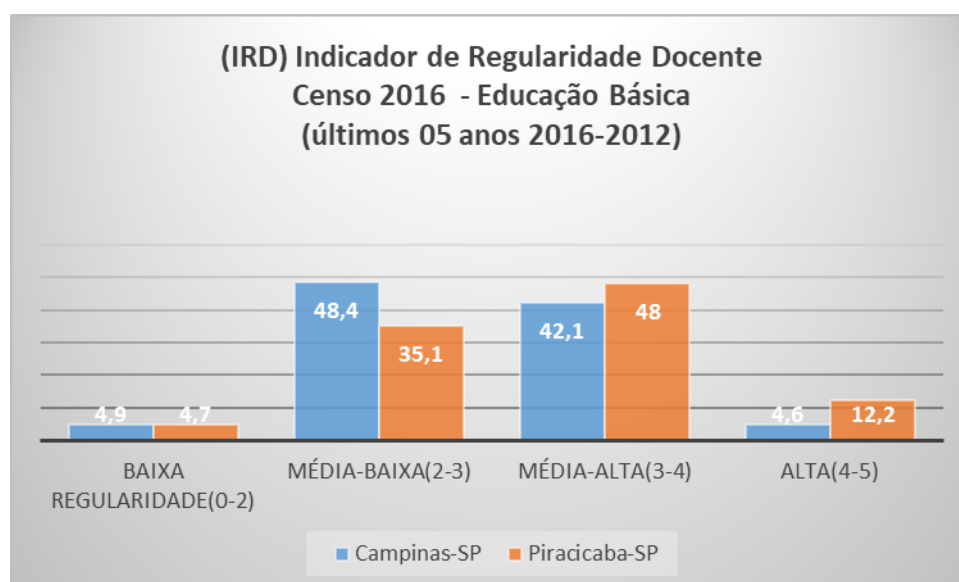


Gráfico 81 – Indicador de Regularidade Docente – Censo 2017 – Educação Básica (últimos 05 anos 2017-2013)



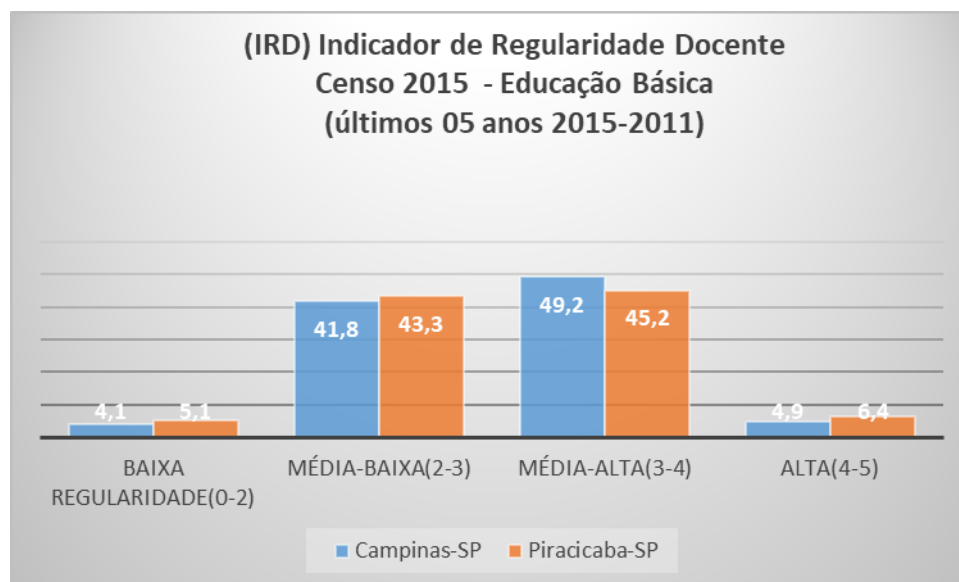
Fonte: Censo/INEP

Gráfico 82 – Indicador de Regularidade Docente – Censo 2016 – Educação Básica (últimos 05 anos 2016-2012)



Fonte: Censo/INEP

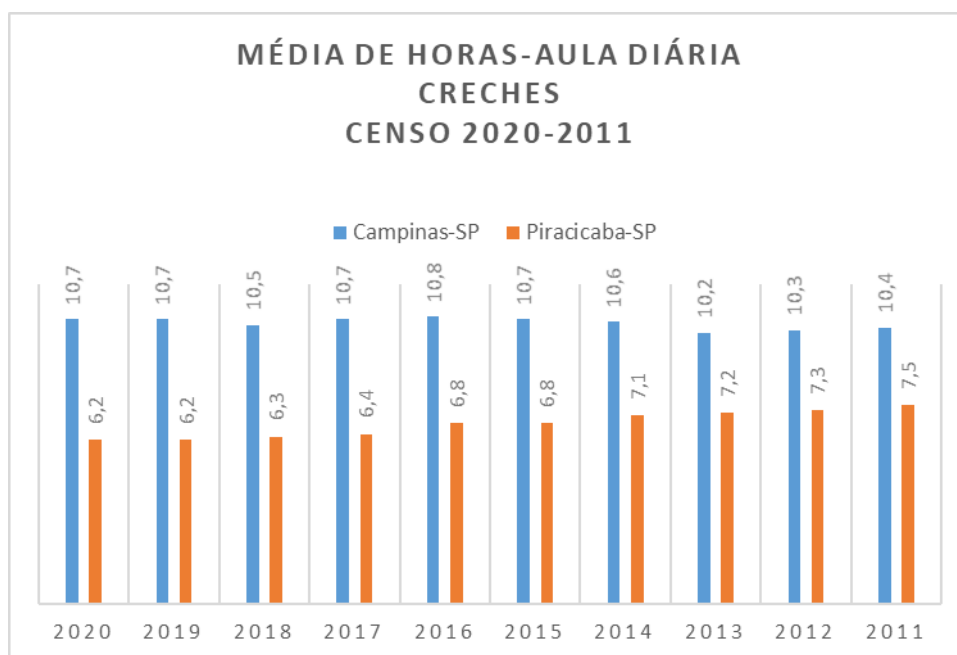
Gráfico 83 – Indicador de Regularidade Docente – Censo 2015 – Educação Básica (últimos 05 anos 2015-2011)



3.13. Média de horas-aula nas Creches e Pré-Escolas.

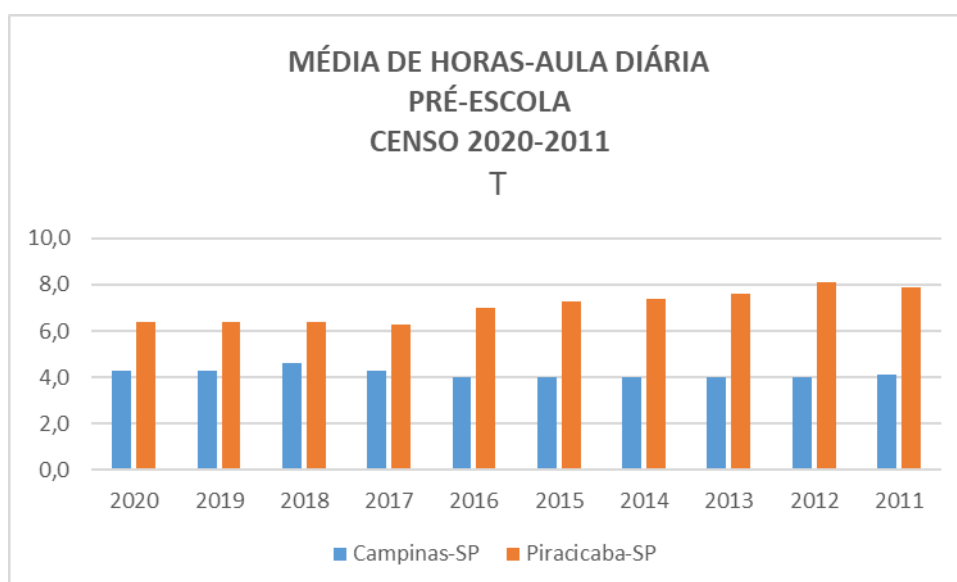
Verificou-se a médias de horas-aulas nas Creches e nas Pré-Escolas nos últimos 10 anos (2020-2011) entre os dois municípios. Assim foi observado que a referida média nas creches de Campinas-SP, aumentaram nos 10 últimos anos, de 10,4 horas-aula em 2011 para 10,7 horas na média em 2020, enquanto as creches de Piracicaba-SP diminuíram sua média de horas-aula, de 7,5 em 2011 para 6,2.

Gráfico 84 – Média de Horas-aula diária – Creches – Censo 2020-2011 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

Gráfico 85- Média de Horas-aula diária – Pré-Escola – Censo 2020-2011 – Municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP



Fonte: Censo/INEP

3.14. Custo para Construção de uma Creche com base em projeto padrão do Programa Proinfância e viabilização de utilização de verbas.

A fim de quantificar o custo para a construção de uma Creche e identificar possibilidades de recursos que a Municipalidade pode se utilizar para a respectiva construção de creches e buscar uma possível melhoria no quadro de déficit de vaga, observa-se quatro formas importantíssimas que viabilizam a construção de creches, a primeira é a obrigatoriedade prevista no artigo 212 da Constituição Federal, os municípios devem aplicar, anualmente, o mínimo de 25% da receita resultante de impostos¹² para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; a segunda é o salário-educação previsto no artigo 212 §5º da Constituição Federal que por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 passou a beneficiar todos os segmentos da educação básica da creche ao ensino médio, inclusive o ensino de jovens e adultos; a terceira é o repasse de verba pelo programa Proinfância e a quarta é a possibilidade de utilização dos 40% das verbas obtidas do repasse do FUNDEB¹³.

Com referência ao previsto no artigo 212, importante frisar que entre os gastos possíveis a serem realizados com as respectivas verbas advindas dos 25% da receita, conforme previsto no artigos 70 da LDBEN, a construção de creches e ampliação está prevista como gastos possíveis.

O Tribunal de Contas do Estado poder ser um grande aliado do Município, no sentido de ajudar a direcionar a aplicação das verbas educacionais da forma correta, assim sobre o Salário-Educação o Tribunal, em seu Manual sobre “aplicação no ensino” explica que para a utilização do Salário-Educação também deve ser observado os permissivos e não permissivos constantes nos artigos 70 e 71 da LDBEN, e no artigo 70, há o permissivo para utilização de verbas para a construção e ampliação de creches.

Não é demais lembrar que a utilização do Salário-Educação diferencia-se da aplicação financiada por 25% de impostos (art. 212 da CF), visto que tal recurso adicional não poderá ser utilizado para gastos de pessoal (art. 7º da Lei n.º 9.766, de 1998), mas deve observar as permissões e as restrições de gastos, contidas nos artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (TCESP, 2019, p.19)

O programa Proinfância do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁴, instituído pela Resolução nº 6 de 24 de Abril de 2007, é uma das ações do Plano de

¹² IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), ISS (Imposto sobre serviços) e ITBI (Imposto de Transmissão de Bens Imóveis Intervivos), mas também o que é repassado pelos estados em cota parte do ICMS (Imposto Sobre Circulação de Mercadorias), por exemplo, e pela União para o FPM (Fundo de Participação dos Municípios), incluindo percentual da arrecadação de IR ((Imposto de Renda) e IPI (Imposto sobre Produtos industrializados).

¹³ O Tribunal de Contas do Estado da Bahia em uma decisão recente esclarece que conforme informações obtidas no próprio sítio do MEC, há a permissão para utilização dos 40% do FUNDEB para a construção de creches Disponível em <https://www.tcm.ba.gov.br/sistemas/textos/juris/08792e20.odt.pdf>. Acesso em 24/11/2021.

¹⁴ O referido programa visa garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa Proinfância objetiva a prestação de assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que

Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, atua em dois eixos principais e que os considera indispensáveis à melhoria da qualidade da educação, seja na construção de creches e pré-escolas, proporcionando assistência técnica e financeira com projetos padronizados ou elaborados pelos próprios proponentes, seja na aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da escola.

Conforme informações extraídas do sítio do MEC, construção com projeto Tipo 1 do FNDE 15 – o maior modelo de creche 16 que o FNDE financia, com valor estimado em aproximadamente R\$ 2,4 milhões –, o projeto Tipo 2 do FNDE, com valor estimado em cerca de R\$ 1,6 milhão, há ainda projetos tipo B e C, Ampliações Tipos B e C, e Módulo Educacional.

Figura 3 – Projeto Arquitetônico – Unidades de Educação Infantil – Tipo 1 – 376 alunos – 1317,99 m² área – 40 x 60 m Terreno



Fonte: Portal do FNDE

Figura 4 – Projeto Arquitetônico – Unidades de Educação Infantil – Projeto Tipo 2 – 188 alunos – 775,85 m² área – 45x35m Terreno.



Fonte: Portal do FNDE

Importante destacar que o valor acima se refere ao valor para construção do prédio e aquisição de mobiliário, não sendo considerado o valor do terreno e possível necessidade de terraplanagem, pois dispor de um terreno já é um dos requisitos para pleitear a verba junto ao Proinfância e assim como observado, por exemplo, na decisão do Tribunal de Contas da Bahia, a Municipalidade pode buscar a se utilizar dos 40% das verbas do FUNDEB para a viabilização do projeto.

efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.

¹⁵ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63861-mec-autoriza-liberacao-de-recursos-para-construir-tres-creches-em-cruzeiro-do-sul#:~:text=A%20primeira%20ser%C3%A1%20uma%20constru%C3%A7%C3%A3o,R%24%201%2C6%20milh%C3%A3o.>

¹⁶ O projeto Tipo 1 tem capacidade de atendimento de até 376 crianças, em dois turnos, ou 188 crianças em período integral. Já o Tipo 2 contempla até 188 crianças, em dois turnos, ou 94, em período integral.

Ainda há de se considerar que referidas áreas disponibilizadas para a construção de creches já são de propriedade da Municipalidade, portanto, não se deve confundir o valor final de uma creche para a venda, com os valores gastos pela Prefeitura para a construção e para a regularização do solo do terreno com terraplanagem/fundação¹⁷ a fim de comportar a construção é o que explica a pesquisa realizada por Mesquita e Carvalho (2020)¹⁸ que faz um estudo orçamentário da utilização de projetos padrão para construção de creche do programa Proinfância para a cidade de Três Pontas-MG, fazendo uma análise do sistema de fundação do terreno as autoras destacam em sua pesquisa que os custos com fundação pode representar em média 10% do orçamento total de uma obra.

Conforme última notícia datada de 22/11/2021, publicada no sítio do G1¹⁹, a previsão do Déficit de vagas em creches chega a 5,7 mil vagas, o noticiário também explica que há menos de um mês o déficit, segundo a prefeitura, era de 3,5 mil vagas, o que vem de encontro com a nossa pesquisa realizada diretamente no sítio da Prefeitura que apurou em 05/11/2021 quase 3.935 vagas.

Assim na data da conclusão de nossa pesquisa, conforme o noticiário do G1 a Prefeitura divulgou a construção de 14 escolas e a ampliação de 18 escolas já existentes com uma expectativa, segundo a Prefeitura, de abrir 6.650 novas vagas no prazo de três anos. Com referência ao programa “Creche para todos”, o noticiário informa que o projeto não vingou pois não houve interesse significativo das escolas particulares e que irá tentar um novo projeto “Primeira Infância Campineira (PIC)”, mas o secretário não soube precisar se há um prazo para as ações do novo plano renderem novas vagas.

Concluimos que, conforme exposto no levantamento de dados apresentados nos gráficos comparativos, a existência de um cenário distinto entre os Municípios de Piracicaba-SP e Campinas-SP, e que os dados encontrados nos permitem entender melhor as falas dos entrevistados, e, em especial as falas e ações do magistrado do município de Piracicaba-SP – constante no capítulo IV a seguir – que divergem das ações da magistrada do município de Campinas-SP. Demonstrem, ainda, por meio de números, as providências tomadas pelos Municípios na construção de creches, bem como a situação das condições do trabalho docente naquilo que se refere a remuneração, quantidade de crianças em creches, quantidade de horas-aulas, tempo de casa e formação em nível superior.

Importante ressaltar que, quanto às formas de levantamento de recursos demonstradas e o custo para a construção de uma creche, observamos que há um amparo legal expressivo em nível constitucional, à disposição do Município, que lhe dá guarida para a tomada de providências na

¹⁷ Segundo o Dicionário da Construção Civil, terraplanagem é o serviço preliminar que consiste na preparação do terreno para receber a construção. Fundação é o conjunto de elementos estruturais responsáveis pela sustentação da obra, transferindo o peso do conjunto estrutural do solo. Disponível em <https://www.ecivilnet.com/dicionario/relacionado-fundacao.html>. Acesso em 20/11/2021.

¹⁸ Disponível em: <http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/1307>. Acesso em 20/11/2021.

¹⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/11/22/deficit-de-vagas-em-creches-sobe-para-57-mil-em-campinas-e-prefeitura-planeja-obras-para-tentar-zerar-fila-em-3-anos.ghtml>. Acesso em 22/11/2021.

construção de creches, seja a curto, médio seja a longo prazo. Outro ponto relevante é que o crescimento do contingente populacional nos últimos 10 anos em Campinas-SP merece atenção por parte das autoridades, a fim de dirimir o déficit de vagas.

CAPÍTULO IV – OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

Neste capítulo, apresentamos os caminhos da pesquisa, a saber: os Procedimentos Metodológicos e o Método. Descrevemos o método, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa. A produção do material empírico foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas em uma creche da rede municipal da educação de Campinas, ouvindo seus diversos atores, tais como: Gestores, Professores e Pais. Produzimos material empírico também no âmbito do Judiciário, entrevistando representantes dos seguintes setores: Ministério Público, Defensoria Pública e Juiz da Vara da Infância. Relatamos, então, a construção do caminho para análise e a análise de conteúdo do material empírico.

Embora a pesquisa de campo tenha sido realizada em creche situada no município de Campinas-SP, que foi escolhido para a investigação de todo o cenário, após entrevista com o Juiz da Vara da Infância de Piracicaba-SP, descobriu-se um fato novo, ou seja, a negativa por parte do juiz na concessão de liminares, forma de decidir diversa da Juíza da Vara da Infância de Campinas-SP, o que despertou neste pesquisador a curiosidade em entender a situação, justificando a construção dos gráficos comparativos entre os municípios de Campinas-SP e Piracicaba-SP exibidos no capítulo anterior, a qual, por meio do levantamento de dados estatísticos, nos permitiu entender criteriosamente a realidade de ambos os municípios.

Assim fizemos a inserção do resultado que foi apurado na apresentação de dados comparativos entre os municípios na análise de conteúdo, seja no tocante à apuração da lista de espera, em paralelo às falas dos entrevistados, seja na interpretação de dados referentes aos docentes, naquilo que envolve a discussão das condições do trabalho docente, desde Média de alunos por turma nos últimos 10 anos, Remuneração Média dos Professores, Médias de horas-aula diárias, indicador de Regularidade Docente (tempo de vínculo com a Instituição de Ensino), bem como os valores de repasse do FUNDEB aos municípios e, por fim, o custo para a construção de uma creche conforme informações obtidas por meio do programa Proinfância.

4.1. Método e procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que investiga as condições de trabalho docente e judicialização de vagas na creche em uma Creche no município de Campinas, cuja produção do material empírico foi realizada por meio de entrevista e análise documental.

De um modo geral, três grandes etapas podem ser distinguidas nos estudos qualitativos: (a) período exploratório; (b) investigação focalizada; e (c) análise final e elaboração do relatório. A **fase exploratória** é proporcionada por meio da imersão do pesquisador no contexto, visando ter uma visão geral e não enviesada do problema considerado e, ainda contribuir para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados. A **fase da investigação**, na qual se inicia a busca sistemática de informações, que pode ou não recorrer ao uso de instrumentos auxiliares, como questionários, roteiros de entrevistas, formulários de observação ou outros que surjam da criatividade do pesquisador. A **fase da análise final e elaboração do relatório** corresponde à análise final dos resultados, checagem pelos participantes e elaboração do relatório (ALVES, 1991).

4.1.2. A produção do material empírico

O material empírico foi produzido por meio de entrevistas semiestruturadas²⁰ em uma creche da rede municipal da educação de Campinas ouvindo seus diversos atores, tais como: Gestores, Professores e Pais, e no âmbito no Judiciário, atores como: Ministério Público, Defensoria Pública, e Juiz da Vara da Infância. Esta pesquisa desenvolve-se a partir de abordagens qualitativas, com às informações dos diversos atores da realidade vivenciada nas creches das escolas municipais, e a forma que o Judiciário vivencia a situação por meio de seus atores Defensoria Pública, Ministério Público e Magistratura.

A opção pela técnica de entrevista semiestruturada se deu pela possibilidade de maior interação entre o entrevistador/pesquisador e o entrevistado, permitindo uma flexibilização e inclusão de novas perguntas ao roteiro inicial no decorrer da sessão de entrevista, permitindo ainda ao pesquisador a possibilidade de direcionamento da discussão a fim de pode extrair um conteúdo mais proveitoso e aprofundador da temática em questão.

A adoção do caráter qualitativo se fez necessário a fim de conhecer as perspectivas da gestora da creche, dos pais, das professoras da creche e demais agentes públicos, o Defensor Público, o Promotor e o Magistrado.

Para a obtenção das informações por meio da entrevista semiestruturadas foram elaborados roteiros de entrevistas que serviram para norteamento do procedimento, no entanto, houve cautela da nossa parte a fim de não intervir a todo o momento enquanto o entrevistado se dispôs a explicar e realizar a sua resposta argumentativa não atrapalhando a concatenação de ideias do entrevistado. Porém, quando necessário fizemos a intervenção necessária em busca do esclarecimento daquilo

20 As entrevistas foram realizadas por videoconferência em virtude das restrições para distanciamento impostas pelas autoridades sanitárias em virtude da pandemia COVID-19.

que em nosso entendimento, seria necessário para melhor compreender o que estava sendo dito pelo entrevistado e assim extrair um conteúdo mais proveitoso para a pesquisa.

A princípio as entrevistas seriam realizadas no local de trabalho dos participantes, ou seja, Gestores, Professores e Pais na Creche, e Juiz e Promotor no Fórum da Comarca de Campinas, e Defensor Público do Estado de São Paulo no Prédio da Defensoria Pública do Município de Campinas com horário previamente agendado. O risco inicialmente previsto seria o de o pesquisador se deparar com uma situação de extravio de dados e/ou arquivos do seu computador e assim ocorrer a eventual exposição do entrevistado indevidamente. Para minimizar esse risco o pesquisador atribuiu códigos numéricos aos participantes em seus registros, visando assegurar a confidencialidade e privacidade dos participantes, conforme descrito no capítulo I, item V da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de saúde. No tocante à possibilidade de risco de constrangimento ou um risco de dano emocional durante uma entrevista o pesquisador suspenderia de imediato a atividade a fim de minimizar a situação ocorrida, bem como em caso de impossibilidade ou qualquer sinal de inviabilização de continuidade da atividade no momento do ocorrido, retomando somente após o total restabelecimento emocional do entrevistado ou observado, agendando outro dia e horário para continuidade, Ressalta-se inclusive que o participante poderia desistir de participar da pesquisa, sendo feita a destruição do material coletado.

No entanto, as pesquisas transcorreram normalmente e não ocorreu nenhuma situação de risco conforme acima prevista, nem tão pouco qualquer situação de constrangimento que inviabilizasse a continuidade dos trabalhos.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio de videoconferência em virtude das regras de distanciamento determinadas pelas autoridades públicas face à situação de pandemia de COVID-19. As participantes foram mães, professoras e diretora da creche do NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) Sudoeste. A instituição escolar foi escolhida por ter o maior número de crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos matriculadas, com o objetivo de análise de toda a sua estrutura física realizada por visita “in loco”, e de todo trabalho pedagógico desenvolvido. As entrevistas com o Defensor Público e o Promotor foram também realizadas por videoconferência pelos motivos acima explicitados, sendo que a entrevista com o Juiz foi realizada no fórum em Piracicaba.

A opção pela realização da entrevista com o Magistrado da Comarca de Piracicaba, decorreu inicialmente face a impossibilidade da Juíza da Comarca de Campinas em conceder a entrevista, mas a opção pelo município de Piracicaba, se deu pelo fato de ser um município-sede de uma região metropolitana, com características semelhantes ao Município de Campinas-SP, que é uma cidade metrópole, que envolve um município-sede e polariza com os demais municípios em seu entorno.

Assim, fomos impelidos a buscar outros juízes a fim de realizarmos a entrevista e consequente manutenção dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Ao nosso ver a possibilidade de entrevistar um Juiz de Comarca diferente possibilitou o enriquecimento da pesquisa pois se descobriu um *modus operandi* diverso nas decisões para emissão das liminares conforme explicitado na entrevista e na análise de conteúdo desta pesquisa. A cidade de Piracicaba é uma cidade que sob o ponto de vista econômico se assemelha a cidade de Campinas, embora o seu número populacional seja menor, no entanto, é uma região industrializada com um cenário econômico e social próspero com importantes Universidades Estaduais como a ESALQ pertencente à USP, a UNICAMP/Odontologia e Universidades particulares, como a UNIMEP.

No tocante ao tempo de duração, ambas as opções de pesquisas apresentadas tiveram a duração mínima de 50 minutos e máxima de uma hora e 10 minutos. As entrevistas foram gravadas em áudio (quando autorizado pelo entrevistado) e posteriormente transcritas, o que permitiu a análise detalhada com maior rigor científico. Não foi autorizada a gravação, no caso do Juiz de Piracicaba e a entrevista foi imediatamente transcrita.

Em todas as etapas, antes do convite ser apresentado ao entrevistado, foi esclarecido aos participantes à adoção dos procedimentos que a seguir passamos a descrevê-los, a fim de evitar qualquer desconforto, ou quaisquer danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou profissionais, como segue: a) o anonimato como condição assecuratória, para isso, o nome do participante, em cada gravação, foi substituído por um código numérico; b) as gravações, e as respectivas transcrições foram acondicionadas em lugar seguro, onde somente o pesquisador tem acesso c) as gravações após o tratamento científico ficarão guardadas em sigilo pelo pesquisador por um período de cinco anos; d) não será permitida a identificação dos participantes quando houver publicação relativa a esta pesquisa; e) não haverá qualquer prejuízo aos participantes em decorrência da utilização das informações constantes nesta pesquisa.

A fim de assegurar aos participantes o direito eventual de desistência de colaboração com a pesquisa em qualquer momento, sem qualquer prejuízo, caso sentissem o surgimento de alguma inconveniência que viesse a promover o sentimento de invasão ou incomodo, foi lido pelo pesquisador antes da entrevista o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi devidamente assinado pelos participantes.

O processo de análise utilizado para o tratamento e análise dos dados qualitativos com a respectivas transcrições das entrevistas seguiu as seguintes etapas:

1-) Leitura geral das transcrições;

2-) Segunda leitura integral para codificação das variáveis de análise, estabelecimento de correlações e a separação do texto por temas. A codificação das variáveis de análise foi desenvolvida utilizando-se como referência os objetos da pesquisa.

4.1.3. Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são: Gestores, Professores e Pais, Ministério Público, Defensoria Pública, e Juiz da Vara da Infância.

Os Gestores da Creche participantes desta pesquisa, foram: o Diretor e o Orientador Pedagógico, pessoas que estão envolvidas com a gestão escolar e que em seu cotidiano se deparam com o problema investigado tanto no recebimento dos alunos por meio da judicialização, como na gestão de atuação dos professores em virtude da lotação da sala de aula. No entanto, não foi possível entrevistar o Orientador Pedagógico, face a inexistência do referido gestor na Instituição pesquisada há mais de 02 anos, desde a sua aposentadoria.

As Professoras foram selecionadas entre aquelas atuantes na creche (AG I e AG II – crianças de 0 a 3 anos), e na pré-escola AG III – crianças de 4 e 5 anos, que vivenciam o problema da superlotação em suas salas de aula e que puderam nos esclarecer suas preocupações, angústias e dificuldades diárias no desempenho das atividades pedagógicas.

Os Pais foram selecionados entre aqueles que possuem seus filhos na creche e convivem com o problema da superlotação, assim três mães foram entrevistadas.

Na Defensoria Pública foi selecionado o membro atuante dessa Instituição que convive com a problemática da judicialização e realiza a propositura de ações junto à Vara da Infância e Juventude de Campinas.

No Ministério Público foi selecionado o membro atuante dessa Instituição que convive com a problemática da judicialização e realiza a propositura de ações junto à Vara da Infância e Juventude de Campinas.

O Juiz de Direito selecionado foi o atuante na Vara da Infância e Juventude de Piracicaba que decide as ações e defere a vaga na creche.

4.1.4. Descrição e caracterização do contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Campinas que faz parte da Região Metropolitana de Campinas. A escolha da referida cidade e região para o desenvolvimento da pesquisa justifica-se pois trata-se de uma cidade e região rica e densamente povoada, que constitui polo regional de uma microrregião formada por dezenas de cidades de porte médio e grande, com características bem definidas.

A cidade de Campinas tem sido o polo máximo de atração para a formação das cidades da região, com o surgimento de empreendimentos nas atividades da indústria, dos serviços e dos agronegócios. As características geográficas e o povoamento geraram identidades culturais

marcantes nas cidades que se constituíram em torno de Campinas que é uma cidade que lidera o desenvolvimento regional metropolitano.

A região é constituída por 20 municípios, todos emancipados há tempos e que abriga em sua totalidade uma população de cerca de 3,2 milhões de habitantes são eles: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. É considerada a décima maior região metropolitana do Brasil e a segunda maior região metropolitana de São Paulo. Somente a cidade de Campinas possui uma população estimada de 1.213.792 pessoas²¹, e o PIB per capita de 51.417,44 no ano de 2018.

A Região Metropolitana de Campinas – RMC – tem potencialidades comuns e infraestrutura com enorme potencial econômico, os municípios que compõe a RMC são municípios com alto grau de organização social, a população da região das cidades próximas a região também possuem características similares em termos de desenvolvimento e potencialidade econômica, são elas: Piracicaba, Jundiaí, Rio Claro, Itu, Salto, Sorocaba, Louveira, Limeira, Capivari, Bragança Paulista entre outras.

O crescimento demográfico e as atividades econômicas desses municípios ocorreram de forma semelhante e integrada. Os municípios são de porte médio e grande, nos quais se equilibram as atividades industriais, comerciais, rurais e de serviço. Primeiramente, a atividade rural foi a responsável pelo desenvolvimento de forma intensa da região em função da cultura do café, no entanto, atualmente, as atividades preponderantes que prevalecem no desenvolvimento da cidade de Campinas e da Região Metropolitana de Campinas é marcada pelo desenvolvimento das atividades industriais e do comércio.

4.1.5. Descrição e caracterização do contexto judicialização das vagas em creches e condições do trabalho docente.

A Constituição Federal de 1988 prevê vários direitos educacionais que até então não estavam elencados sob o manto constitucional²², e que trouxeram avanços importante para a educação brasileira, pois reconhece a educação como um direito social e coloca a criança em um

²¹ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/campinas.html>

²² Oliveira (2010) estabeleceu uma verdadeira declaração de direitos relativos à educação que resumem-se em: gratuidade do ensino oficial em todos os níveis; garantia do direito aos que não se escolarizaram na idade ideal; perspectiva da obrigatoriedade do ensino médio, substituída pela perspectiva de sua universalização com a EC.14; atendimento especializado aos portadores de deficiência; atendimento, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade (redação de acordo com a Emenda Constitucional nº 53/06); oferta do ensino noturno regular; previsão dos programas suplementares de material didático-escolar; prioridade de atendimento à criança e ao adolescente.

patamar de sujeito de direitos constitucionalmente garantidos. Por outro lado, a referida previsão constitucional gerou o fenômeno da judicialização educacional no Brasil.

A realidade demonstra que o direito à educação é violado em alguns contextos, a saber as instituições de educação infantil, na etapa da creche, compreendendo a faixa etária de zero a três anos de idade.

Nesse contexto anualmente mais de 4.000 matrículas são realizadas mediante a expedição de liminar pelo Juízo de Direito em Campinas, que obriga a direção de determinada instituição a matricular a criança, mesmo que esta exceda o número de vagas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para o atendimento a cada grupo etário.

A atuação do Judiciário por meio de Juízes e Desembargadores do Ministério Público, Defensoria Pública e Advogados se dá a fim de garantir ao cidadão o previsto no texto da Lei Maior: o direito à educação. Destaca-se a importância de todos os atores do judiciário, pois não pode o juiz ser considerado o único ator responsável pelo cumprimento daquilo que está determinado na Constituição.

O poder da norma Constitucional provoca a atuação de todos os atores a fim de garantir um direito social, no entanto, conforme o princípio do livre convencimento de um Juiz, verificou-se na pesquisa, que sobre um assunto idêntico, os Juízes podem decidir de forma diversa. Isso ocorrendo cabe aos demais atores (promotores, defensores e advogados) recorrerem da decisão para instância superior e assim provocar o Juiz de segunda instância conhecido como Desembargador a rever aquela decisão proferida pelo Juiz de primeira instância.

É o que se observou na pesquisa, ao entrevistar um Juiz de Comarca diversa da Comarca de Campinas, em Piracicaba, face a indisponibilidade da Juíza local para a concessão da entrevista, o que inclusive em nosso entendimento enriqueceu mais a pesquisa eis que chamou a atenção para adoção de “*modus operandi*” diverso por aquele Juiz situado em uma cidade com características econômicas e sócias similares ao município de Campinas, no entanto, atingindo o mesmo objetivo final que é provocar a organização do executivo no cumprimento daquilo que está previsto na Constituição que é o direito a vaga na creche.

Assim o Juízo de Piracicaba diferentemente do Juízo de Campinas, não concede a liminar para a concessão de vagas, obrigando ao defensor ou advogado recorrer para instância superior, enquanto isso, no entendimento do Juízo de Piracicaba há um tempo hábil para que o executivo providencie a vaga como é o caso, e que sempre providencia, é o que ocorre, não havendo, nas palavras do Juiz, motivos para desacreditar no empenho do Município para a concessão da vaga que após a revisão da decisão pelo Tribunal, cumpre a determinação e concede a vaga.

Entretanto, a referida ação do órgão judicante, ocasiona na maioria das vezes a superlotação da creche interferindo no desenvolvimento do trabalho docente, no entanto, se observa que se não

fosse a atuação do Judiciário e seus atores, o déficit seria ainda maior, pois o Judiciário atua de forma importante e decisiva conforme verificado na pesquisa por meio das entrevistas semiestruturadas e que será descrito a seguir.

A falta de vagas nas creches é um problema nacional, todos os municípios, salvo raríssimas exceções para os casos de cidades com pouco habitantes, conseguem resolver 100% por cento o problema de falta de vagas e tão pouco evitar a judicialização das vagas em creches, assim a educação infantil compõe a agenda das políticas públicas educacionais, uma vez que cabe aos municípios a responsabilidade de oferta nessa etapa.

Dessa forma, percebe-se que a educação infantil passou a compor a agenda de prioridades das políticas públicas educacionais, cabendo aos municípios a responsabilidade de oferta dessa etapa de ensino. Entretanto, o tempo exíguo para que os governos municipais se adaptassem à nova legislação resultou na escassez de vagas nos sistemas públicos de educação infantil e atualmente verifica-se um amplo e crescente processo de judicialização do direito à educação infantil – que passou a ser uma das principais políticas públicas a receber intervenção do Poder Judiciário e do MP. (OLIVEIRA; SILVA; MARCHETTI, 2018, p. 656)

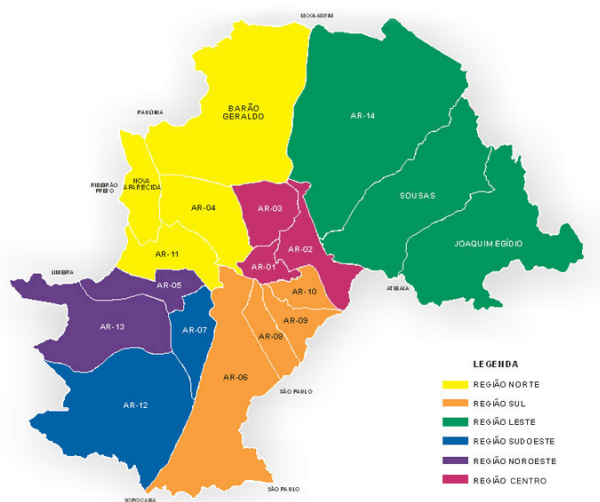
Segundo Melo (2006, p. 116), “o acesso à educação, assim como os demais direitos econômicos sociais e culturais, apontam para uma imposição aos poderes públicos da implantação de medidas políticas, legislativas e administrativas”

Segundo Oliveira, Silva e Marchetti (2020), ao estudar o caso da judicialização das vagas em creches na cidade de São Paulo, aonde existe um sistema de realocação de vagas para as unidades mais próximas da pretendida em caso de sua falta, observou-se que a judicialização incentiva mais judicialização, em virtude da dinâmica de deslocar crianças com ordem judicial para os primeiros lugares a fila por uma vaga dentro do sistema de vagas, assim determinadas mães, ao verem seus filhos perderem posições na fila em virtude da existência de crianças com ordens judiciais, procuram o sistema de justiça.

Apesar do aumento anual das ordens judiciais, o sistema de creches não se expandiu na mesma velocidade; mesmo com a ordem judicial em mãos, a matrícula não é garantida, dada a falta de vagas. Contudo, a posse de ordem judicial acaba por atribuir prioridade de matrícula para os proponentes, o que significa que, caso surja uma vaga no setor em que uma criança com ordem judicial pleiteia vaga, esta será priorizada, mesmo que haja outras crianças aguardando por mais tempo pelo atendimento. Tal dinâmica é exposta pelo sistema de cadastro, que desloca crianças com ordem judicial para os primeiros lugares da fila por uma vaga. Consequentemente, ao verem seus filhos perderem posições na fila devido à existência de crianças com ordens judiciais, muitas mães não hesitam em procurar o sistema de justiça. Portanto, a judicialização incentiva mais judicialização. (OLIVEIRA; SILVA; MARCHETTI, 2020, p. 663).

O Município de Campinas possui uma população estimada de 1.213.792²³ pessoas, nota-se que em 2010 conforme último censo tinha 1.080.113, possui aproximadamente 470 bairros, a cidade é dividida em seis regiões (Norte, Sul, Leste, Sudoeste, Noroeste e Centro), além de possuir seis distritos (Sousas, Joaquim Egídio, Barão Geraldo, Nova Aparecida, Campo Grande e Ouro Verde).

Figura 5 – Mapa Regional Município de Campinas



Fonte: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/>

A fim de que possamos compreender o sistema de funcionamento da Educação do Município de Campinas, a Secretaria Municipal de Educação, segundo informações extraídas do próprio sítio da Prefeitura Municipal²⁴, atua de modo descentralizado por meio de cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs). Eles estão divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência. Os NAEDs são dirigidos pelos representantes regionais, que tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas, assim, Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos compõem a Equipe Educativa de cada NAED, atuando de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino.

O Município de Campinas possui, conforme pesquisado no sistema íntegro, 163 Creches, e 45 Instituições colaboradoras conveniadas²⁵, sendo 43 escolas localizadas no NAED Leste, 37

²³ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>

²⁴ <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/naeds/index.php>, acesso em 26/03/2021.

²⁵ https://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola_list.php, acesso em 26/03/2021. O QUE SÃO CEIS: Os Centros de Educação Infantil são escolas públicas que ofertam atendimento gratuito às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses. O QUE SÃO INSTITUIÇÕES

escolas localizadas no NAED Noroeste, 41 escolas localizadas no NAED Norte, 42 escolas localizadas no NAED Sudoeste e 45 escolas localizadas no NAED Sul, cada uma delas oferta vagas alternadamente para AGI, AGII e AGIII de forma parcial e/ou integral.

A lei 12.884/07 de 04 de abril de 2007, sancionada e promulgada pelo então prefeito de Campinas Hélio de Oliveira Santos, criou o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil – PAEEI visando a ampliação de vagas para a educação infantil no Município. Em seu artigo 2^a ficou estabelecido que o PAEEI objetiva a criação de Centros de Educação Infantil – CEIs, unidades de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME, cuja gestão será realizada em parceria com instituições de direito privado sem fins lucrativos (CAMPINAS, 2007).

A partir da lei 12.884/07, o projeto “Nave-mãe” idealizado pelo então prefeito Hélio de Oliveira Santos prevê a criação de Centros de Educação Infantil (CEIs), que são unidades do poder público da Secretaria Municipal da Educação e administradas por instituições privadas (CAMPINAS, 2007).

Chicone (2016) destaca a consolidação desse novo paradigma de relação entre o Estado e sociedade civil, a partir de políticas públicas que promovem o envolvimento de instituições do terceiro setor e empresas privadas.

O debate acadêmico contemporâneo tem demonstrado que as esferas federal, estadual e municipal vem consolidando esse novo paradigma de relação entre Estado, mercado e sociedade civil, a partir das políticas públicas que promovem o envolvimento de instituições do terceiro setor, tais como ONGS, OSIPS, fundações, e até mesmo empresas privadas stricto sensu, na subvenção pública a vagas para a oferta de ensino, na assessoria para gestão educacional, na compra de sistemas de ensino didáticos, entre outros. (CHICONE, 2016, p. 45)

Segundo Chicone (2016, p. 147) “Esse modelo de atendimento difere das antigas parcerias que historicamente estiveram presentes na educação infantil e que ainda são responsáveis por parcela significativa da sua oferta”.

Segundo Domiciano (2020), o projeto “Nave-mãe”, foi um dos 20 vencedores de 1.477 projetos inscritos no Prêmio ODM Brasil tornando-se referência nacional ao entrar para a galeria de práticas vencedoras. Acredita-se que o destaque dado ao Projeto se deveu à ampliação da oferta na educação infantil em um curto intervalo de tempo e à participação do setor privado como gestor da escola.

A fim de averiguar a oferta de vagas na EI depois da implantação do Projeto “Nave-mãe” levantou-se as matrículas em creches e pré-escolas públicas e privadas no período de 2007 a

2008 em Campinas e a quantidade de escolas e alunos atendidos via “Naves-mães”. Considerando o movimento das matrículas nas creches públicas de 2007 para 2008, ano em que se inauguraram as primeiras “Naves-mães”, nota-se que há uma ampliação de 14,53% no número de matriculados. De 2009 a 2012 quando se tem 12 “Naves” em funcionamento verifica-se um aumento significativo de 65,90% da oferta de creches na esfera pública. Em 2011 verifica-se o incremento de 1.846 nesta etapa de escolaridade (13,11%), já no ano de 2012, têm-se um decréscimo de 7,62%. Na série histórica analisada houve uma ampliação de 107,59% da oferta na rede pública. Nas creches da esfera privada também se observa um aumento de 89,66% no mesmo período. Já as matrículas das pré-escolas se elevam 6,81% na esfera privada e decrescem 15,91% na rede pública. (DOMICIANO, 2020, p. 9)

Observa-se a importância das “Naves-mães” na Educação Infantil do Município de Campinas, conforme pesquisa realizada por Domiciano (2020), referidos CEIs colaboraram de para a ampliação de vagas conforme destacado pela autora.

Conforme Censo 2019 referente a cidade de Campinas, houve na rede municipal 4.694 matrículas em turno parcial e 14.874 matrículas em turno integral, assim considerando os últimos 05 anos desde o ano 2019 houve um crescimento no país de matrícula em 12,6%. O levantamento aponta que o crescimento foi impulsionado pelas matrículas em creches, com 167,8 mil registros a mais em 2019 do que em 2018, ou seja, variação de 4,7%. Em 2015, ainda segundo o MEC²⁶, as matrículas em creches cresceram 23,2%.

Tabela 12 - Censo 2019

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial												
	Ensino Regular										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental	Médio	
Estadual Urbana	88	182	41	96	38.959	736	28.977	3.233	23.732	3.061	250	2.968	
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Municipal Urbana	4.694	14.874	15.059	89	9.007	1.530	6.804	628	0	0	4.546	0	
Municipal Rural	0	0	0	0	211	0	0	0	0	0	0	0	
Estadual e Municipal	4.782	15.056	15.100	185	48.177	2.266	35.781	3.861	23.732	3.061	4.796	2.968	

Fonte: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>

O Censo 2020 demonstra uma diminuição não tão expressiva nas matrículas mesmo em virtude da Pandemia (Covid-19), 14.708 matrículas em turno integral, diminuição de 348 matrículas e 4.439 matrículas em turno parcial e diminuição de 343 matrículas, a diminuição de matrículas representa apenas 2,35%.

²⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85651:matriculas-na-educacao-infantil-aumentam-12-6-nos-ultimos-cinco-anos&catid=207. Acesso em 29/03/2021.

Tabela 13 – Censo 2020

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urbana	94	209	44	108	38.889	765	28.921	3.507	23.491	3.559	212	2.850
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	4.345	14.499	15.514	65	8.443	1.904	6.555	775	0	0	3.662	0
Municipal Rural	0	0	0	0	216	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	4.439	14.708	15.558	173	47.548	2.669	35.476	4.282	23.491	3.559	3.874	2.850

Fonte: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>

Conforme noticiado pelo G1 Globo (Campinas e Região)²⁷, Campinas encerrou o ano de 2020 com 5,5 ml crianças na fila por vagas em creches.

“... O Programa ‘Creche para Todos’, criado com o objetivo de zerar as filas das instituições de ensino infantil da metrópole, não firmou nenhum convênio com escolas particulares após quase um ano. De acordo com a secretaria municipal de Educação, todas as crianças na fila têm entre 0 e 3 anos. Em nota a pasta destacou que, até o final de fevereiro, será realizado o processo de matrícula de alunos nas escolas que abrirem vagas no início deste ano”.

Em pesquisa realizada junto ao sistema integre²⁸ da Prefeitura Municipal de Campinas, acessando “Consulta Escolas” selecionando Tipo de Ensino “Infantil” existe a opção pesquisar por “Nome da Escola”, “Bairro”, “Endereço” e “NAED”. Assim ao selecionar quaisquer das etapas mencionadas o sistema disponibiliza a relação de Escolas da Educação Infantil, basta escolher uma Escola, clicar na opção “Mais detalhes” e surgirão os dados cadastrais da escola, com indicação do Centro de Custo, Nome da Escola, Endereço, Telefone, WhatsApp e e-mail, ainda Detalhes da Escola com a indicação dos agrupamentos atendidos AG I, AG II e AG III, Calendário Escolar e visualização da “Lista de Espera” da Escola²⁹, com a identificação do nome do aluno e situação da demanda, se atendida ou não atendida, no entanto por essa via de consulta não há demonstração do somatório totalizador de alunos em lista de espera.

No entanto, se a pesquisa for realizada pela plataforma andorinhas³⁰ ela remete para o sistema integre e mostra uma outra “interface” que permite buscar um “endereço” ou “uma escola”

²⁷ <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/01/04/campinas-encerra-2020-com-55-mil-criancas-na-fila-por-vagas-em-creches.ghtml>. Acesso em 17/03/2021.

²⁸ https://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola.php. Acesso em 17/03/2021.

²⁹ A referida lista é citada pelo Defensor Público na entrevista semiestruturada, como um documento exigido pela Juíza para análise e concessão da Liminar.

³⁰ <https://plataforma-andorinhas.campinas.sp.gov.br/router.php>. Acesso em 17/03/2021.

e assim o sistema demonstra os dados da Escola, Horário de Funcionamento, Turnos Manhã, Tarde ou Integral e a quantidade de alunos nas listas de Espera por agrupamentos AGI, AGII e AGIII.

Nota-se que a Prefeitura adota um sistema transparente de informações que pode ser acessado pelos interessados na obtenção de informações de vagas, inclusive com um nível de detalhamento a demonstrar um quadro que informa a quantidade de vagas da escola e a quantidade alunos em listas de esperas de outras Escolas em raios de 500 metros, 1000 metros e até 2000 metros.

A Prefeitura passou a disponibilizar para o ano de 2021 face a pandemia COVID-19, a realização de um pré-cadastro a fim de que os interessados possam pleitear vagas na Educação Infantil, a fim de substituir a ida presencial até uma escola, assim após o interessado terminar o seu pré-cadastro, referido dados serão conferidos e validados pela direção da escola escolhida, sendo validado será incluído no sistema da Secretaria Municipal de Educação a fim de ter o pedido de vaga registrado na demanda infantil.

Nos anos anteriores à Pandemia, a busca pela vaga sempre se iniciou, nas palavras da diretora entrevistada, com a ida do interessado a escola de interesse a fim de fazer a inscrição inicial e após a divulgação da lista nos murais da Escola e na Internet pelo Sistema Integre, e tomada de conhecimento pelo interessado do resultado de sua pretensão, ou seja, demanda atendida ou não atendida.

A sistematização da rotina implantada pela Prefeitura para a matrícula, ou seja, o início de todo o processo desde a busca pela vaga pelo interessado, disponibilidade de vagas na respectiva unidade escolar de interesse, análise de existência de vagas e confecção da lista de espera, trata-se de um processo que se inicia em Outubro de cada ano, no entanto, a busca de vagas por meio da judicialização, perdura de Outubro de um ano a Outubro do próximo ano, com a procura frequente pelos interessados junto a Defensoria do Estado de São Paulo, logo após a emissão pela Prefeitura das Listas de Espera, a fim de propor a respectiva ação judicial.

A concessão das liminares pelo Juízo da Vara da Infância e Juventude e as providências tomadas pela Prefeitura Municipal de Campinas no sentido em dar atendimento às liminares sem resistência, trata-se de uma rotina já consolidada nas palavras do Defensor Público conforme trechos destacados no capítulo que faz a respectiva análise da entrevista, que inclusive a Prefeitura já é citada por e-mail disponibilizado a fim de acelerar o processo de concessão de vagas para a unidade pretendida pelo interessado ou na impossibilidade para outras escolas mais próximas da pretendida.

No entanto, o caminho para a referida regularização e estabelecimento de uma rotina a fim de atender a demanda de faltas de vagas, iniciou-se há 10 anos atrás, quando ainda a questão do

direito era um assunto nebuloso, pois ainda se discutia se era um direito irrestrito ou não, se era um direito da mãe ou da criança.

A Defensoria do Estado de São Paulo em Campinas tem recebido cerca de 10 a 15 casos diários para a propositura da ação individualizada, os interessados que buscam o auxílio da Defensoria, são aqueles considerados hipossuficientes, ou seja, aqueles recebem menos que 03 salários mínimos conforme critérios da Defensoria e legislação específica que trata sobre o assunto, portanto, a grande maioria das pessoas que buscam as liminares a fim de garantir a vaga na creche, fazem parte da camada social considerada de baixa renda.

O Ministério Público do Estado de São Paulo em Campinas, propôs Ação Civil Pública no ano de 2004 com o objetivo de obrigar a Prefeitura Municipal de Campinas a ampliar a oferta de vagas por meio da construção de novas creches, a sentença foi favorável e no curso do processo a Prefeitura se comprometeu a construir as creches e assim atender ao déficit do número de vagas que na época, segundo o promotor, estaria em torno de 11.000 vagas. A ação encontra-se em fase de execução e está sendo cobrado uma multa imposta pela Justiça face ao não cumprimento do Termo de Ajuste de Conduta.

O Ministério Público também possui outras frentes de trabalho no sentido de buscar do órgão executivo o cumprimento e a garantia das vagas em creches, seja na escuta social acompanhando e monitorando as Ações da Prefeitura por meio da Comissão de Acompanhamento de Falta de Vagas; seja atuando como “custos legis” em ações individuais – que são raras – face ao não enquadramento de jurisdicionados aos limites da hipossuficiência conforme critérios estabelecidos pela Defensoria Pública nas ações individuais, seja atuando por meio de Ação Civil Pública.

Embora o Juiz da Vara da Infância da Comarca de Campinas, não tenha concedido entrevista, os esclarecimentos trazidos pelo Defensor Público, Promotor Público, e mães beneficiadas pela concessão de liminar, bem como as decisões que são públicas e estão disponibilizadas para pesquisa na internet revelam o “*modus operandi*” do Juízo, no sentido de conceder a liminar para a concessão das vagas, no deferimento do pedido constante na Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público para ampliação de vagas por meio da construção de creches.

Portanto, ao colocarmos as ações do Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública e Advogados, em uma régua do tempo, desde a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 ao observarmos que as ações do Ministério Público deflagraram-se antes da previsão constitucional, ou seja, desde o ano de 2004 com propositura da Ação Civil Pública para o aumento de creches, quando o déficit de vagas era de aproximadamente 11.000 vagas, nota-se uma diminuição no déficit para 5.000 vagas, portanto mais de 50% de diminuição.

Assim mais de uma década depois observa-se uma diminuição do déficit de vagas em creches no município. Há uma participação efetiva do Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação do Município (órgão responsável pela Educação da Prefeitura Municipal de Campinas) e com demais atores da iniciativa privada, por meio de reuniões, a fim de discutir ações que possam buscar a resolver o problema de falta de vagas em creches, sendo que por meio dessas reuniões foi instituída, exclusivamente, uma Comissão para acompanhamento do problema de falta de vagas.

No tocante as condições do trabalho docente, observa-se que não há uma preocupação com o tema no momento do deferimento da liminar pelo Juiz, nem tão pouco a referida questão é abordada em petição inicial pela defensoria, o que poderia ser em nosso entender, até em detrimento da manutenção da qualidade de ensino, mas no momento da formulação do pedido, não há menção a manutenção da qualidade de ensino e nem verificações prévias sobre a quantidade de alunos em sala, mas tão somente do direito à vaga em detrimento da imperiosidade constitucional.

Nota-se que a análise da lista de espera pelo Juiz, decorre de uma necessidade imperiosa de conhecimento, se a demanda foi atendida ou não pela municipalidade, no entanto, com referência a quantidade de alunos, esse atributo fica subentendido como uma obrigação de gerência por parte do poder público municipal que não pode se desobrigar também face a determinação de responsabilidade constitucional.

Assim conforme observado na coleta de dados empíricos realizada nesta pesquisa de campo, não há como negar que a judicialização de vagas influencia diretamente nas condições do trabalho docente, porque é fato que influencia diretamente nas condições e na qualidade do trabalho do professor, que por consequência reflete na qualidade do ensino.

As docentes destacam em suas falas que diariamente alteram suas rotinas em virtude do número excessivo de alunos em suas turmas, pois determinadas atividades pedagógicas que seriam realizadas em um determinado espaço compartilhado tais como: casinha das bonecas, espaço da motoca, biblioteca entre outros espaços, não possuem a capacidade para atendimento superior a 20 crianças, portanto, não comporta o atendimento a 30 crianças campo desta pesquisa.

4.2. Construindo caminho para análise

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e a busca do material empírico foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os seguintes participantes: Gestores, Professores, Pais, membro do Ministério Público, membro da Defensoria Pública, e Juiz da Vara da Infância e Juventude. O aporte teórico da pesquisa pauta-se em uma visão crítica de educação e em estudos da teoria histórico-cultural sobre desenvolvimento humano

A pesquisa é de estudo de campo e foi realizada em uma creche pública localizada no município de Campinas, portanto, os atores envolvidos no processo de investigação, Gestores, Mães e Professores, foram selecionados e contribuíram significativamente para compreensão do contexto e do cenário investigativo, ainda outros atores, Juiz, Promotor e Defensor Público, também foram selecionados e contribuíram para investigação no sentido de compreender a maneira que a judicialização ocorre, bem como esclareceram suas percepções sobre problema de falta de vagas em creche.

O estudo de campo encontra-se na esfera dos estudos qualitativos segundo Gil (2008), conforme descrito em sua obra *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, e a natureza da pesquisa qualitativa não comporta fórmulas ou receitas que direcionem os pesquisadores, pois a análise dos dados depende exclusivamente do pesquisador.

Na esfera dos estudos qualitativos apresentam-se como possibilidades de delineamento da pesquisa o estudo de campo, estudo de casos, pesquisa-ação ou pesquisa participante, para os quais, contrariamente à natureza quantitativa, não há fórmulas ou receitas predefinidas para direcionar os pesquisadores. Basicamente, a análise dos dados depende diretamente da capacidade e do estilo do pesquisador (GIL,2008, p.57)

Para Godoy (1995) a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Assim Godoy,(1995) conclui que o esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

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 à 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 (GODOY, 1995, p.58).

Desta forma, o material foi organizado mediante análise de conteúdo, utilizamos como referência teórica Bardin (1977, p. 95), que sobre a organização da análise, menciona as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, denominada de leitura dos documentos, segundo Bardin (1977), 1- envolve a leitura flutuante, um primeiro contato com os documentos que foram submetidos à análise, a

escolha deles, a formulação de objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação forma do material, no caso as entrevistas semiestruturadas que foram transcritas; 2- regra da exaustividade, uma vez definido o campo do corpus (entrevistas semiestruturadas) é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus; 3- regra da representatividade baseada na análise de uma amostra e por meio dela se identificam as suas características; 4- regra da homogeneidade, os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios de escolha, o pesquisador deve estabelecer homogeneidade, os critérios estabelecidos nos instrumentos devem ser os mesmos para todos os participantes da pesquisa; 5- a referência dos índices e a elaboração dos indicadores, assim se considerarem os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores; assim, por meio desses indicadores, se organizam os conteúdos manifestos que dão suporte à definição das categorias de análise.

Segundo Bardin (1977), “esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

A Pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso. (BARDIN, 1977, p. 95)

Assim esse pesquisador organizou a exploração do material na pré-análise administrando de forma sistemática as decisões tomadas. “Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Esse pesquisador passou a realizar a codificação, a elaboração de indicadores por meio desses indicadores organizou os conteúdos manifestos que deram suporte a definição das categorias de análises.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 1977, p. 108)

Assim de forma cuidadosa todas as entrevistas semiestruturadas foram transcritas de forma detalhada, esse pesquisador ao analisar o conteúdo da entrevistas se acautelou em fazer uma interpretação fidedigna daquilo que realmente foi dito pelo entrevistado, (BARDIN, 1977), em sua obra *Análise de Conteúdo*, destaca a importância da sutileza na aplicação de métodos de análise de conteúdo, no tópico “o rigor e a descoberta”, ao chamar a atenção do pesquisador em refletir se o que julga ver na mensagem – na resposta dada pelo entrevistado na pesquisa- realmente está expressa nas palavras do entrevistado a ponto do pesquisador poder partilhar para os outros com segurança a sua própria interpretação fidedigna daquilo que realmente foi dito pelo entrevistado, a ponto de enriquecer a pesquisa confirmando ou não confirmando, o que se procura por meio da pesquisa a ponto de esclarecer aquilo que não tínhamos conhecimento.

Ainda se buscou ao analisar o conteúdo de forma rigorosa, a releitura por diversas vezes da transcrição da entrevista a fim de detectar aquilo que confirma ou infirma as hipóteses de investigação daquilo que é pesquisado.

De uma maneira geral, pode dizer-se que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo, corresponde aos objetivos seguintes: – a ultrapassagem da incerteza; o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras será a minha leitura válida e generalizável? e enriquecimento da leitura: Seu um olhar imediato, espontâneo, e já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar o propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão. (BARDIN, 1977, p. 29)

Desse modo, elaboramos um roteiro com perguntas principais e quando necessário no momento da entrevista a fim de aprofundamento da pesquisa inserimos questões que fossem pertinentes e esclarecedoras das falas dos participantes. Para Manzini (1990/1991, p. 154) a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Os questionamentos extras foram fundamentados em nossa questão de investigação e nos objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa a saber, falta de vagas na creche, judicialização e condições do trabalho docente. Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias que se relacionam ao tema da pesquisa.

Assim objetivando entender o fenômeno social da falta de vagas, a necessidade recorrente da judicialização de vagas a fim de buscar a plena e efetiva garantia do exercício do direito, e as consequências nas condições do trabalho docente, a entrevista semiestruturada foi o instrumento

utilizado para a investigação. Para Triviños (1987, p. 52), a entrevista semiestruturada “... favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade...”.

Desse modo, do ponto de vista qualitativo, a organização do material empírico da forma apresentada visa identificar as respostas à seguinte questão: Quais as implicações para as condições de trabalho docente nas creches decorrentes da concessão de vagas via decisão judicial?

Além das análises decorrentes da produção do material empírico, esperamos contribuir para uma melhor compreensão da realidade e a possibilidade de futuras mudanças no próprio ambiente escolar em que se realizou a investigação, possibilidades de melhorias nas políticas educacionais e regulamentos a serem adotados pelos gestores no tocante às condições do trabalho docente em decorrência da judicialização das vagas e conseqüente superlotação da sala de aula, que é o benefício direto relacionado com a pesquisa. Observou-se inclusive que a realização das entrevistas permitiu aos envolvidos a exposição suas ideias, pensamentos e reflexões sobre o assunto, o que lhes permitiu de alguma forma um conforto psicológico pelo simples fato do entrevistado poder conversar com alguém sobre o assunto.

Esperamos que pesquisa possa ajudar na formação de consciência sobre a problemática, permitindo a cada participante, avaliar e reavaliar sua conduta, conscientização de Juizes sobre o tratamento adequado a ser dado às condições do trabalho docente no momento da prolação de suas decisões, conscientização de Promotores Públicos em suas proposituras de ações de investigação, instauração da competente ação civil pública e elaboração dos termos de ajustes de conduta (TAC) dos atores envolvidos e conscientização dos Defensores Públicos no momento de proposição das ações judiciais.

Esperamos que a pesquisa promova a abertura de estímulos para a propositura de uma política pública de valorização do professor, que enfatize a qualidade da formação, remuneração adequada, estímulo constante ao desenvolvimento profissional e melhorias das condições de trabalho, seja aos futuros professores, seja àqueles que já atuam nas escolas. Noutras palavras, almejamos melhorias nos processos de formação de professores, na formação da consciência sobre o tratamento adequado a ser dado às condições do trabalho docente. De forma particular, envidaremos esforços para estimular o debate da discussão em eventos científicos sobre a importância da formação dos professores da Educação Infantil (Creche), bem como a publicação da tese em artigo científico a fim de que possa contribuir com os estudos relacionados com a temática desta pesquisa.

4.3. Perspectivas para a análise.

Para essa organização, faremos a apresentação em categorias, objetivando subsidiar ainda mais as entrevistas semiestruturadas, buscaremos nas respostas dadas pelos participantes a exploração do conteúdo de maneira aprofundada e para isso ao se utilizar das questões do roteiro elaborado visando o norteamento da entrevista, não utilizamos de todas as questões e nem seguimos uma ordem específica objetivando uma conversa despretensiosa e permitindo a este pesquisador a elaboração de outras questões o que tornou a entrevista espontânea, fluída e rica em conteúdo.

Para Manzini (1990/1991, p.154) a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Assim o processo de construção dos indicadores de análise possibilitou-nos, a princípio, compreender por meio dos caminhos percorridos, as condições do trabalho docente, o fenômeno do processo de judicialização das vagas em creche, a situação e as condições de trabalho a que os docentes são submetidos, a forma de agir e pensar do Magistrado, Promotor Público e do Defensor Público no desenvolvimento de suas atividades, ou seja, o Juiz no momento de deferimento ou indeferimento de uma liminar, o Promotor Público como “*custos legis*”, seja na propositura de Ações Civis Públicas, Inquéritos e TACs e propositura de ações individuais em raríssimas exceções e o Defensor Público na propositura das ações individuais em maiores proporções considerando-se a situação de hipossuficiência dos interessados que buscam vagas da escola pública. Desta forma, por meio do material analisado, responder ao problema da pesquisa.

Considerando as perspectivas para a continuidade da análise das entrevistas semiestruturadas por meio da análise de conteúdo, apresentamos a seguir os indicadores de análise que resultaram na organização da leitura feita nas entrevistas semiestruturadas, por meio do qual realizamos o levantamento dos temas que estas estabeleceram.

4.4. Análise de Conteúdo

A escola é um meio que concentra uma diversidade de indivíduos, o indivíduo por sua vez que está inserido no contexto histórico-social-cultural, possui uma diversidade de vivências, anseios e expectativas que transformam o meio em que vive. A pesquisa por meio das entrevistas semiestruturadas permitiram conhecer esses indivíduos, suas vivências diárias e experiências de vida que contribuíram para o entendimento do contexto e universo da pesquisa no tocante a falta de vagas, superlotação de creches, judicialização de vagas e condições do trabalho docente. Assim esta

seção tem como objetivo analisar as falas dos participantes da pesquisa mediante a análise dos Eixos Temáticos assim considerados em decorrência dos assuntos e conteúdos manifestos encontrados nas entrevistas, análise de temas que despertaram interesse para a investigação dentro do contexto do universo da pesquisa considerando seus objetivos e hipóteses levantadas, destacados desde o desenvolvimento do projeto desta pesquisa e o posicionamento de autores que discutiram a problemática e o confronto dos dados analisados por meio dos gráficos apresentados no capítulo III.

Desta forma a análise foi realizada observando os Eixos Temáticos, Processo de Matrícula, Demanda por Matrícula, Falta de Vagas, Judicialização das Vagas, Condições do Trabalho Docente, Formação docente e Formação continuada, e Ações para o aumento de vagas.

No tocante a análise do Eixo Temático – Processo de Matrícula, observamos as ações para a matrícula, a forma como ocorre o processo de socialização, a busca do interessado pela vaga e como se dá a formação do cadastro inicial dessas matrículas.

Na unidade pesquisada foi verificado que não há um processo de socialização do processo de matrícula de maneira amplamente divulgada em imprensa. O processo é iniciado com a busca do interessado pela vaga, ou seja, a creche, inicia durante os meses de setembro e outubro o cadastro inicial que definirá as vagas para o ano seguinte, referido cadastro que acontece somente uma vez por ano. Embora o processo de matrícula seja contínuo, tudo continua de forma “velada”, pois a partir de 01 de novembro se inicia o processo de forma contínua (cadastro contínuo) que perdura até o final de dezembro.

Observa-se que a falta de socialização do processo de matrícula (cadastro inicial) de maneira amplamente divulgada passa a ser uma estratégia do poder público, pois a diretora revelou que, segundo a Diretora: “... a gente até tem uma política aí também porque esse cadastro não é tão divulgado, tem gente que deixa passar, esquece, e isso acaba sendo um ponto positivo para o poder público que mostra uma procura por vagas que não é muito real né...”. Muito embora haja a referida estratégia de uma socialização “velada” de maneira que se desenvolve pelo “boca-a-boca”, por outro lado, quando se trata de matrícula de idade obrigatória, a direção da escola envia um comunicado urgente no sistema para que a criança de 04 anos seja realocada imediatamente em outra creche. Nota-se que a mesma estratégia não é adotada para as crianças de 0 a 3 anos.

Para Poloni (2017) “o direito à educação, concebido como direito social posiciona a intenção de uma sociedade em que a igualdade se efetive para todos e não apenas para alguns”. Para Machado Júnior (2003, p.53) “... a evolução dos direitos e das garantias individuais levou o Estado a ter obrigação de garantir direitos mínimos, de dar uma prestação positiva para a garantia, efetiva, de seus cidadãos...”.

Assim quando o poder público não possui intenção ampla de socializar o processo de matrícula para a formação dos cadastros iniciais, não divulgando amplamente nas mídias, e não esclarecendo aos possíveis interessados na vaga, o que ou como fazer, com procedimentos claros, o direito social de forma igualitária não ocorre, e assim há o benefício de uma minoria, o que impede inclusive de se descobrir o número real deficitário de vagas no município.

A Diretora esclarece a existência de um canal de comunicação para divulgação do processo de matrícula, canal estabelecido com as famílias que já possuem seus filhos na escola, portanto, verificamos que referida socialização é limitada a utilização das redes sociais, afixação de cartazes no portão da escola, e o boca-a-boca, segundo a Diretora *“então, nós tínhamos um canal de comunicação com as nossas famílias, agora o cadastro diz respeito as pessoas que são de fora, então a gente fez propaganda na rede social, é que a gente tem redes sociais, as professoras também divulgaram junto as suas famílias, ai as famílias acabam contando pra outras pessoas”*.

Por outro lado, verificamos que não há um esforço do poder público, a Prefeitura, nas palavras da Diretora, não faz uma divulgação ampla na mídia, a Diretora diz: *“por exemplo na mídia por parte da prefeitura eu não vi nada”* assim, verificamos que tanto a Diretora quanto as professoras, no processo de matrícula para os cadastros iniciais enfatizam a divulgação das matrículas no mesmo *“modus operandi”* que tratam àqueles alunos que darão continuidade aos anos subsequentes na Educação Infantil, divulgam tanto por meio do conhecido boca-a-boca, quanto nas redes sociais e cartazes no portão, tão somente.

Embora, não haja a intenção de socialização e divulgação ampla do período de matrículas, fato é que conforme análise de dados realizadas no capítulo III, verifica-se, que os números de matrículas iniciais no Município de Campinas-SP, nos últimos 10 anos – conforme dados disponíveis no sítio do MEC de 2013 a 2019 – houve um aumento significativo de 14.568 matrículas iniciais em 2013 para 19.838 matrículas iniciais em 2019, ou seja, um aumento de 5.270 matrículas, inclusive, número semelhante ao déficit de vagas que encontra-se nessa ordem.

Assim, verifica-se, que o aumento de matrículas, ocorre justamente diante do enorme crescimento do contingente populacional nos últimos 10 anos, de 1.080.113 em 2010 para 1.223.237, ou seja, um aumento de 143.124, portanto, números correspondentes ao contingente populacional de uma cidade dentro de uma outra cidade, com uma densidade demográfica de 1.359,60 habitantes por km².

O que podemos observar é que a falta de socialização do período de matrículas, pode esconder números reais, uma vez que se houve um aumento populacional de 143.124 habitantes em 10 anos, dividindo-se esse número por 10 teríamos uma média de novos nascimentos anuais de 14.312, no entanto, não podemos fazer essa simples dedução matemática, pois o crescimento

populacional de uma cidade não decorre simplesmente de novos nascimentos, mas também da migração populacional de famílias de outros municípios.

Assim, ao pesquisarmos os índices de nascimento conforme registro civil do município pelo IBGE, observamos que no ano de 2019, houve o nascimento de 19.319 crianças, e no mesmo ano houve matrículas iniciais de 19.838, ou seja, 519 crianças a mais ingressaram no sistema educacional que não nasceram no município. Portanto, crianças advindas de outros municípios pela migração, nos leva a concluir que a tentativa de não socializar o período de abertura de matrículas iniciais do município não tem logrado tanto êxito assim, pois a vinda de 519 crianças de outros municípios que integram o sistema educacional não é de forma isolada responsável pelo grande déficit de vagas do município, nem o município poderia culpar a migração como um fator preponderante da causa do déficit de vagas.

A mães entrevistadas nesta pesquisa explicaram o motivo que as levaram a solicitar a matrícula de seus filhos na educação infantil, sendo o primeiro motivo observado em nossa análise, já no início da resposta, todas justificam de forma uníssona, a necessidade de trabalhar e que para isso precisavam de alguém para ficar com o seu filho. Assim, verifica-se que a primeira ideia motivadora de busca por uma creche observado nas mães possui uma relação direta com a subsistência familiar, ou seja, todas elas entendem que é necessário trabalhar e assim por consequência deixar seu filho(a) com alguém, no caso, na creche.

Segundo Jochi (2018), no entendimento da autora, a Constituição rompe com modelo assistencialista, visto que a creche passou ser um espaço onde a criança recebe um atendimento para o seu desenvolvimento social, físico, cognitivo emocional num ambiente formal.

A Constituição rompe com o modelo assistencialista, visto que a creche passou a ser um espaço onde a criança recebe um atendimento para o seu desenvolvimento social, físico, cognitivo e emocional, num ambiente formal. Nesta perspectiva, ressalta-se o direito da criança enquanto sujeito e não apenas da mãe trabalhadora, tornando-se dessa forma um marco para a história da educação infantil no Brasil havendo referência na Carta Magna aos percentuais mínimos da receita de imposto que devem ser destinados ao ensino pela União, para garantir esta da educação básica. (JOCHI, 2018, p. 26).

Em nosso entendimento, não há um rompimento com o modelo assistencialista, pois a característica assistencial sob o ponto de vista social e histórico continua sendo latente, pois conforme esclarecido pelas mães entrevistadas nesta pesquisa, todas fazem uma única voz ao esclarecer o motivo pelo qual procuraram a creche, ou seja, em virtude do trabalho.

As Mães, 2 e 3, elencaram a necessidade de terem com quem deixar seus filhos como um segundo motivo. A Mãe 2 entendeu ser muito importante a questão da socialização com outras crianças enquanto a Mãe 3 diz achar que é muito importante para o desenvolvimento da criança. Portanto a mola propulsora da decisão dos pais para a tomada da decisão pela creche, é a

necessidade do desenvolvimento do trabalho a fim de garantir a subsistência familiar, mas, que também entendem ser necessário para a socialização e para o desenvolvimento.

Já a Mãe 1, no final de sua entrevista observa que embora tenha deixado seus filhos no berçário, já partir dos 06 meses que as deixou por falta de opção, pois entende que nessa fase da idade, é apenas o cuidar a atividade desenvolvida pela creche, e que entende que a criança começa a aproveitar muito a partir de 01ano e meio de idade.

Portanto, nesse aspecto analisa-se que a Mãe 1 deixa claro enxergar nesses primeiros meses a criança precisa apenas da necessidade a assistência, do cuidar, relegando a existência do educar que está implícito já nesta fase por meio das primeiras interações, justificando ainda que a criança passa a aproveitar melhor a creche apenas a partir do momento em que começa a andar, a explorar a creche e seus ambientes. Observe-se que ao responder sobre a importância da Creche a Mãe 1 revela ter duas faculdades, ser pedagoga e ter faculdade de letras.

Quando perguntadas sobre a importância da escola de educação infantil, creche nessa idade, ou seja, a idade em que seus filhos estão na creche, portanto, (1 ano e meio – Mãe 1), (05 anos – Mãe 2), (2 anos e três meses – Mãe 3). A Mãe 1, entende que mesmo sendo pedagoga e letrada, que tais qualificações não são suficientes a fim de proporcionar as interações que a creche proporciona “... convivência com outras crianças... é o lúdico né propriamente dito em todos os momentos, na hora da refeição, até a hora do sono é muito importante a creche pra criança...”.

A Mãe 2, entende que a questão da socialização, da autonomia, conhecer e estar com outras crianças que isso é fundamental, “... estar com outras crianças, acho que é importante, é fundamental na verdade...”.

A Mãe 3, revela uma compreensão mais clara sobre a importância da creche, durante o processo da Pandemia Covid-19, período que seu filho ficou em confinamento em casa, diz achar importante o aprendizado e a convivência com outras crianças, que achava por seu filho ser pequenininho que ele não sentiria muita falta da creche, mas para sua surpresa sim ele sentiu muita falta. “... a parte pedagógica e ele aprendeu muito ele desenvolveu muito a partir do momento que ele começou a ir à creche, ele foi a partir de um ano...”, assim conclui que a interação com as crianças e com os educadores é fundamento para o desenvolvimento dele.

A docente 1 deixa clara sua preocupação em esclarecer aos pais a importância da educação infantil no desenvolvimento da criança, porém frustra-se ao concluir que não são todos os pais que enxergam dessa maneira “... e eu sempre digo isso pra eles, né... Aqui as crianças não tão aqui pra brincar só né? Toda brincadeira tem um intencionalidade, tudo o que a gente faz tem uma intenção por trás e uma aprendizagem, mas não são todos os pais que conseguem enxergar isso, né?” Já a docente 2 afirma que 60% dos pais, sim se preocupam, embora eles tenham uma visão, que é de senso comum sobre a educação infantil, de que o professor tem que ensinar a ler “... Eu diria que

60% dos pais sim. Embora, eles tenham uma visão errada de educação infantil, eles acham que a gente tem que ensinar a ler, tem que ensinar a escrever...”.

Azevedo (2013, p.98) esclarece que “É evidente que a sociedade queria muito isso (e ainda quer) pois essa tarefa de ensinar a ler, escrever e contar sempre foi, historicamente a função social da Escola”. A autora explica que, a existência da dualidade no atendimento à criança, ocorria entre as instituições particulares e públicas, pois enquanto na primeira, se ofertava a ideia de que nela seus filhos iriam aprender a ler e escrever, na segunda, ao contrário, ao receber crianças das classes populares, a classificavam como carentes culturalmente e necessitadas apenas de cuidados físicos e de higiene.

Nota-se que a docente 1 também conclui que não consegue o interesse da maioria dos pais na participação das reuniões, logo, pode-se concluir que há pais desinteressados em avaliar o desenvolvimento de seu filho nessa fase educacional, deixando apenas o seu filho na creche, enquanto vai para o trabalho. “... *Então, a participação da família é muito importante pro nosso trabalho, não só da criança com deficiência, mas com qualquer criança né, com todas as crianças, mas infelizmente a gente não consegue a maioria, assim a totalidade né?...*”. Observa-se que há um esforço envidado pela docente 1 no sentido de explicar a necessidade de acompanhamento nessa fase, mas que tal importância não é retribuída por todos.

No tocante a análise do Eixo Temático – Demanda por Matrícula, analisamos as etapas de maior procura, AGI, AGII e AGIII.

Na entrevista realizada com a Defensoria Pública que é a responsável pela interposição das ações individuais foi verificado que a etapa de maior procura para ingresso de ações se encontra dividida entre AGI, AGII e AGIII, pois o defensor nos informa que a maior procura é até os 4 e 5 anos de idade.

Na entrevista realizada com o Promotor de Justiça ele nos revela que a maior procura é o berçário.

Na entrevista realizada com a Diretora que possui uma visão de sua unidade nos informa que: “... *Não é a questão de ser mais procurada, é que hoje por exemplo a gente tem uma fila de espera grande no AG I, que a gente chama aqui, que é o mais conhecido como berçário, mais porque, porque na nossa escola nós temos uma sala para 24, com capacidade para 24 crianças...*”.

Assim observamos outra situação que se analisada diante da realidade de cada Creche teremos outras Etapas da Educação Infantil com maior procura pelos Pais, a Diretora esclarece: “... *enquanto que no AG II, que é uma idade um pouquinho maior, eu já tenho 04 salas sendo que 03 delas é pra 28 crianças e uma é pra 24, então acaba que a gente consegue atender mais crianças dessa outra idade, e aí dá a impressão que fica uma procura maior no AG I, mas eu diria que a procura ela é... não teria assim, talvez a do AG II seja mais, porque existe ainda uma... uma... as*

mães acabam não querendo levar as crianças, os bebezinhos tão cedo pra escola então muitas famílias acabam dando um jeito de a própria família cuidar desse bebê e elas acabam preferindo ir procurar uma vaga assim quando a criança já tem lá uns 02 anos ou quando ela já tá andando...”

Mas, ainda assim, a diretora nos informa que também há uma procura grande no AG III, a que se referiu como uma idade obrigatória. Portanto, diretora e defensoria pública sob uma análise do micro e do macro da situação, respectivamente informam que a grande procura se divide entre AGI, AGII e AGIII.

Conforme levantamento de dados que realizamos junto ao sítio da Prefeitura Municipal de Campinas-SP, na data de 05/11/2021, o AG I possui uma maior lista de espera cerca de 2.487 crianças na lista, seguido pelo AG II com 1.444 e AG III, com 04. Observa-se ainda que outras regiões ainda menos procuradas à época da pesquisa, no AG III apurou-se 1.497 vagas em aberto, no AGI com 76 vagas em aberto. Ainda foi apurado que as regiões com maiores listas de espera estão localizadas por ordem decrescente Sudoeste, Sul, Noroeste, Norte e Centro.

No tocante a análise do Eixo Temático – Falta de vagas, observamos as ações para a busca de vagas, orientação aos pais, o caminho via Conselho Tutelar, a propositura da ação e a lista de espera.

Observa-se que por parte da escola a diretora foi categórica ao informar que não existe essa orientação, no entanto, de forma discreta, diz: “... *A gente fala olha, é... os pais fazem isso né, esse é um caminho que os pais procuram, mais não é nada assim oficial de orientação, vai lá faz isso e aquilo, então não existe...*”.

Em entrevista com a Defensoria observou-se que o pais chegam a estabelecer o primeiro contato pelo telefone “0800” para agendamento de atendimentos, muitas vezes no atendimento os pais já estavam munidos com informações sobre o rol de documentos para a propositura da ação, o defensor esclarece: “... *documentação quase completa...*” e muitas vezes já orientado pelo Conselho Tutelar o que na opinião do defensor público foi percebido que por orientação do Conselho Tutelar da região onde os pais moram, da própria rede de atendimento à infância o próprio atendimento de todo o sistema se tornou mais rápido na medida em que todos já sabiam o que era preciso saber para ingressar com o processo de judicialização da vaga em creche.

O defensor relata que esse é um movimento que já se iniciou há mais ou menos 10 anos, quando a Defensoria começou a ingressar com as ações individuais para discutir esse direito, pois esse assunto ainda era “nebuloso” nas palavras do defensor público, pois ainda havia discussões se seria um direito irrestrito ou não, ou seja, se era um direito da mãe ou da criança, o que mais tarde foi pacificado pelo STF como direito irrestrito.

No entanto, conforme as informações coletadas, observa-se que, desde quando iniciaram as primeiras proposituras das ações, o Conselho Tutelar teve um papel importante no sentido de ajudar

no aceleração dos processos de judicialização desde o início do processo até os dias de hoje, pois os pais já munidos de informação conseguem acelerar o trâmite dos procedimentos para a propositura da ação.

Observamos que embora a própria escola, nas palavras da diretora entrevistada, não dê as informações de forma oficial, é fato que se constata um caminho realizado pelos pais até o Conselho Tutelar, e que esse caminho inicialmente é informado pela escola de forma “não oficial”, que assim os pais obtêm uma indicação de que logo ali no conselho tutelar ou defensoria conseguirá todas as informações. Em entrevista realizada com as mães observou-se que as entrevistadas optaram por entrar com a medida judicial por meio de advogado particular e que o procedimento, inclusive foi rápido, para uma delas demorou 20 dias e para as outras no máximo em 30 dias.

No tocante a análise do Eixo Temático – Judicialização de vagas, observamos as ações para garantir vagas as crianças nas creches, como as mães ficam sabendo da possibilidade de entrar com ação judicial para obtenção de liminar, o tempo de espera para obtenção da liminar, a propositura de ações individualizadas pela Defensoria Pública, as Ações da Promotoria pública como “*custos legis*” nas ações individuais, Propositura de ações pela Promotoria Pública, Ação da Prefeitura Municipal ao atendimento das vagas, Deferimento Judicial da Liminar pelo Juiz, Atuação do Tribunal de Justiça para a garantia do direito a vaga, Importância das vagas nas creches para os pais.

O processo de judicialização de vagas é um fenômeno ocorrente e um problema crônico no município de Campinas diante da falta de capacidade do poder público em proporcionar uma maior abertura de vagas com uma celeridade que possa corresponder a mesma celeridade de crescimento da população do município, o que resulta em superlotação de creches e impacto dessa ação na prática docente.

Podemos observar que o fenômeno da judicialização da educação, trata de fatos pontuais e isolados, no sentido de que atende apenas aos postulantes que procuram o judiciário para ter seu pedido atendido, deixando de fora todos os demais, que por alguma razão não provocou o judiciário para manifestação, traduzindo em um abandono à prática, democrática, uma vez que todas as crianças têm direito à educação. Além disso, não são consideradas outras questões que a judicialização vem trazendo, uma vez que quando a família aciona o poder judiciário para que o mesmo determine a matrícula imediata de seu filho, sem considerar outras questões como a superlotação das salas de aula e impacto dessa ação na prática docente, constituem na verdade toda uma problemática que deve ser amplamente discutida com o intuito da busca de uma solução eficaz. (JOCHI, 2018, p. 67)

Observa-se que a Defensoria Pública no ano de 2019 fez a propositura de mais de 4.000 processos individuais, assim o defensor explicou: “... *mas no último ano nós fechamos aí com quase 4.000 processos individuais de vaga em creche, dividido em 04 defensores públicos nessa atuação, né...*”.

A Prefeitura não oferece resistência as decisões emanadas pela Juíza da Vara da Infância, inclusive, a própria citação da Fazenda Municipal é realizada por e-mail para os casos de creche.

Observa-se que a Prefeitura criou um cadastro específico a fim de agilizar o procedimento e assim dar o atendimento as determinações judiciais e conseqüentemente atender a demanda.

Para o deferimento das liminares conforme esclarecido pelo Defensor, a Juíza exige a lista de espera que está disponível no site da Prefeitura, assim ficando evidenciado que a demanda não foi atendida para aquela criança, imediatamente a Juíza defere a liminar. A Prefeitura não recorre da decisão e providencia o encaixe da criança próxima ao bairro.

Há algumas exceções quando existe casos mais complexos para adequar a situação particular de uma determinada pessoa, mas no geral o fluxo de processos e as demandas atendidas já estão estabilizados segundo o defensor como segue “... *mas no geral esse é um fluxo já estabilizado, já resolvido, é um direito consolidado o fundamento da ação é essa dúplex argumentação no direito à criança e a proteção a maternidade e o direito social que o poder público, a administração não pode opor, a reserva do possível, quando tem o piso mínimo existencial né pra resguardar a dignidade da pessoa humana. Nessa linha de argumentação que especificadamente nesse processo de creche a própria Prefeitura não resiste com muitas argumentações, nem muitos recursos né, porque isso já consolidou esse direito, vamos assim dizer né...*”.

Observamos que a Promotoria de Justiça da Vara da Infância propôs uma Ação Civil Pública com o objetivo de exigir do poder público a construção de novas creches e assim conseqüentemente aumentar o número de vagas, a referida Ação Civil Pública de nº 0070470-69.2004.8.26.0114 foi proposta no ano de 2004, a ação foi julgada procedente, no curso da ação foi realizado um TAC (Termo de Ajustamento de Conduta), o processo encontra-se em fase de execução, a Prefeitura se comprometeu em construir um número determinado de vagas que há época do TAC foi um número próximo de 11.000 vagas segundo a Promotoria da Infância, no entanto, como a Prefeitura cumpriu só metade, neste processo, em virtude do estabelecimento de multa por descumprimento a fase atual do processo é a cobrança da referida multa.

Também foi relatado pelo Promotor Público a instauração e um inquérito público no ano de 2014 para verificar eventuais escolas com superlotação, assim foi realizada pela Promotoria uma escuta social com vários atores sociais, como o Ministério Público, Câmara de Vereadores, Conselho Tutelar e a Prefeitura por meio da Secretaria Municipal da Educação com o objetivo de buscar alternativas para a solução do problema da falta de vagas em creches.

Assim foi criada uma Comissão de Acompanhamento da falta de vagas em creche no município de Campinas onde os atores envolvidos se reúnem com a finalidade de monitorar as ações da Prefeitura no tocante ao planejamento da construção de novas escolas, de parcerias de convênios, com a finalidade de enfrentamento do problema da falta de vagas em creches.

As ações da Promotoria no enfrentamento da falta de vagas ocorrem em várias frentes, seja na propositura da Ação Civil Pública, na realização da escuta social, na atuação conjunta com a Comissão para acompanhamento de vagas, na instauração de inquéritos para a devida apuração, e também na atuação obrigatória, junto ações propostas pela Defensoria ou por Advogado particular, quando o Ministério Público atua como “*custos legis*”, ou seja, como fiscal da lei em virtude da parte no processo ser uma criança e assim na defesa do interesse desta.

Ainda a Promotoria atua nos casos excluídos pela defensoria face aos critérios estabelecidos para o enquadramento de hipossuficientes, muito embora sejam poucos, pois a prática nos casos de proposituras de ações individuais são geralmente realizadas pela Defensoria ou por advogados particulares.

A entrevista realizada com o Magistrado ocorreu com um Juiz atuante em outra comarca face a negativa para a concessão da entrevista pela Magistrada da Vara da Infância e Juventude de Campinas sob a justificativa de não conceder entrevistas em virtude do grande acúmulo de trabalhos e o município de Campinas ter apenas uma vara especializada para atender toda a demanda.

Segundo Jochi (2018) a judicialização provocou uma reestruturação do processo judicial brasileiro, e o juiz deixou de ser servo da lei em sua aplicação processual, para ser o seu intérprete.

Pode-se afirmar que a judicialização provocou uma reestruturação do processo judicial brasileiro, pois o juiz deixou de ser servo da lei em sua aplicação processual, para o ser o seu intérprete, mediante o uso das lentes dos princípios, diretrizes e valores estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, agora sob a forma de norma jurídica, uma vez que, a norma geral do direito à educação é que justifica e ampara as decisões judiciais para o mandato de matrícula imediata. (JOCHI, 2018, p. 65)

Na entrevista realizada com o Magistrado de localidade diversa, que entendemos inclusive como uma possibilidade de enriquecimento para a nossa pesquisa, observa-se que o Magistrado não concede as liminares pleiteadas – postura totalmente diferente da Magistrada da Infância do Município de Campinas – muito embora esteja pacificado o entendimento do STF para a concessão do referido direito e assim o magistrado explica: “... *este Juízo, em regra, tem indeferido as liminares, exceto em casos em que se revele situação de vulnerabilidade específica do núcleo familiar (seja ele já acompanhado em processo próprio da Vara ou não), de modo a demonstrar que a não atendimento do pleito possa gerar até mesmo a necessidade de adoção de outras medidas protetivas mais drásticas à criança (acolhimento institucional, por exemplo)...*”.

A convicção do Magistrado é explicitada quando ele conclui que: “... *Diante da complexidade de todo a procedimento, a indeferimento das liminares, ao não afetar as inscrições e listas de espera, promove um tempo maior para que a municipalidade se organize e desenvolva seu papel da melhor forma possível, até porque não há razões para se desacreditar a trabalho*

administrativo desenvolvido pela mencionada comissão...”. Portanto, observa-se que embora o “*modus operandi*” dos Magistrados sejam diversos, ambos, convergem com um trabalho a fim de que a municipalidade proceda as providências necessárias para a abertura de vagas em creches. Observa-se ainda a criação de comissões, que é comum nas duas comarcas, embora cada uma tenha sua forma de atuação, ambas as comissões, conforme relatos colhidos nas entrevistas, objetivam o atendimento da demanda.

Notamos que a atitude do Magistrado em não conceder a liminar visa não afetar as inscrições e a lista de espera, e assim proporcionar um maior tempo para que o município se organize, referidas ações em nosso entendimento ao proporcionar uma reorganização para o município – que seja ainda por um curto período – possibilita um atendimento de boa qualidade e nos permite refletir sobre os efeitos das liminares, assim Jochi (2018) faz uma reflexão:

O impacto da judicialização da educação infantil no mundo social, por ser matéria de recente aplicação no campo do direito, ainda tem sido objeto de estudo, sendo necessário uma maior número de reflexões e pesquisas sobre o tema, haja visto que os reflexos dessa medida judicial faz interface direta com a qualidade da educação infantil como um todo, de acordo com parâmetros que a própria legislação educacional recomenda, entrando num contrassenso de viabilização, pois que a garantida da vaga resulta numa não garantia da condições para o atendimento de boa qualidade, sendo que caberá ao poder executivo viabilizar esse descompasso. (JOCHI, 2018, p. 66)

No tocante a lista de espera identificamos, em nosso levantamento de dados, que o Município de Piracicaba-SP possui uma lista de espera de apenas 87 crianças, realidade bem diferente do Município de Campinas-SP que na mesma data da pesquisa já possuía números próximos a 4.000, no entanto, o número de creches levando-se em consideração o contingente populacional e o número de matrículas iniciais dos respectivos municípios, demonstram que Campinas-SP possui 163 creches para uma população de 1.223.237 pessoas com 19.838 matrículas iniciais para o ano de 2019, enquanto Piracicaba-SP, possui 92 creches para uma população de 410.275 pessoas com 10.777 matrículas iniciais, o que nos faz perceber o motivo que justifica um comportamento diverso de decisão na concessão de liminares por parte dos Juízes, pois o município de Piracicaba-SP, guardada as devidas proporções de tamanho populacional e matrículas iniciais, aponta uma quantidade de creches superior a quantidade existente no Município de Campinas-SP.

Nessa busca por vaga em creche percebemos que os pais envidam esforços que lhes exigem a utilização de recursos financeiros próprios. A Mãe 1 informou que precisou contratar advogado particular, pois o seu salário estava acima do exigido para a obtenção da benesse da gratuidade processual e assim ter o seu caso atendido pela Defensoria Pública “... *Então a Defensoria Pública, agora, tem que ter, agora, você tem que ter um, não tem um ‘x’ de valor de salário, como o meu*

salário era acima desse valor eu não consigo um defensor público... ”. Por esse motivo, procurou um advogado particular e conseguiu êxito em três meses.

A Mãe 2 informa que para os dois filhos em períodos diferentes buscou a via judicial para obtenção da vaga, que procurou advogado particular e que obteve êxito em 20 dias. A Mãe 3 informa que trabalha na creche, procurou o Conselho Tutelar que o referido Conselho lhe deu um documento para que levasse à escola, porém o referido documento não surtiu efeito, pois a escola manteve a negativa. Diante do ocorrido, a mãe buscou um advogado – padrinho da criança que nada cobrou – a fim a judicializar o pedido, e que obteve êxito com o deferimento da liminar pelo Juiz em menos de um mês.

Observa-se que as mães são conhecedoras da forma, mas não revelam quem as orientou em um primeiro momento. A Mãe 2 revela ser conhecedora do “*modus operandi*” há tempo, pois já fez isso pela segunda vez. No entanto, ao observarmos a fala da Diretora a mesma informa que não ocorre de forma oficial, mas de forma velada as instruções são passadas “... *Não, por parte da escola não existe essa orientação, é obvio que a gente, que a pessoa pergunta aí como é que eu faço? A gente fala olha, é... os pais fazem isso né, esse é um caminho que os pais procuram, mais não é nada assim oficial de orientação, vai lá faz isso e aquilo, então não existe...*”. As três mães conseguiram vaga no mesmo local solicitado.

Conforme informado pelo defensor público o ingresso de ações no ano de 2019 totalizou uma média de 10 a 20 processos por dia, totalizando números próximos a 4.000 processos no ano. “... *Só que comecinho de outubro, metade de outubro, ele praticamente zera, é assim passou dia 10 de outubro até 1ª semana de novembro, são poucos casos. Por que que acontece isso? Porque é quando a Prefeitura segura a lista, né, de alocação das crianças pro próximo ano nas escolas municipais e estaduais que elas gerenciam e solta essa lista na última semana de outubro a 1º de novembro...*”. Portanto somente um curto período no ano é que as demandas diminuem, período em que Prefeitura segura a lista de crianças para o próximo ano, segundo o defensor.

Todas as Mães compreendem a educação infantil como direito da criança. Tal acontecimento é corroborado pelo fato de todas as mães buscarem a via judicial a fim de validar tal direito. É importante observar que para uma melhor compreensão do tema “Educação Infantil enquanto direito da criança” conforme esclarecimentos na entrevista concedida pelo Defensor Público “... *Uma década atrás isso ainda era meio nebuloso se ia ser um direito irrestrito ou não, se era um direito da mãe ou da criança, se realmente o poder público ia mesmo fazer frente a esse direito, independentemente da reserva do possível, de eventualmente ter um equipamento público né a discussão lá atrás foi posta nestes termos, e acabou prevalecendo no STF esse direito aí irrestrito da própria criança, não só da mãe, mas da criança também com natureza dúplice aí, tanto a mãe tem o direito de ter essa assistência do Estado pra poder trabalhar e exercer a maternidade de um*

modo mais acessível e também a criança de ter já desde 0 ano essa proteção do Estado no equipamento público aí de assistência e educação, né...”.

Portanto a Educação Infantil enquanto direito, sim é um direito da criança e da mãe, algo que já está pacificado inclusive no STF. Observa-se que o fato de as mães responderem de forma quase que monossilábica, nos leva a compreender o quanto esse assunto já está pacificado entre os pais, até porque tal assunto permeia a educação infantil há mais de uma década.

A Prefeitura não oferece resistência às decisões emanadas pela Juíza da Vara da Infância, inclusive, a própria citação da Fazenda Municipal é realizada por e-mail para os casos de creche. Observa-se que a Prefeitura criou um cadastro específico a fim a de agilizar o procedimento e assim dar o atendimento às determinações judiciais e conseqüentemente atender a demanda. Para o deferimento das liminares conforme esclarecido pelo Defensor, a Juíza exige a lista de espera que está disponível no site da Prefeitura, assim ficando evidenciado que a demanda não foi atendida para aquela criança, imediatamente a Juíza defere a liminar. A Prefeitura não recorre da decisão e providencia o encaixe da criança próxima ao bairro. Há algumas exceções quando existe casos mais complexos para adequar a situação particular de uma determinada pessoa, mas no geral o fluxo de processos e as demandas atendidas já estão estabilizados segundo o defensor.

No tocante a análise do Eixo Temático – Condições do Trabalho Docente, observamos os conflitos e tensões no contexto da Educação Infantil, Superlotação das salas de aula, Falta de profissional de apoio, falta de cuidador para crianças com deficiências, alteração da Rotina Diária no desenvolvimento da atividade pedagógica, Espaço compartilhado para as atividades pedagógicas de tamanho ineficiente para atendimento da demanda, Stress diário na execução das atividades, Dificuldades constantes no atendimento individualizado à criança, Jornada de Trabalho cansativa, Atividades Pedagógicas fora de sala de aula, Atendimento ao pais e Falta de Treinamento para lidar coma as crianças especiais, Infraestrutura Escolar, falta de profissionais de apoio nas sala de aula, falta de cuidadores para crianças com deficiências, falta de Orientador Pedagógico e Ampliação dos espaços compartilhados par ao desenvolvimento das atividades pedagógicas fora da sala de aula face a superlotação.

Na unidade pesquisada observamos vários problemas que afetam as condições do trabalho docente diante da superlotação das salas de aulas. A condução diária de um número superior de alunos face a decisões liminares, impede um trabalho docente de qualidade e, conseqüentemente, afeta as condições do trabalho docente.

Silva e Souza (2014), menciona a existência de questões específicas do trabalho escolar, cujo processo tem no docente um dos sujeitos centrais, razão pela qual suas expressões precisam ser lidas, ouvidas e acolhidas.

Como se pode observar, além dos desafios relativos à dimensão infraestrutural, muito relacionada à condição material do desenvolvimento econômico-social em que se situam as escolas, existem outros desafios, também de natureza material, mas que envolvem uma dimensão pedagógica de formação docente, de planejamento e de coordenação dos processos escolares. São questões específicas do trabalho escolar, cujo processo tem no docente um dos sujeitos centrais, razão pela qual suas expressões precisam ser lidas, ouvidas, acolhidas com muito mais cuidado e atenção. O sucesso escolar, em termos de plena realização de sua função social e de garantia do direito à educação, depende muito da forma pela qual as questões relativas ao trabalho docente são tratadas. (SILVA; SOUZA, 2014, p. 10)

Assim de um lado, tem-se um direito garantido pela Constituição, um direito de todos, o Judiciário e todos os seus atores, Juízes, Promotores, Defensores Públicos, Desembargadores e Advogados que cumprem o seu papel, não há como fazer diferente. No entanto, o problema dos espaços compartilhados, não suportarem a capacidade para atendimento de 30 crianças, mas somente 20 crianças conforme foi projetado inicialmente sem readequação, assim no dia a dia, o docente é penalizado pelas liminares, no entanto, em nosso entender, ainda assim não seriam as liminares os maiores dos problemas, pois as liminares é uma questão que já persiste por uma década, as liminares obrigam o poder público a cumprir o que está previsto na Constituição, aliás esse foi o propósito, o espírito do legislador, implícito na lei, pois se não fosse assim é fato que o poder público, se não houvesse tal obrigatoriedade, se permitiria sempre uma escusa.

Na análise do referido indicador concluir que as liminares afetam as condições do trabalho docente e que tais liminares seriam responsáveis pelo prejuízo na qualidade de ensino, seria o mesmo que inverter as regras das obrigações, e voltaríamos à estaca zero, ou seja, não obrigar o poder público e assim o poder público “sob o manto” de não ter condições de suportar a demanda transferiria implicitamente a sua responsabilidade para a iniciativa privada.

As entrevistadas revelaram que muitas vezes precisam alterar a rotina pedagógica estabelecida em função de os espaços que são compartilhados na instituição não estarem readequados para o atendimento de 30 crianças, a docente 1 explica: *“Então eu tenho lá o cartazinho de rotina, mas ela não entra na minha rotina porque eu não posso, porque se um dia que tem, todo mundo ou quase todo mundo não tem condições de ir lá, então interfere muito né, muito na rotina, depende do que você quer fazer, aí não consegue, ou você muda o dia, – ah hoje vou fazer isso tenho com tantas crianças, depois aquelas que faltaram eu posso fazer num outro dia, aí eu ponho o cantinho e faço com essas, então a gente vai fazendo tendo esse jogo de cintura, fazendo essas modificações na nossa rotina por conta do número de crianças”*.

O que se observa em nossa pesquisa são as situações de estresse do professor ao administrar uma sala de aula com 30 alunos, sem a Instituição de Ensino respeitar o número de adultos proporcional ao número de crianças – 15 crianças de 03 anos de idade p/adulto – conforme instruções do MEC. Portanto não se trata simplesmente do problema de liminares, mas também da

readequação dos espaços compartilhados e da disponibilização de profissional de apoio, a fim de se evitar a constante alteração da rotina pedagógica e sobrecarga nas atividades do docente. Conforme observou-se na pesquisa junto a creche localizada no município, outro agravante é que o docente além de não possuir monitor para ajudá-lo no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, também, nesta creche, não há Orientador Pedagógico desde o ano de 2018, e há apenas um cuidador de crianças com deficiências compartilhado para 05 salas de aula.

Conforme levantamento de dados obtidos por meio do Censo Escolar, demonstrados no capítulo III, a média de alunos por turma nos últimos 10 anos, portanto, desde 2010 até 2020, sempre foram médias altas variando entre índices de 25,9 alunos por turma em 2010; 27,1 alunos por turma em 2016 e no ano de 2020 com a média de 25,5 alunos por turma em Creches.

As docentes 1 e 2 entrevistadas, ambas, trabalham com o AG III, e informam que o número de alunos em sua sala é de 30 alunos, crianças com idades que variam de 02 anos e 6 meses a 5 anos e 11 meses; e quando perguntadas se esse número influencia na sua rotina e se possui auxílio de outro profissional, ambas, informam que sim, há influência, bem como não possuem auxílio de outra profissional em sala de aula, apenas possui um cuidador para o caso de atendimento as crianças com deficiências e esse cuidador é dividido entre as demais salas, portanto, a criança portadora de deficiências em sala de aula continua sob a responsabilidade e cuidados da docente que se divide para o atendimento de outras 4 salas, além da respectiva docente.

A docente 1 quando lhe foi perguntado se o número excessivo de alunos modifica a rotina, foi enfática: “... *Ah, modifica né, por que por exemplo num dia que vão... sei lá, eu tenho trinta, no ano se você contar as vezes que foram 30, são poucas, tá? Mas 29, 28 é muitas vezes, né? Quase que a maioria. Então, por exemplo, é um dia que seu tiver programado motoca é muito difícil, porque não tem motoca para todo mundo primeiro. E aí tem um espaço ali que tem uma salinha que eu levo alguns brinquedos lá, enquanto tem uns andando de motoca outros estão brincando, mais quanto é todo mundo, gente é muito difícil. Por exemplo, casinha, é um espaço, nós temos uma casinha de boneca que é uma graça lá, mas é um espaço muito pouco utilizado pelas turmas porque não cabe nem vinte lá dentro, então outros tem que ficar no espaço ao redor da casinha. Então sei lá se eu fui... esse ano eu não fui né porque... rs... o ano passado se eu fui uma ou duas vezes foi muito...”.*

Nota-se aqui que os espaços destinados ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com brincadeiras e brinquedos são constantemente afetados com a superlotação, e impedem os docentes em dar sequência ao desenvolvimento de uma atividade básica em determinados espaços que foram criados para a brincadeira e a socialização. Brougère (2001) destaca a importância da brincadeira e dos brinquedos para o desenvolvimento e aprendizado da criança na socialização “A brincadeira

aparece como atividade que permite a criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização foi muitas vezes destacado” (BROUGÈRE, 2001, p. 66).

Encaramos a socialização como o conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao “socius” que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não verbal. (BROUGÈRE, 2001, p. 66)

A docente 2, também foi enfática: “... *Muito né, influencia demais, porque a gente tem a preocupação de atender a todas as crianças de maneira, e mesmo na rotina em si, imagina fazer uma rodinha esperar trinta crianças contar sobre o final de semana. No começo é legal as crianças ficam, mas no final, na hora que tá na vigésima a criança não quer mais prestar atenção, já não tem como né, então é bem que complicado...*”.

Para Locateli e Vieira (2019), o direito da criança à educação depende de políticas educativas consistentes que garantam infraestrutura e funcionamento dos serviços, e a efetivação dos direitos das crianças depende da valorização profissional.

Tal demanda é determinada por mudanças sociodemográficas e por outras no âmbito das concepções sobre a infância e a primeira infância como sujeito de direito e com ator social. Com isso emerge novas exigências profissionais e a evidência de que o direito da criança à educação depende de políticas educativas consistentes que garantam parâmetros de infraestrutura e funcionamento dos serviços, em que a presença de profissionais com formação e qualificação, são requisitos amplamente reconhecidos para a garantia da qualidade. Portanto efetivar direitos das crianças implica garantir profissionais respeitados nos seus direitos à valorização profissional. (LOCATELI; VIEIRA, 2019, p. 265)

As docentes revelam que a sua rotina para o desenvolvimento do trabalho precisa ser modificada quase que diariamente, portanto, decisões precisam ser tomadas, e em nossa análise podemos entender o quanto tais decisões geram estresse, uma vez que as docentes estão cercadas de crianças que necessitam de atenção integral. Conforme informado pela docente 1 cartazes de rotina são fixados na sala de aula para que a criança saiba quais atividades serão desenvolvidas em cada dia da semana, as rotinas são elaboradas considerando a possibilidade de faltas, pois nem sempre a sala de aula fica completa o que passa a ser considerado como um ponto positivo no sentido de melhor articular as atividades.

Docente 1: “... *Ah, modifica né, porque, por exemplo, num dia que vão, sei lá, eu tenho trinta, no ano se você contar as vezes que foram 30, são poucas tá? Mas 29, 28 é muitas vezes, né, quase que a maioria. Então por exemplo é um dia que se eu tiver programado motoca é muito difícil, porque não tem motoca pra todo mundo primeiro...*”. Verifica-se a existência de espaços que são articulados para uma capacidade máxima de 20 alunos e não para 30 alunos.

Docente 1: “... *Então eu tenho lá o cartazinho de rotina, mas ela não entra na minha rotina porque eu não posso, porque se um dia que tem todo mundo, ou quase todo mundo, não tem condições de ir lá, então interfere muito né, muito na rotina, depende do que você quer fazer, aí não consegue, ou você muda o dia...*”. Ponto crucial da análise é que inclusive os demais espaços para o desenvolvimento das atividades das crianças, não são articulados a fim de superar a lotação de crianças, muito embora, conforme dito pela própria diretora que o espaço da escola é grande, vejamos “... *na nossa escola você esteve lá né, é uma escola grande tem bastante espaço...*”.

Portanto, observamos que os espaços compartilhados entre as turmas que precisam utilizá-los são pequenos em relação ao número de crianças, o que gera no docente e na própria gestão situações de estresse. Embora os espaços sejam adequados em termos de materiais para o desenvolvimento das atividades propostas, eles tornam-se inadequados pela sua dimensão em relação ao número de crianças que precisam utilizá-los já existentes a fim de dar conta da demanda, o que gera ao docente e a própria gestão escolar estresse no momento da execução das atividades nos mais variados espaços da Creche. Nota-se que a creche possui um espaço que é considerado bom pela gestão e pelas docentes, porém os espaços não são readequados para o atendimento de 30 crianças, bem como não há auxiliares dentro da sala de aula para as professoras do AG III.

Outro ponto analisado, é a falta de um Orientador Pedagógico, a docente I relatou: “... *Nós, não temos faz desde 2018, desde 2018 que nós estamos sem orientador pedagógico. Então, tem às vezes um professor que ajuda nessa parte, mas a gente não pode sair da sala de aula pra ficar na função porque o cargo é vago e cargo vago não pode ser substituído, a não ser que é um professora, por exemplo, se ela estivesse afastada aí alguém pode substituir, fora isso, não.*” Assim as dificuldades das docentes e da gestão da escola em gerenciar os espaços compartilhados “apertados” e na contratação de pessoal torna as condições de trabalho do docente cada vez mais desafiadoras, pois cabe a docente tomar decisões diárias e resolver os problemas de sua sala, sozinhas.

Na entrevista as professoras entrevistadas relataram a sua rotina, observa-se que há o desenvolvimento de várias atividades na semana, mas que devido a excesso de alunos, muitas atividades precisam de remanejamento pois em outros espaços como, casinha, motoca, palco, quiosque, salinha do brinquedos, não há espaço suficiente para 30 crianças, vejamos o relato da Docente 1: “... *Então a gente tem assim, tem um pouquinho de jogo de cintura, mas tem coisa que não consegue mudar e aí as crianças vão se adaptando. No começo não, né... Mas hoje não pode ir em tal lugar: – Não, olha hoje é tal dia, sei lá de quarta – É que a gente vai na biblioteca hoje não dá pra ir, hoje tem outras professoras, então a gente vai, depois eles acabam acostumando com essa rotina né, e não tem como, tem que ter a rotina né, mesmo porque as crianças necessitam de um rotina né, tanto em casa quanto na escola né...*”. Nesse relato pode-se observar a existência de

manobras realizadas pela professora, uma vez que as atividades precisam ser muito bem articuladas, pois há outras 04 salas, que também possuem superlotação de crianças e que as outras turmas também precisam utilizar os demais espaços da escola.

Na rotina das professoras verificou também a inclusão de crianças deficientes em suas turmas, e que a gestão escolar procura distribuir essas crianças entre as 05 turmas existentes a fim de que as próprias professoras – que não possuem um auxiliar – possam também trabalhar com essas crianças. A docente 1 quando perguntada se na sala há crianças especiais, assim respondeu: “... *Sim, tem. Não, ali como a gente tem as cinco salas, a gente normalmente distribui as crianças, tá? Pra não sobrecarregar, mas estamos começando a pensar em outros projetos, que é por exemplo, como eu te falei, uma criança que eu tenho, tenho um cuidador e que ele não é só meu, se eu tenho mais crianças eu otimizoo esse profissional, mas isso não é uma discussão que a gente começou ainda...*” e concluiu: “... *Então, por enquanto, assim eu sempre tenho uma e alguma em investigação, que a gente não conta, a gente não pode contar...*”.

A preocupação das docentes é não conseguir dar atenção as crianças, docente 1: “... *Bom, a preocupação é assim, você não consegue dar atenção individual, e outra com cuidado mesmo né, porque as vezes você tá ali sentada com uma criança a outra cai ali do lado...*”, a docente 2, revela as dificuldades por ser a única referência e estar atenta a todas as necessidades: “... *A maior preocupação é a gente atender as particularidades de cada criança né, porque são trinta crianças que está ali comigo, quatro horas, eu sou a única referência delas, qualquer problema que acontecer sou eu que tenho que resolver e eu tenho que tá atenta a todas as necessidades, tanto as necessidades de aprendizagem, do desenvolvimento, como as necessidades emocionais. Então para um único profissional é bem complicado...*”.

Segundo Locateli e Vieira (2019) em sua pesquisa as autoras observaram a existência de uma correlação entre as inadequações na estrutura e o comportamento da criança, e que na Educação da Primeira Infância referida tarefa é muito cansativa. As autoras observaram a existência de sofrimento para a criança, e reflete sobre a atenção individualizada que é um problema conforme relatado pelas docentes.

Observamos uma correlação entre as inadequações na estrutura e o comportamento das crianças, que foi considerado ser o principal motivo do trabalho na Educação da Primeira Infância ser percebido como cansativo. Já se observou que esse sofrimento pode se traduzir em comportamentos de impaciência, mau humor e até agressividade por parte das crianças. Tal situação nos leva a indagar como fica a atenção individualizada nas turmas multisseriadas/multietapas que encontramos? (LOCATELI; VIEIRA, 2019, p. 274)

Denota-se também preocupação com as crianças deficientes, pois conforme relatado pelas docentes, o cuidador não permanece em sala de aula, portanto, isso é um fator preocupante e gerador de “stress” presente no cotidiano das professoras, além disso a docente 1, informa que: “...

então é muito complicado porque eu já tive criança que eu, com deficiência não tinha cuidador eu precisa levar ao banheiro, eu aí é o que faço com os outros vinte e nove, vinte e oito, vinte e sete, que estão na sala né?”.

As docentes se esforçam ao máximo para melhor atender a todas as crianças e revelam que uma das formas é trabalhar a autonomia das crianças fazendo elas compreenderem as necessidades de ajudar um coleguinha, ou, na contação de histórias, quando as professoras conseguem ter todos em seu campo de visão, o que faz nesse momento as docentes se sentirem um pouco confortáveis.

No entanto, ainda assim, o número excessivo de crianças, dificulta em muito o trabalho das professoras, pois mesmo na contação de histórias há um esforço grandioso das docentes a fim de obter a atenção de todos. A docente 2 assim concluiu: *“... Então pra um único profissional é bem complicado. É claro que a gente trabalha muito autonomia, a gente trabalha muito ajuda mútua um coleguinha ajuda outro coleguinha, mas o adulto em questão sou eu, a referência sou eu, então fica mais complicado, né...”.*

As docentes não possuem um profissional de apoio dentro da sala de aula, as salas são superlotadas com 30 crianças e as professoras atuam sozinhas no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Existe apenas um cuidador compartilhado para as 05 salas de aula, a docente 1 já atuou sem um cuidador inclusive: *“... O Professor de agrupamento III, que é dessa idade que eu te falei, o professor é sozinho e o que a gente tem, temos tido de uns anos pra cá, nem me lembro se são 04 anos não sei direito, não me lembro, um cuidador mas normalmente esse cuidador ele é compartilhado com outros professores...”.*

No depoimento da docente observa-se que durante muito tempo de trabalho nem um cuidador compartilhado existiu. A docente 1 deixa bem claro situações em que ela mesma precisou levar a criança com deficiência ao banheiro *“... porque eu já tive criança que eu, com deficiência não tinha cuidador eu precisava levar ao banheiro, eu aí é o que faço com os outros vinte e nove, vinte e oito, vinte e sete, que estão na sala né...”.* A docente 1 esclarece: *“... Então o cuidador ele não fica dentro da sala de aula, ele fica por exemplo lá no refeitório, num campo de visão que se eu saio na porta eu vejo né e aí chamo, vai lá pega a criança, leva e devolve na sala. Então é assim esse tipo de ajuda que a gente tem lá...”.*

Observa-se ainda pelo depoimento da docente 2, graus de deficiências que dificultam ainda mais o dia a dia das docentes, mas que tais dificuldades não as impedem de buscar fazer sempre o melhor: *“... O ano passado eu tinha duas crianças, uma síndrome de down e uma que ainda tava em diagnóstico deficiência intelectual mas não era diagnosticada ainda. Mas eu já tive criança com perda de mobilidade, ela teve um câncer pequenininha, uma perna cortou, então ela andava no andador, teve uma outra também que andava com andador, tive autista, cada ano a gente tem uma criança...”* a docente 2, ao contrário da docente 1, revelou a existência de uma professora de

educação especial atuante na escola e que orienta as demais professoras, “... *Na região onde a escola fica a gente é meio que referência, tem uma professora de educação especial que tá sempre atenta, que tá sempre com a gente. Então é assim, uma mãe que fica sabendo que foi bem atendida, sabendo do nosso trabalho, contra pra outra mãe, que aí acaba indo pra nossa escola. A gente sempre tem muitas crianças com deficiência...*”.

Portanto, mesmo diante de tantas dificuldades, observa-se que o trabalho em desenvolvimento pelas docentes possui uma dedicação e um empenho diário na busca de superar as várias dificuldades e mais que isso, elas acreditam na força do seu trabalho, é o que se observa, quando a docente 2 conclui que a escola é uma referência quando se trata de educação especial, por outro lado, revela que há muitas crianças com deficiência e fica claro a falta de investimento do poder público na contratação de profissional especializado para atendimento as crianças especiais.

A jornada de trabalho das professoras é desenvolvida entre salas de aula e atividades para projeto, o que relata a Docente 1: “... *A minha é 36, lembra que eu te falei que a minha jornada e de mais três professoras é diferente? Em 2004, foi feito lá um, quadro de professores, do magistério, então a gente teve a opção de escolher. Então a jornada é de 32 horas e eu tenho mais 04 que é pra projeto...*”. Conforme pode ser observado em outros momento da entrevista a Docente 1 informa que no período da tarde dá suporte na biblioteca “... *Eu e mais três professoras temo uma carga diferente de todo o restante de professores da escola, porque nós somos antigas né, nossa jornada é diferente, então a gente tem dentro da nossa jornada um horário como projeto e aí eu fico a tarde na biblioteca, então por exemplo as turmas têm horário fixo na biblioteca...*”.

A Docente 1 também participa ativamente no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Creche quando requisitada “...*Eu participo mais ativamente, eu mais duas ou três professoras participamos um pouco mais ativamente do projeto pedagógico.* Verifica-se que a Docente 1, cumpre um papel no Projeto Pedagógico, que em nossa análise, confrontando-se com a informação da ausência de um Orientador Pedagógico há alguns anos, nota-se que a participação da Docente 1 de forma empenhada e de mais duas professoras conforme ela informa, visa suprir um papel que não seria destinado a elas – docentes – e sim ao Orientador que inexistente, o que em nossa análise percebe-se uma sobrecarga de atividade extraem suas jornadas de trabalho.

Segundo Locatelli e Vieira (2019), nas relações de emprego há duas dimensões a serem analisadas, a primeira de caráter objetivo que se refere as condições de trabalho e a segunda de caráter subjetivo que se refere a valorização docente.

A análise das relações de emprego remete à observação de duas dimensões do trabalho. A primeira dimensão, de caráter objetivo, abrange questões de regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente com possibilidade de progressão funcional, concurso público de provas e títulos, formação e qualificação profissional, tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação (conforme assegurado no contrato de trabalho) e

condições de trabalho. A segunda, subjetiva, trata do reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional. Esses temas figuram como fatores primordiais na efetivação de políticas de valorização docente nas pautas reivindicativas de organizações que representam a categoria docente, como, por exemplo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). (LOCATELI; VIEIRA, 2019, p. 269)

Assim observamos na falta da docente 1 o envolvimento com várias tarefas extraclasse o que gera uma sobrecarga em sua jornada de trabalho.

Nota-se ainda que conforme informado pela docente conforme previsto em calendário, as docentes possuem em seu horário o TDI que é o trabalho docente individual e que dentro do horário TDI, é destinado dias fixos para atendimento as famílias para a realização de reuniões periódicas com os pais. Observa-se ainda que nessas reuniões há uma tendência de “ansiedade” e “stress” por parte da docente, observada em outro momento da entrevista, face as discordâncias de alguns pais com algumas situações por pura falta de acompanhamento, “... e já teve caso de eu chegar no final do ano a mãe – Ah, vai para o primeiro ano né... Pois é ele ficou dois anos comigo eu te propus várias coisas, eu me propus a fazer pra você, você não quis. Então eu não tive a parceria dessa família, aí no final do ano ela estava lá chorando o que ela ia fazer com o filho no primeiro ano?”.

Observa-se também que as famílias das crianças especiais exigem mais retorno e acompanhamento mais frequente “... Então quando a gente tem a família junto é o trabalho flui melhor né, especialmente com as crianças com deficiência que são as famílias que tem um contato mais direto né, com as outras tem, mas é mais reunião, ou se eu preciso marco reunião e tal, mas ali, as reuniões são mais frequentes né...”.

Em nossa análise, considerando uma superlotação de classe fica evidenciando nos depoimentos das docentes, o desdobramento e esforço realizado por elas a fim de dar o melhor de si para escola. A forma de contratação pela Prefeitura das duas docentes é estatutária, sendo que a docente 2 possui uma jornada de 24/32.

Na pesquisa de levantamento de dados realizada por meio do Censo entre os anos de 2014 e 2017 conforme dados disponíveis, verificamos que a carga horária média mensal para Professores na Educação Básica em Campinas oscilou entre patamares de 35,8 horas em 2014 para 36,2 horas no ano de 2017.

Ainda foi verificado que a média de horas-aula diária nas creches de Campinas-SP, desde o ano de 2011 até 2020, nos últimos dez anos, houve aumento da referida média, em 2011 era de 10,4 horas-aula chegando em 2020 a 10,7 horas-aula.

A infraestrutura da escola é considerada boa pelas professoras e pela direção da escola, segundo a diretora: “... na nossa escola você esteve lá né, é uma escola grande tem bastante espaço, então o poder público olha aquele espaço lá externo com um olhar de gula ali para aumentar as salas...”, no entanto, observa-se que os demais espaços, além da sala de aula, não

foram pensados para dar o atendimento a 30 crianças por sala, mas tão somente para 20 ou até menos é que se observa no depoimento da Docente 1 que em várias partes da entrevista deixa claro a necessidade de alterar a atividade, interrompendo até a rotina escolar “... *Por exemplo, casinha, é um espaço, nós temos uma casinha de boneca que é uma graça lá, mas é um espaço muito pouco utilizado pelas turmas porque não cabe nem vinte lá dentro...*”. A docente revela dificuldades também na biblioteca “... *e aí eu fico à tarde na biblioteca, então por exemplo as turmas têm horário fixo na biblioteca, só que a professora fica com as crianças na sala e vão mandando de 5 pra biblioteca né então eu nesse momento eu trabalho com crianças de outra professora de outro período, mas se for todo mundo também não dá...*”.

A não adequação do espaço face a superlotação torna a infraestrutura da escola deficitária, sendo que as docentes precisam fazer “malabarismos” no desenvolvimento das atividades infantis e que influencia na rotina da escola, a docente 1, esclarece: “... *Então eu tenho lá o cartazinho de rotina, mas ela não entra na minha rotina porque eu não posso, porque se um dia que tem, todo mundo ou quase todo mundo não tem condições de ir lá, então interfere muito, né, muito na rotina, depende do que você quer fazer, aí não consegue, ou você muda o dia...*”.

Assim conforme verificado no depoimento da Diretora, a situação pode ainda piorar se o poder público pensar em aumentar a quantidade de salas de aulas o que é uma tendência – há cinco salas e são consideradas espaçosas pelas professoras – e não aumentar os demais espaços compartilhados para o desenvolvimento das demais atividades pedagógicas que são realizadas fora da sala de aula, tais como: casinha, sala de brinquedos, biblioteca, motoca.

Codo *et al.* (1994), na obra “Indivíduo, trabalho e sofrimento”, entende que a transformação do trabalho em força do trabalho impede a subjetivação do indivíduo no trabalho e empurra o ser subjetivo do homem para fora do ambiente do trabalho, em suas palavras:

Quando o modo de produção separa o produtor de seu produto, transforma os trabalhos diferentes, portanto, portadores de subjetividades diferentes em iguais, mercadoria como qualquer outra ser vendida no mercado, transformação do trabalho em força de trabalho impedindo a subjetivação do indivíduo no trabalho e empurrando o ser subjetivo do homem para fora da fábrica, restrito ao lar. (CODO *et al.* 1994, p. 193)

Em nosso entendimento o gestor público trata o docente como se estivesse em um sistema de produção, transformando o docente em um “produtor” e o aluno em um mero “produto”, dando vazão ao capitalismo e ao pensamento neoliberal a fim de transformar a educação e seus atores em meros cumpridores de tarefas e a escola como um mero local de transferência de conhecimentos. Assim, sua qualidade é medida pelo rendimento de alunos e professores, como se a educação não fosse realizada de pessoas para pessoas, como se não houvesse uma subjetividade individual, e a superlotação de salas de aulas fosse apenas um problema a mais que devesse ser resolvido, no final

das contas, pelo docente que está na linha de produção do conhecimento com qualidade a ser fiscalizada pelo Estado.

A educação precisa ser vista com respeito, pois o docente – o homem na perspectiva histórico-cultural – é aquele que produz a si mesmo e aos outros, sim ele produz sua própria existência, e por meio de seu relacionamento pessoal, produz e é produzido pelo outro e dentro dessa condição, entendemos que a educação não pode ser utilizada dentro um jogo de interesses promovido pelo sistema de uma classe dominante, capitalista e neoliberal. “O homem produz sua própria existência, portanto produz a si mesmo, para tanto se relaciona com os outros, portanto produz e é produzido pelo outro” (CODO *et al.*, 1997, p. 50).

No tocante à análise do Eixo Temático – Formação Docente, analisamos a formação universitária, a formação continuada, ausência de estímulo para curso de especialização *Lato sensu*, curso de atualização de curta duração, ausência de treinamento para o lidar e para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com crianças especiais, e falta de incentivo da Prefeitura para a realização de curso de formação.

Conforme levantamento de dados realizados na pesquisa por meio dos dados disponibilizados no Censo escolar entre os anos de 2010 e 2020, no Município de Campinas-SP, o índice percentual de funções docentes com curso superior nas creches tem ocorrido um aumento de 79,3 no ano de 2011 para 98,0 no ano de 2020, o que demonstra uma maior profissionalização nessa etapa educacional.

Segundo Kramer (2006), no que se refere à formação continuada convivemos na educação infantil com paradoxos, pois diferentes instâncias e instituições fazem exigências distintas de formação inicial e do processo de formação, isso gera nos profissionais, incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação.

No que se refere à formação continuada, convivemos na educação infantil com paradoxos: diferentes instâncias e instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos fazem exigências distintas de formação inicial e do processo de formação. Segundo Nunes (2005), resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, gerando nos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. (KRAMER, 2006, p. 807)

Assim observamos nas falas das docentes 1 e 2, incertezas sobre sua formação continuada e um direcionamento efetivo a fim suprir suas reais necessidades. Segundo Azevedo (2013, p. 95), “o professor da Educação Infantil vem, ao longo da sua trajetória, mesmo quando esta ainda não era reconhecida como profissão, experimentando diferentes exigências em relação à sua atuação”.

Verificou-se que a Prefeitura realiza cursos de pequena duração com uma certa frequência, e que as participações em referidos cursos servem para classificação no próximo ano, segundo a docente 2: “... *E esses cursos também ajudam a gente na hora da classificação do próximo ano. Então a gente tá sempre estudando...*” e que as docentes participam dos cursos, no entanto, a Prefeitura não faz nenhum convênio com Instituição de Ensino Superior e nem há incentivos para que as docentes façam cursos de pós-graduação.

Quando perguntado à docente 2, constata-se que a prefeitura promove apenas curso de curta duração, e que os cursos de maior duração, são alternativas individualizadas, e de interesse próprio, docente 2: “... *Tem, a gente realiza sempre muitos cursos, a prefeitura proporciona sim, pelo CFORTEP, pelo EGDS, muitos cursos além daqueles que a gente mesmo tem interesse, principalmente em relação às crianças com deficiência, porque a gente tem que tá sempre atualizando né, então...*”. A docente 1 informa também que fez cursos de pós-graduação, mas por iniciativa própria: “... *Olha, a gente nunca para de estudar né. Eu fiz é... ah, eu... fui mais pro lado da Educação Especial, tá? Eu faço vários cursos, mas é assim, a grande maioria pro lado da Educação Especial, que é uma coisa assim que eu sou apaixonada...*”.

A docente 1 também afirma que a Prefeitura faz cursos de pequena duração, mas que atualmente não há incentivo para cursos de pós-graduação, no entanto, a docente se recordou que anos atrás a Prefeitura fez um Convênio com a Unicamp para o Curso de Pedagogia: “... *Não, o que teve foi até que inclusive eu fiz eu já uma graduação, e aí eu tinha letras, a Prefeitura fez um Convênio com a Unicamp pra Pedagogia, foi em dois mil... ixi... faz tanto tempo, acho que dois mil e três, acho que foi isso, por aí. Agora, de pós-graduação que eu me recordo, não...*”.

A Prefeitura não desenvolve cursos de treinamento para o desenvolvimento da docência com as crianças especiais, conforme as docentes 1 e 2 relataram em seus depoimentos, docente 2: “*Não, treinamento específico que a Prefeitura, não. Eu fiz um curso EAD há uns quatro anos, como eu falei, a gente tem uma professora de educação especial que tá sempre do nosso lado, sempre trabalhando com a gente, orientando, procurando resolver as dúvidas que a gente tem, mas pela prefeitura, específico pra gente, não*”.

A docente 1 informou que: “*Não, da Prefeitura não tem. O que a gente tem são formações. Então a escola decide o tema da formação, então, a gente já, no ano passado nós tivemos uma professora de educação especial que foi dar uma formação ali, tá? Mas a gente não tem eu não conto com a coisa da Prefeitura, eu busco fora*”. Desta forma observa-se que a escola possui muitos alunos com deficiência, os professores não recebem treinamento para a educação especial, há uma professora formada em educação especial que atua na escola e que deu um treinamento no ano de 2019, há um cuidador que é compartilhado entre 5 salas de aula, cada uma com 30 alunos, e

que ainda assim, conforme depoimento da docente 2 existe um entendimento por parte da comunidade que a creche é uma referência no atendimento às crianças com deficiências.

Para Borges e Pereira (2011) é preciso ter clareza do objetivo da proposta formativa a fim de romper com a inércia profissional, adotando uma formação reflexiva e participativa.

É preciso ter clareza do objetivo da proposta formativa, sem subestimar os saberes docentes, nem tampouco se atrelar a um modelo regulador de ensino, romper com a inércia profissional, mas tal formação deve adotar uma formação reflexiva e participativa, o profissional de se reconhecer ou se conhecer no processo de formação continuada como um produtor de saberes mediante a sua experiência pedagógica. A formação continuada vista como uma opção do educador e não uma imposição. (BORGES; PEREIRA, 2011, p. 7)

Em nosso entendimento, ao romper com a inércia, e na introspecção de sua reflexão cabe ao professor da educação infantil entender a sua identidade enquanto profissional especializado que atua no processo formativo na educação infantil a fim de que seu processo de formação continuada seja eficaz. Na visão de Azevedo (2013, p. 95), “a literatura da área tem apontado para a necessidade de se ‘construir’ essa profissão e, até mesmo, de se definir uma ‘Pedagogia da Educação Infantil’ e, ainda, de se fazer clara distinção entre ‘criança’ e ‘aluno’ no âmbito desta área de atuação”.

Ainda sobre a problemática da falta de cuidador para as crianças com deficiências, conforme apontado pelas docentes, podemos concluir que o referido entendimento da comunidade local se deve ao mérito de dedicação, empenho e carinho das docentes com o seu trabalho, pois mesmo com uma falta de treinamento específico para o desenvolvimento do trabalho com crianças com deficiências, embora a Prefeitura promova cursos de pequena duração com certa regularidade mas não sobre educação especial, as docentes foram enfáticas em afirmar que buscam formação por conta própria.

No tocante à análise do Eixo Temático – Ações para o aumento de vagas, observamos a necessidade de construção de novas Creches, construção de novas salas de aula, ampliação dos espaços físicos compartilhados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e propositura da Ação Civil Pública pela Promotoria para o aumento de vagas nas creches.

Observamos que todos os entrevistados estão cientes das dificuldades do poder público em dar atendimento à população de forma satisfatória na primeira etapa da educação básica, e todos os entrevistados de forma uníssona afirmaram que é preciso realizar a construção de novas creches, novos prédios e não somente aumentar a capacidade de atendimento de uma mesma unidade, com criação de novas salas de aulas, pois dessa forma conforme observado pela diretora, o que é a ideia do poder público que sob o ponto de vista econômico torna-se bem interessante considerando a utilização de uma estrutura já existente, mantendo-se sob uma mesma gestão e de funcionários

administrativos já existente, assim a diretora concluiu a entrevista: “... *Veja bem construir, não aumentar as que já existem, que essa é a ideia do poder público, na nossa escola você esteve lá né, é uma escola grande tem bastante espaço, então o poder público olha aquele espaço lá externo com um olhar de gula ali para aumentar as salas, há brigas com relação a isso porque para o poder público é interessante você aumentar uma sala que existe e manter ali a mesma gestão do que construir uma nova escola e ter que ter todo um aparato né, então o que precisa mesmo é construir escolas...*”.

A Mãe 1 comentou sobre a construção das “Naves-Mães”, um projeto da Prefeitura que não conseguiu resolver a questão da falta de vagas, pois o fluxo de crianças é muito grande. A Mãe 2 comenta sobre a necessidade de construção de novos prédios, principalmente nos bairros que estão em construção na periferia que a cidade cresceu e que não foram construídas novas creches.

A Mãe 3 também salienta sobre a importância de construção de novas creches a serem mantidas pela Prefeitura. No entanto, conforme observado pela Promotoria de Justiça que acompanha a construção de novas creches, por meio da Ação Civil Pública promovida pelo Ministério Público, noticiou as dificuldades do poder público para encontrar uma localização adequada para a construção de creches e assim explicou a problemática que o poder público também enfrenta e que é um ponto a ser considerado “... *bairros que surgiram assim, cresceram muito rapidamente como Oziel por exemplo. Você conhece ali né? Então, e ali tem um grande problema o que acontece, o problema ali é se conseguir áreas né, para a construção de creches, porque tem determinadas áreas ali que você não pode construir, existem proibições legais, a questão do ruído inclusive na proximidade ali do aeroporto e também a dificuldade de se conseguir escolas já criadas existentes para celebração de eventuais convênios também naquela região especificamente né? Então é um desafio aí para o poder público né? É um desafio...*”.

Concluimos, que a judicialização de vagas no Município de Campinas-SP, resulta em um ciclo vicioso que não resolve o problema do déficit de vagas, nota-se que nas falas da Defensoria e da Promotoria existe uma absorção do discurso do Poder Executivo que alega estar cumprindo as decisões liminares e que tudo o que pode ser feito está sendo feito, e assim a lista de espera reaparece “aumentada” todos os anos e as crianças são colocadas dentro das escolas já existentes.

Não podemos negar que a Judicialização ao longo dos anos contribuiu para uma diminuição do déficit de vagas, que os atores do Judiciário estão cumprindo o seu papel dentro das limitações encontradas no desempenho de suas funções e das instituições, mas que há uma necessidade de as próprias instituições reverem suas ações tanto na judicialização promovida pela Defensoria, Advogados e Ministério Público, como na forma que o Judiciário tem proferido suas decisões.

De maneira alguma estamos condenando o trabalho desempenhado pelo Judiciário, pelo contrário, o que queremos enfatizar é que é preciso enxergar o problema como um todo, sob o ponto

de vista dos efeitos das decisões na coletividade, a fim de que suas decisões não percam a efetividade, pois apesar de todos os esforços envidados, no final, o Poder Executivo, gestão após gestão de governos, ao longo de 10 anos continuam inserindo em sua pauta de agendas as promessas políticas de “diminuição do déficit de vagas” e na verdade pouco está sendo feito efetivamente para respectiva solução do impasse.

Observamos que a ação civil pública promovida pelo Ministério Público para construção de creches, restou em condenação de multa, mas não resultou em construção de creches, ou seja, o município pagará a multa mas ainda assim não fará as construções de novas creches que a população precisa. Diante disso, chegamos à conclusão de que as limitações do sistema e das respectivas funções dos atores, esbarraram no discurso de que “o que pode ser feito está sendo feito” e que “este problema não é um problema somente do município, mas de todo o país”.

Notamos que o ciclo vicioso está instaurado no município de Campinas-SP, mas que no Município de Piracicaba-SP, o motivo que levou o Juiz a confiar no Poder Executivo ocorre por um simples motivo comprovado por números extraídos da nossa pesquisa, ou seja, creches estão sendo construídas.

Reiteramos que Piracicaba-SP possui 92 creches e uma lista de espera de 87 crianças, com uma população e matrículas iniciais em números que pela proporcionalidade são menores ao comparar com o Município de Campinas-SP, mas ainda assim Campinas-SP possui 163 creches e uma lista de espera de quase 4.000 vagas, conforme pesquisa datada de 05/11/2021 diretamente na base de dados dos respectivos municípios.

Reforçamos aqui um ponto importante que o Juiz de Piracicaba, inclusive é enfático ao afirmar que não há razões para ele não confiar no trabalho do Município. Portanto, não se trata de uma questão de deferimento de liminar e de seu respectivo cumprimento, mas de trabalho efetivo em construção de creches.

Com referência às condições do trabalho docente, as docentes revelaram as condições do trabalho e a superlotação das salas de aula, a falta de monitores, a falta de cuidadores, a falta de Orientador Pedagógico, a falta de espaços com tamanho adequado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, a frustração das crianças ao ter que mudar a atividade programada em decorrência dos espaços não suportarem a quantidade de crianças e a angústia das docentes diante da situação e da jornada diária excessiva.

Não há dúvidas de que a judicialização, no estado em que ela se encontra de “ciclo vicioso” no município de Campinas-SP, afeta as condições do trabalho docente, observamos em todas as entrevistas o silêncio sepulcral de todos, exceto das docentes, a respeito das condições do trabalho docente é sepulcral. O Ministério Público informou a instauração de um inquérito para apuração de superlotação de salas de aulas e que resultou na formação de uma comissão de acompanhamento,

mas os resultados desse acompanhamento, conforme os números demonstrados em nossa pesquisa ainda não surtiram o efeito até o fechamento da nossa pesquisa e o déficit de vagas segue como um problema crônico que afeta significativamente as condições do trabalho docente.

CAPÍTULO V – A RELAÇÃO ENTRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A JUDICIALIZAÇÃO DE VAGAS EM CRECHES.

Neste capítulo vamos analisar a judicialização e os efeitos nas condições do trabalho, na qualidade de ensino e na formação das políticas públicas. Para isso, buscamos apoio em resultados de pesquisas sobre o assunto, incluindo informações sobre outras formas de judicialização que ocorrem dentro da esfera educacional e que agravam ainda mais a situação. Com referência à judicialização analisamos o comportamento do Judiciário no que se refere a sua atuação dentro dos limites constitucionais, com o devido respeito à divisão dos Poderes. Com referência à qualidade de ensino discutimos amplamente pelo ponto de vista democrático a inclusão e a subjetividade de um tema que nos faz observar com muita atenção quem está falando e seu lugar de fala, pois a qualidade pode ser invocada e interpretada de várias formas até com discursos neoliberalistas que a utilizam como pretexto a fim de promover uma exclusão ainda maior.

5.1. Condições do trabalho docente.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as condições de trabalho do professor de educação infantil em creches (crianças de 0 a 3 anos) e a judicialização de vagas. Nosso objetivo central é verificar as consequências da judicialização e seus reflexos nas condições de trabalho docente, na qualidade do atendimento infantil oferecido e no poder público municipal que exerce a gestão da creche. Consideramos, assim, que a judicialização em si envolve vários atores nesse processo, quais sejam, servidores públicos desde auxiliares à gestão, destacando-se especialmente o professor (principal mediador), crianças e pais, juízes e promotores, defensores e advogados.

Podemos depreender por meio da produção do material empírico que a judicialização tem impacto nas condições do trabalho docente, porque é fato que influencia diretamente no planejamento e realização do trabalho do professor, que por consequência reflete nas possibilidades, ou não, de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, neste caso, aqueles de 0 a 3 anos de idade.

As docentes destacam em suas falas que diariamente alteram suas rotinas em função do número excessivo de alunos em suas turmas, pois determinadas atividades pedagógicas que seriam realizadas em um determinado espaço compartilhado – tais como: casinha das bonecas, espaço da motoca, biblioteca, entre outros espaços – não possuem a capacidade para atendimento superior a 20 crianças, portanto, não comporta o atendimento a 30 crianças como na creche estudada nesta pesquisa.

A impossibilidade do acesso aos espaços compartilhados prejudica o desenvolvimento de uma rotina pedagógica, bem como o desenvolvimento e o estímulo das atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas nesses espaços, sendo importante ressaltar que as atividades lúdicas são de extrema importância nessa fase da educação infantil, em especial na educação de crianças pequenas. Tais atividades atuam no desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas da criança, e a não utilização desses espaços prejudica a qualidade do trabalho docente e a qualidade da educação oferecida.

Ainda há outros fatores que tornam a vida do docente ainda mais exaustiva no seu dia a dia, como a falta de profissional de apoio auxiliar. Essa realidade se configura em desrespeito às orientações do MEC, que definem a proporção adulto/criança por sala de aula, no AG I, crianças de 4 meses a 1 ano e 8 meses, 6/8 crianças por adulto; no AG II, crianças de 1 ano e 9 meses a 2 anos e 5 meses, 15 crianças por adulto; no AG III, crianças de 2 anos e 6 meses a 5 anos e 11 meses, 20 crianças por adulto.

Além do já exposto, nos foi relatada a existência de apenas um cuidador (auxiliar) a fim de atender as 5 turmas, conforme relatado pela docente 1, e também a inexistência do cuidador em anos anteriores, o que dificulta ainda mais o dia a dia do docente e que, no nosso entender, é um dos pontos que causam um dos maiores desequilíbrios em sala de aula, pois além da superlotação da sala, de o docente ter que lidar com uma criança especial, sem ter recebido formação específica suficiente para lidar com determinadas situações, ele ainda tem que garantir a execução das atividades pedagógicas diárias.

É importante ressaltar que a judicialização das vagas em creche não é o único problema enfrentado pelo docente, mas também há outro problema de judicialização que não é menos grave e que é mais um quesito agravador das condições do trabalho docente, que é a judicialização do atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme estudos de Cury e Ferreira (2010) que enfatiza a referida judicialização³¹ nos termos da (CF, art. 208, III; ECA, art. 54, III; LDBEN, art. 4º, III).

³¹ Apelação Cível – Ação Civil Pública com pedido de tutela antecipada. Criança portadora de paralisia cerebral infantil aliada a retardo mental. Liminar deferida. Procedência da ação sob pena de multa diária, condenando o apelante a inserir a criança em unidade de educação infantil (Apelação cível n. 149.237-0/9-00 – São Paulo – TJSP – Câmara Especial – voto n. 3.636). Ação Cível Pública – Fornecimento de tratamento a portadores de síndrome de autismo – Educação especializada – Art. 5ª CF – Norma constitucional de proteção à saúde pública – Controle jurisdicional dos atos discricionários – Garantia de direito à saúde pública – Recurso não provido. (Apelação Cível nº 564.314.5/5-00-00 Comarca de São Paulo. Apelante: Juízo “ex officio”). Apelado: Victor Martucelli (menor representado por genitora). Apelação Cível – Mandado de Segurança com pedido de Liminar – Portadora de Deficiência Física – Direito a ensino especializado – Legalidade – Dever do Município – Inteligência dos Artigos 208, I e III da CF; 227 “Caput” da CE; e da Lei nº 7.853/89 – Sentença Mantida – Recursos oficial e voluntário do Secretário da Fazenda Municipal de Araçatuba Improvidos (Apelação Cível nº 279.484-5/7-00. Comarca de Araçatuba e Outro. Recorrente: Juízo “ex officio”). Apelada: Maria Luiza Domingues Cardoso (menor representada por sua mãe). Ensino Especializado Criança com retardo no desenvolvimento neuropsicomotor, atraso na fala e epilepsia. Inexistência de escola especializada na rede pública. Necessidade garantir plena efetividade ao direito à educação. Inteligência do artigo 208 da CF, artigo 249, § 1º t da CE, Lei nº 8.069/1990 (ECA), Leis Federais nº 7.853/1989 e 9.394/1996. Segurança concedida para determinar a matrícula do impetrante em instituição particular de ensino especializado. Recurso voluntário e reexame necessário não providos (Apelação nº 752.718.5/4-00 – Comarca: Campinas – Paulínia). Apelante: Prefeitura Municipal de Paulínia. Apelados: Paulo Eduardo Rodrigues da Silva (rep. p/ genitora) e outro.

A inexistência de um orientador pedagógico há mais de dois anos, como na situação da creche pesquisada, agrava ainda mais a situação, pois o docente se vê sozinho na solução dos problemas diários. Portanto, além da superlotação da sala, da inexistência de profissionais de apoio em número suficiente, de espaços compartilhados sem capacidade para atendimento de 30 crianças, falta ao docente a figura de quem deveria orientá-lo. Assim, são vários os aspectos que interferem no desenvolvimento do trabalho docente e são geradores de estresse diário.

Portanto, sendo a judicialização um processo de matrículas obrigatórias e que ocorre durante o ano letivo, não há como prever o recebimento de um novo aluno em sala de aula, sem falar no fato de que crianças pequenas precisam de um período para se adaptar ao ambiente e às pessoas, e que a inobservância desse período de adaptação e as consequentes trocas de turmas e professor podem ser traumáticas para a criança, o que inviabiliza o processo ensino-aprendizagem e o próprio desenvolvimento da criança.

Nota-se, aqui, outro ponto de tensão que influencia diretamente nas condições do trabalho docente, pois exige do professor a adoção de estratégias de acolhimento da nova criança, algo que não pode ser ignorado, e nesse momento se inicia a fase de adaptação dessa criança com as demais crianças e os profissionais da creche. Essa realidade impõe ao trabalho docente reformulações inesperadas, gerando, em muitos casos, descontinuidade e desestímulo.

Enguita (1989) destaca a importância da escola para as crianças, sendo a primeira experiência com estranhos, algo totalmente diferente do contexto familiar a que a criança está acostumada. Portanto, diante dos problemas enfrentados com a judicialização, chamamos a atenção para um ponto de tensão que requer cautela. Procuramos, aqui, descrever com cuidado a fim de que o leitor possa compreender o desdobramento desse ponto de tensão a que nos referimos, pois, de um lado está o professor e do outro lado a criança e os possíveis efeitos reflexos na lembrança de uma criança de tudo aquilo que experimentou nos primeiros anos de vida escolar.

A escola é a primeira instituição à que se incorporam as crianças, descontando a família, ao que ocupa o período que medeia entre a exclusividade desta e o trabalho e, de qualquer forma, a escolarização representa seu primeiro contato com um instituto forma e/ou burocrática, com uma organização. Por conseguinte, é nela onde crianças e jovens fazem a primeira experiência do trato regular com estranhos, do trato com outras pessoas fora dos laços de parentesco ou da comunidade imediata. (ENGUITA, 1989, p. 158)

Segundo Cury e Ferreira (2010), quem acaba culpado pelo fracasso do aluno é o professor e, conseqüentemente, a escola, porque outros fatores se somam para definir a situação da escola, como financiamento, retribuição salarial, jornada, carreira e condições de trabalho, entre outros.

Nesse contexto e diante dos deveres e obrigações do docente a fim de lidar com toda a situação, inferimos que esse profissional se sente pressionado para assegurar a qualidade do seu

trabalho, pois há uma grande carga de reponsabilidade que lhe é imputada em um primeiro momento, pois no dia a dia é o docente que vai conviver, interagir e mediar as inúmeras situações que surgem, o que lhe causa preocupações sobre uma eventual responsabilização e até uma punição por uma ação tomada.

Conforme Schon (1997, p. 79) “atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas”.

Pontos de preocupação que foram colocados pelas docentes e que evidenciam que a judicialização interfere na prática docente, em face da consequente superlotação das salas de aulas: a impossibilidade de atenção individualizada à criança, bem com o próprio acolhimento na creche, em qualquer momento do ano em que ele ocorra. Destacamos, portanto, a importância de se pensar na experiência que as crianças obtêm na educação escolarizada e não somente o cumprimento de uma ordem judicial.

Assim, diante do quadro da judicialização e da superlotação de creches e salas de aulas, perguntamos: Qual experiência de educação escolarizada está sendo proporcionada às crianças com a superlotação de creches e salas de aula?

Outro ponto importante é a carga horária dos professores, que não se limita à sala de aula, mas também parte da carga horária destinada a planejamento, avaliação, atendimento aos pais e alunos, participação em projetos diversos na escola.

Um ponto de relevada importância que foi possível depreender da análise do material empírico foi que não há uma preocupação do Juiz, do Promotor e do Defensor, tampouco fazem parte do universo das discussões destes os efeitos intraescolares das liminares que visam garantir a concessão de vagas; não se cogita se a unidade escolar tem condições de receber mais aquela criança, ou não, até porque o imperativo é constitucional (Art. 208, IV, da CF/88).

Portanto, ao analisar a judicialização e as condições do trabalho docente, destacamos a importância da reflexão sobre o que é ser docente dentro de um cenário complexo que inviabiliza o exercício da profissão docente, e que a missão de um docente e seus desafios não podem ser ocultados no momento da formação inicial do professor, sob pena de causarem grandes frustrações.

Freire (1983), em sua obra “Educação e mudança”, salienta a importância do comportamento comprometido e consciente do profissional por si mesmo, e o quanto é importante o entendimento reflexivo de se ter esse comportamento a fim de se promover mudanças na Educação. Destacamos esse pensamento freiriano, uma vez que um profissional sem essas características não terá condições de sobreviver em um ambiente multifacetado e constituído de sintomática pressão social. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados” (FREIRE, 1983, p. 19).

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. (FREIRE, 1983, p. 16)

Sacristán e Pérez Gómez (2000), em sua obra “Compreender e transformar o ensino” fala da importância da aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, assim destacamos aqui a importância do conhecimento dessa realidade na formação do professor a fim de mais bem prepará-lo para os grandes desafios que assumirá no exercício do magistério.

A formação do professor se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 2000, p. 363)

Destacamos a importância do docente comprometido com o ensino – como é o caso verificado em nossa pesquisa –, que compreende e transforma o ensino diante de tantas dificuldades, e que, por compromisso com seu trabalho, não mede esforços para dar o melhor de si em nome de uma causa em que acredita e pela qual luta, que se chama educação. “O professor/a, sob a pressão das múltiplas e simultâneas demandas da vida da aula, ativa seus recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 2000, p. 369).

Freire, Nogueira e Mazza (1986), na obra “Fazer escola conhecendo a vida”, convocam todos para uma nova maneira de fazer escola, uma nova maneira de pensar a educação, essa maneira nova de pensar é o convite que se estende nesse pensamento freiriano a todos os docentes da educação infantil – “dependendo de como vocês encaminharem essa luta é que a compreensão de mundo vai estacionar ou ir além” (FREIRE; NOGUEIRA & MAZZA, 1986, p. 50).

Independentemente de questões já utilizadas pelo Poder Executivo no passado, como a discricionariedade³² e a natureza programática³³ da norma constitucional, a decisão liminar de forma implícita transfere imediatamente ao poder público executivo a responsabilidade de zelar pelas condições do trabalho docente, sem possibilidade de discussão por parte do Poder Executivo se teria ou não a possibilidade de cumprir o imperativo constitucional.

³² Celso Antônio Bandeira de Mello melhor conceitua discricionariedade administrativa, concluindo que “discricionariedade, portanto, é a margem de liberdade que remanesça ao administrador para eleger, segundo critérios consistentes de razoabilidade, um, dentre pelo menos dois comportamentos cabíveis, perante cada caso concreto, a fim de cumprir o dever de adotar a solução mais adequada à satisfação da finalidade legal, quando, por força da fluidez das expressões da lei ou da liberdade conferida no mandamento, dela não se possa extrair objetivamente, uma solução unívoca para a situação vertente” (<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/282/edicao-1/poder-discricionario>. Acesso em 21/04/2021).

³³ Relacionadas com os direitos civil e sociais, são as normas programáticas que autorizam atuação dos governos na formulação de programas sociais. No entanto, elas só passam a ter efeito prático a partir da publicação de normas regulamentares, isto é, normas que definem como os projetos e como os programas dos governos serão postos em prática (<https://www.cursosapientia.com.br/conteudo/noticias/dicionario-juridico-para-o-cacd-normas-programaticas>. Acesso em 21/04/2021).

É dever do Poder Executivo do município zelar pelas condições do trabalho docente, trata-se de condição implícita constante na Lei Maior a garantia da qualidade de ensino, e não há como dissociar a qualidade do ensino da qualidade do trabalho docente, sem considerar as condições de trabalho em que os docentes exercem suas atividades, no entanto, discutir qualidade é um assunto delicado e complexo, por isso, referido assunto será tratado no item a seguir.

5.2. Efeitos na qualidade da educação.

Cury e Ferreira (2017) observaram as consequências da judicialização da educação infantil em relação ao professor, abordando alguns temas específicos e sugerindo uma reflexão sobre o problema que atinge grande número de municípios brasileiros, tendo como foco a questão da qualidade da educação.

Assim, conforme analisado por Cury e Ferreira (2017), a judicialização tem consequências para muito além de uma questão judicial. Destacam que,

O problema é que esta judicialização realizada no âmbito do poder judiciário acarreta consequências reais e imediatas não só em relação ao poder público (gestor), como também ao processo pedagógico, envolvendo todos os servidores (com especial atenção ao professor – executor), crianças pais e responsáveis. (CURY; FERREIRA, 2017, p. 4).

Chispino e Chispino (2008) ao analisarem a questão da judicialização chamam a atenção para um problema comum nos diferentes contextos escolares que é um sentimento e uma dificuldade encontrada não somente pelos professores, mas também por gestores. “Os professores se sentem, muitas vezes, desamparados porque, efetivamente, não fomos preparados para lidar com o estado de coisa que hoje caracteriza a relação escolar ” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 10).

A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 11)

Embora a creche tenha, em sua origem institucional um caráter assistencialista, ainda hoje não dissociamos dessa primeira fase da educação infantil, o que repercute na necessidade de pensarmos nesta instituição como sendo de âmbito educacional. Diante disso, somos levados a pensar na qualidade dessa educação oferecida pelo Estado que, sob o ponto de vista histórico e social surgiu com movimentos sociais no limiar do Século XIX com a industrialização³⁴ quando a

³⁴ No Brasil, o discurso sobre o cuidado a criança começa a surgir por volta do Século XIX. Com a industrialização e crescente urbanização brasileira, a mulher começa a ingressar no mercado de trabalho, necessita de um local para deixar sua criança, com isso, as creches nascem com a finalidade de atender uma determinada classe da sociedade, a classe trabalhadora feminina, que passava muitas horas nas fábricas e cujos filhos pequenos precisavam de cuidados durante esse período. Dessa forma, o cuidar nasce como

mulher ingressa no mercado de trabalho e necessita de um local para deixar as crianças. Assim, tais direitos foram sendo conquistados pelas mulheres ao longo do tempo e a legislação trabalhista em seu artigo 389 § 1^o³⁵ inseriu em seu ordenamento jurídico, uma proteção de caráter assistencial à mulher, a fim de que fosse disponibilizado pela empresa um local apropriado para que elas deixassem seus filhos no período da amamentação.

Segundo Bertonceli e Martins (2016), o trabalho na educação infantil não é apenas de cuidado da criança, apesar deste fator ser muito relevante nessa etapa educativa, mas também não pode ser caracterizado como momento de escolarização e alfabetização, embora seja um momento de muitos aprendizados importantes. No tocante ao papel da instituição escolar, segundo Marsiglia (2011, p. 39), “o papel da instituição escolar é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois nele estão cristalizadas as qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente”.

Para Marsiglia (2011), a entrada na escola representa uma mudança muito expressiva para a criança, eis que a criança passa a cumprir uma atividade social importante.

A entrada na escola representa uma mudança muito significativa. A partir de agora a criança começa a cumprir uma atividade socialmente importante. Se antes seus pais julgavam que poderiam interromper suas brincadeiras, agora a postura se altera e a “hora de estudo” da criança passa ser respeitada e não é interrompida. (MARSIGLIA, 2011, p. 34)

Para Cury e Ferreira (2017) considerando a obrigatoriedade imposta a Administração Pública pelo artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, e que a oferta de creche não se qualifica como um ato discricionário da Administração Pública e nem se subordina às razões de puro pragmatismo governamental conforme entendimento do Supremo Tribunal Federal, assim ao dar a efetividade a tal comando obrigando os municípios a ofertarem a creche a toda criança desde que haja solicitação dos pais nesse sentido, por outro lado deve ser garantida a quantidade e a qualidade. “a partir do momento que manifesta o desejo de colocar a criança na creche, surge, em contrapartida, a obrigação do Poder Público (município) de oferecê-la em quantidade e qualidade suficientes” (CURY; FERREIRA, 2017, p. 4).

Apontou o Supremo Tribunal Federal que a oferta de creche não se qualifica como um ato discricionário da Administração Pública e “nem se subordina às razões de puro pragmatismo governamental”. Os municípios “não poderão demitir-se do mandato constitucional, juridicamente vinculante que lhe foi outorgado pelo artigo 208, IV da Lei

principal atividade executada nestes locais, que até então, estavam sob jurisdição da Secretaria da Assistência Social (FULY; VEIGA, 2012).

³⁵ **Art. 389** – Toda empresa é obrigada: (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) § 1º – Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967).

Fundamental da República, que representa fator de limitação da discricionariedade político-administrativa”. (CURY; FERREIRA, 2017, p. 3)

O fenômeno da judicialização tem sido visto pelos autores Cury e Ferreira (2017) e por outros autores como Barroso (2012) como algo positivo, uma vez que obriga o Município a pautar em sua agenda política a questão do déficit de vagas em creches, um tema que já está protegido e garantido em nível constitucional.

Entendemos que a judicialização é um fenômeno que surgiu imperativamente pela Norma Constitucional e que, de certa forma, ajudou a provocar o Poder Executivo a tomar providências, no entanto, embora a judicialização tenha iniciado a busca de solução à problemática da falta de vagas, por outro lado, durante mais de uma década, verifica-se, conforme dados coletados comparativos entre municípios e pesquisa de campo, que o fenômeno tornou-se um ciclo vicioso, pois a judicialização ainda não deu resultados significativos a ponto de influenciar as políticas públicas de maneira a dirimir a problemática da falta de vagas.

A necessidade de pais se verem obrigados a judicializar ações na Justiça decorre do descumprimento do Poder Executivo em não garantir a previsão Constitucional. Assim a judicialização embora seja o instrumento previsto em nosso ordenamento jurídico, demonstrou não ser um instrumento eficaz para resolver qualquer problema, pois ao mesmo tempo que parece resolver algo de forma imediata com a expedição de liminares pela Justiça ao garantir a vaga, por outro lado, também de forma mediata afeta as condições do trabalho docente que se vê obrigado a conduzir uma sala de aula superlotada de crianças, além de provocar um processo de “fura-fila” que passa a obrigar aquele que está na fila de espera também a judicializar, ou seja, o próprio ato de judicializar faz da judicialização um aliado do Poder Executivo, causando grande imbróglio. Isso faz com que todos os envolvidos desde o Juiz - que passa a decidir um direito social como se individual fosse sem apreciar qualquer política pública ou mesmo participar de forma efetiva na formação dessas políticas públicas - até aos Promotores e Defensores Públicos que entendem que tudo que tem que ser feito está sendo feito e ainda o fazem a acreditar que suas ações ajudam a provocar mudanças nas políticas públicas.

A judicialização não provoca mudança alguma nas políticas públicas, pelo contrário, engana a todo aquele que não se propõe a uma reflexão sobre o tema, apoiado em uma visão superficial provocada pelo sistema e suas instituições que nos conduz a uma interpretação de um pseudo exercício do Estado Democrático de Direito, um problema que talvez nem Montesquieu conseguiu prever ou vislumbrar, pois a Judicialização como um filho do Poder Judiciário mesmo não querendo e não sendo está a sua intenção, pelo próprio sistema criado, se tornou um aliado do Poder Executivo para o descumprimento da própria norma Constitucional.

A provocação do Judiciário por meio das ações individuais propostas pela Defensoria e atuação do Ministério Público por meio das ACP, TC, Inquérito, realização da escuta social, e acompanhamento de Comitês para acompanhamento da problemática da falta de vagas, obriga o Poder Executivo a não permanecer inerte e tão pouco a deixar de cumprir uma garantia constitucional. Assim, faz com que o Poder Executivo constantemente faça melhorias em suas políticas públicas, bem como diante desse assunto que já é discutido há uma década, obriga a todos os atores envolvidos, inclusive os do sistema judiciário (Juizes, Promotores, Defensores e Advogados) a se especializarem na legislação educacional e principalmente a entenderem os efeitos da Judicialização sobre o trabalho docente e qualidade do ensino.

Por um lado, tem sido positiva esta judicialização, uma vez que os direitos consagrados constitucionalmente, em relação à educação, estão entrando na pauta de discussão dos poderes públicos e sendo garantidos, independente da vontade do órgão executor. Isso é relevante e apresenta-se como a efetivação do estado de direito. Na verdade, o Poder Judiciário está sendo levado a formular e implementar políticas públicas na área educacional para que não reste vulnerado o direito fundamental previsto constitucionalmente. Ademais, verifica-se, em âmbito nacional, uma procura pela especialização da matéria por aqueles que estão diretamente envolvidos, como Juizes, Promotores de Justiça, Defensores Públicos e Advogados, dado o caráter complexo da legislação educacional. É crescente o número de Promotorias de Justiça que vêm se especializando em educação. (CURY; FERREIRA, 2017, p. 6)

Segundo Barroso (2012), o fenômeno tem uma face positiva: “O Judiciário está atendendo a demandas da sociedade que não puderam ser satisfeitas pelo parlamento, em temas como greve no serviço público, eliminação do nepotismo ou regras eleitorais” (BARROSO, 2012, p. 9).

Outro ponto importantíssimo ao nosso entender e que também é avaliado por Cury e Ferreira (2017) é o desconhecimento de causa, ou melhor traduzindo, a falta de conhecimento dos profissionais das carreiras jurídicas, do dia a dia dos atores da área educacional, aquilo que os autores chamam de desconhecimento dos “meandros da educação”, o que ocasiona na maioria das vezes, equívocos judiciais embora com fundamentação legítima sob o ponto de vista técnico jurídico pois são pedidos e ações embasadas na lei Maior, porém, sem contextualização da problemática e seus efeitos, como o que tem ocorrido com a afetação direta de suas decisões sobre as condições em que o trabalho pedagógico do professor é exercida e conseqüente afetação na qualidade do ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança.

No entanto, a judicialização traz consigo outra faceta, não muito positiva. Nas citadas carreiras jurídicas, existem profissionais que desconhecem os meandros da educação proporcionando equívocos judiciais com reflexos educacionais com suas ações ou decisões, embora com fundamentação jurídica legítima. E, muitas vezes, as conseqüências atingem diretamente a criança ou o adolescente, e, em outras ocasiões, os próprios professores. Esta realidade requer uma análise mais ampla a fim de possibilitar a perfeita fusão do pedagógico com o jurídico, de modo a se cumprir a lei, sem prejuízo da questão

educacional. É o que se passa a analisar, especificamente, no que diz respeito à educação infantil. (CURY; FERREIRA, 2017, p. 7)

A fusão do pedagógico com o jurídico, como narrado pelos autores, em nosso entender é o ponto crucial e nevrálgico da questão, é o melhor dos dois mundos, pois somente assim se evitaria prejuízos em relação a questão educacional sobre dois fatores importantes analisado em nossa pesquisa (condições para o docente desenvolver o processo pedagógico e a oferta educacional com qualidade) pontos que não podem ser negligenciados, uma vez que também sobre esses pontos há legislação protetiva e garantia constitucional.

Outro ponto de relevada importância suscitado por Cury e Ferreira (2017) é que a judicialização da educação infantil tem abrangido vários aspectos como a) falta de vaga; b) férias escolares; c) período integral e parcial; d) merenda escolar; e) transporte escolar; f) material didático-pedagógico; g) inclusão do aluno com deficiência; h) adequação do prédio escolar; i) matrícula escolar; j) financiamento, entre outros e todos esses temas refletem diretamente sobre o professor e que por outro lado possui relação com a qualidade da educação, o que em nosso entender e conforme também tem sido observado no resultado de nossa pesquisa, que tais decisões desconsideram completamente os efeitos de suas decisões sobre o docente e a qualidade do ensino, assuntos não menos importante.

Segundo Cury e Ferreira (2017), a contextualização da problemática sob o ponto de vista, socioantropológico caracterizado pela metropolização complexa nos permite entender o fenômeno da judicialização na área educacional, até porque a escola vem sendo considerado o porto seguro para os pais, tanto sob o ponto de vista das necessidades decorrentes de sua situação social e financeira, quanto sob o ponto de vista da segurança em deixarem seus filhos aos cuidados dos educadores uma vez que nas ruas fatores como a violência e as drogas, principalmente em bairros com um contingente populacional demográfico denso de crescimento constante e de alta vulnerabilidade social empurra os pais para judicialização e exige do poder público uma resposta a esta questão social.

Por outro lado, este direito responde a uma situação sócio antropológica muito real e nossas cidades, especialmente aquelas pautadas por uma metropolização complexa. As famílias, quaisquer que sejam seus desenhos, buscam a recomposição da renda. Neste sentido, os pais se veem obrigados a buscar nichos no mercado de trabalho. A escola vem sendo o lugar por excelência para deixarem seus filhos aos cuidados de educadores, pois ela é um *locus* permanente, sistemático e aberto a todos com apoio do Estado. Por outro lado, as famílias diminuíram seu tamanho, os vizinhos enfrentam situações similares e a rua tornou-se lugar de preocupação e mesmo de violência. Daí que a educação infantil tenha se tornado uma necessidade nascida das transformações pelas quais passam tanto as cidades como as famílias. O direito à educação infantil e o dever do Estado respondem a este contexto maior. (CURY; FERREIRA, 2017, p. 7)

Segundo Cury e Ferreira (2017, p. 8), “o problema é que não se pode analisar esta questão relacionando-a apenas ao direito individual ou coletivo. Há necessidade de se seguir parâmetros de qualidade, sob pena de transformar as creches em depósitos de crianças”.

No tocante à quantidade de alunos por professor há uma parametrização prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 01, de 07/04/99, a revisão do Parecer nº 20/09, a Resolução nº 5, de 17/02/09 do CNE e Resolução nº 4, de 13/07/10, no entanto, a decisão judicial que defere a liminar para a concessão da vaga ignora por completo tanto a referida Resolução como também a já existência de famílias inscritas na fila de espera que estão na expectativa de serem atendidas.

A decisão judicial que determina a colocação de uma criança na creche ou pré-escola, na maioria das vezes, não leva em consideração essa questão que acaba refletindo diretamente no professor e no processo pedagógico. E nem sempre considera que há uma inscrição das famílias na expectativa de serem atendidas pelo aumento planejado de vagas. Assim, da mesma forma que a vaga é um direito da criança, a educação de qualidade também é um direito consagrado, que deverá ser observado. (CURY; FERREIRA, 2017, p. 9)

Portanto, estamos diante de um impasse quando ao mesmo tempo que o Judiciário decide pela vaga conforme previsto pelo Constituinte no artigo 208 inciso IV, por outro lado, os artigos 206 inciso VII e artigo 211 § 1º também previsto pelo Constituinte determina a manutenção do padrão de qualidade, artigos que deixam de ser analisados, não por falta de precisão técnica jurídica ou de decisão não acertada pelo judiciário em nosso entender, mas porque a busca dos meios adequados para a efetivação das vagas e consequente garantia de qualidade é obrigação implícita do Município, mas que ainda ao nosso ver, precisa ser sinalizado no decisório pelo Judiciário ao Município, eis esse último na pressa de cumprir a determinação judicial, superlota a sala de aula, não amplia a estrutura da creche como um todo, tornando o trabalho docente pedagógico desafiador sob o ponto de vista da garantia da qualidade.

Nota-se que existem no arcabouço jurídico educacional, demais previsões legais no tocante a qualidade de ensino, nos artigos 3º, IV e 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que nos chamam a atenção sobre a qualidade da educação, “reforçando a ideia de que não basta garantir vaga a uma criança na creche, tornando-se necessário garantir a qualidade do serviço ofertado” (CURY; FERREIRA, 2017, p. 10).

No entendimento de Cury e Ferreira (2017), a questão principal não deveria ser somente a garantia do acesso à vaga, mas tão importante quanto a efetivação de um acompanhamento a fim de saber como a criança está sendo acolhida no âmbito escolar e assim observar as condições de qualidade que esta creche pode oferecer. Outro ponto importantíssimo colocado pelos autores a verificação “in loco” se a quantidade de professores é suficiente para atender a demanda não o

sendo, aguardar a regularização desta situação. Em nosso entender aguardar tão somente a regularização da situação não seria a solução, mas sim uma determinação do Judiciário visando a manutenção da qualidade de ensino em respeito ao previsto na Constituição mediante a provocação pela parte interessada.

Desta forma, reputa-se necessário não somente garantir a vaga, mas saber e acompanhar como a criança será inserida na escola. Na impossibilidade de pronto atendimento, por falta de professores em números suficientes, há necessidade de se aguardar a regularização desta situação. Esta solução apresenta-se pedagogicamente consequente ao ciclo da existência da criança em oposição ao acúmulo de crianças para um único professor em total prejuízo ao seu desenvolvimento. Trata-se de uma avaliação que deve ser feita para garantir a vaga e a qualidade da creche. A decisão judicial que garante a vaga deveria, como consequência lógica, garantir a qualidade da educação, com o acompanhamento do cumprimento da decisão no sentido de saber onde a criança foi matriculada e se há o respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com relação ao número de alunos por professores. (CURY; FERREIRA, 2017, p. 10)

A busca da solução para a problemática de uma forma imediatista e simplista e sem avaliar a qualidade com a profundidade que a discussão demanda, nos levaria ao engano de concluir que bastaria a invocação da norma Constitucional e das Diretrizes curriculares, visando a garantia da qualidade do ensino, a fim de fazer valer o direito da mesma forma em que se pede o acesso à vaga.

Assim idealizar uma solução inovadora concomitantemente ao pedido de acesso à vaga, firmando-se na propositura da ação um pedido visando a garantia da qualidade da educação não é uma solução viável, por mais palatável que possa ser aos nossos olhos, diante do universo de discussões e complexidade acerca daquilo que pode ser compreensível sobre a temática da qualidade.

Assim nada é tão simples, conforme apontam Cury e Ferreira (2017) sobre um eventual acompanhamento do aluno ao ser inserido na escola, a necessidade da regularização da situação (quantidade de alunos/professor) é um assunto dramático, no entanto, discordamos quanto ao “aguardar a regularização”, pois tal situação daria motivos à municipalidade para justificar a ausência de recursos e voltaríamos as desculpas iniciais invocadas há décadas.

Sim, concordamos com os referidos autores, que a decisão judicial que garante a vaga deveria como consequência lógica garantir a qualidade da educação, bem como deveria a Justiça acompanhar e obrigar a municipalidade a informar em qual creche a criança foi matriculada e se nesta creche há professores para atender a demanda. Na eventual existência de uma suposta informação de falta de professores, deveria haver do Judiciário, em despacho a determinação: “Cumpra-se a determinação legal com a devida urgência com fundamento nos artigos 206, VII e 211 § único da CF, bem como dê-se o pronto atendimento ao número de proporcionalidade criança/professor conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CEB nº

01, de 07/04/99, a revisão do Parecer nº 20/09, a Resolução nº 5, de 17/02/09 do CNE e Resolução nº 4, de 13/07/10 a fim de se garantir a qualidade da oferta educacional ao educando, conforme requerido na exordial”, mas ainda, em nosso entender, serão necessários mais alguns anos de amadurecimento entre os Poderes a fim de estabelecer um diálogo e um trabalho conjunto, algo que não resulte em meras decisões que apreciam apenas a individualidade e não a coletividade.

Mas, em nosso entender pensar em um eventual questionamento no âmbito judicial sobre a qualidade da educação, e que por assim dizer, deveria ser invocada como manutenção do direito por aquele que busca a via do Judiciário no pedido inicial, sob pena de tornar a demanda apenas uma via de busca de acesso à vaga tão somente, seria uma forma simplista demais de solução, e um tanto inviável e arriscado tal afirmação, considerando-se o caráter multidimensional daquilo que pode ser considerado qualidade, e diante da necessidade de se conjugar qualidade e democratização, pois se limitarmos a quantidade voltaremos ao ciclo vicioso de exclusão, que por consequência nos leva a judicialização, que em nosso entendimento não é a solução dos problemas conforme será delineado nos parágrafos seguintes.

Segundo Cury e Ferreira (2017), quando no âmbito judicial não se faz o questionamento da qualidade/quantidade tornando a demanda apenas uma busca de vaga, por consequência os professores são obrigados a suportar uma carga de alunos muito superior ao que foi estabelecido para a garantia da qualidade da educação. Assim os autores entendem que judicialização interfere no trabalho docente e na educação das crianças. Sim, entendemos que a judicialização não só interfere na vida docente e na educação das crianças, mas também cria um ciclo vicioso e que funciona apenas como um remédio paliativo, que não cura a ferida da sociedade, pois a cura dessa ferida se faz somente com um empenho sério do Poder Executivo na construção de novas creches.

Porém, quando não há este questionamento no âmbito judicial, muitas vezes tornando a demanda na busca de vaga apenas um acesso, as consequências são sentidas pelos professores que são obrigados a suportar uma carga de alunos maior do que foi estabelecido para a garantia da qualidade da educação. Essa questão representa um exemplo claro de como a judicialização interfere no trabalho docente e, conseqüentemente, na educação das próprias crianças atendidas. (CURY; FERREIRA, 2017, p. 14)

A creche é tratada pela Constituição Federal, art. 208, inciso IV, como educação, está devidamente incorporada na primeira fase da Educação Infantil, artigo 30 da LDBEN (Lei nº 9.394/96) nesta primeira fase se inicia os primeiros passos de um educando no âmbito escolar, assim creche é educação, ficando bem claro que a creche além do caráter assistencial possui um caráter educacional, estando devidamente inserida no contexto educacional por força de lei.

Dentro dessa perspectiva, a creche, fazendo parte do sistema educacional está sujeita à regras específicas da legislação educacional assim conforme preconiza o Art. 31, inciso II da

LDBEN³⁶, no tocante aos dias de trabalho educacional há uma previsão que esclarece a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas para organização dos trabalhos da educação infantil, a ser distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional, logo as creches devem ter, assim como os demais seguimentos educacionais, um período destinado ao recesso ou férias escolares, também por força de lei.

Assim por meio de um raciocínio dedutivo chega-se à conclusão de que há razões lógicas e objetivos claros para que o legislador tenha realizado a referida proposta educacional, é o que entende Cury e Ferreira (2017) pois o período de férias além de ser um período para o descanso (crianças e professores) também é um período que permite à criança, de um lado, a convivência familiar prevista no artigo 19 do ECA e seu descanso, e por outro lado propiciar aos docentes o descanso e até o planejamento das atividades pedagógicas para o semestre seguinte.

No tocante às férias escolares, conforme apontado por Cury e Ferreira (2017), há decisões do Poder Judiciário³⁷ no sentido da não interrupção do atendimento na creche, durante o período de férias ou recesso, demonstrando claramente que determinados julgados ainda se manifestam pelo caráter assistencial da creche, e que tais decisões afetam diretamente as condições do trabalho docente e a qualidade da educação.

Cury e Ferreira (2017) entendem que as creches devem ter o recesso ou férias por imposição legal, pois as atividades educacionais estão integradas ao calendário anual, e sua proposta educacional inclui o recesso, os autores apontam a existência do Parecer nº 23/2021³⁸ expedido pela Câmara de Educação Básica que aprovou o voto da Conselheira Relatora Malvina Tânia Tuttman e que enfatiza três pontos importantes em nosso entender: a) As creches educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, por meio dos profissionais da creche que possuem formação específica legalmente determinada e habilitação para o magistério superior ou médio, refutando as funções de

³⁶ Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; **II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;** III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (grifo nosso).

³⁷ **Caráter pedagógico e assistencial da educação infantil**, que, ao proporcionar aos pais meios para obter o sustento da família, contribui para a realização dos fundamentos da República Brasileira consubstanciados na dignidade humana e nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (artigo 1º, III, IV da Constituição Federal). **Serviço público essencial, que deve ser prestado continuamente sem a possibilidade de restrição** de caráter infraconstitucional, inviabilizando, também, a adoção do sistema de plantão ou a limitação aos estabelecimentos da rede direta de ensino. Apelação nº 022152290.2009.8.26.0000.

COMINATÓRIA – Obrigação de fazer – Propositura em face do Município de Salto/SP – **Dever do Poder Público de fornecer educação básica, obrigatória e gratuita a criança em unidade de educação infantil próxima à sua residência**, no período integral, observado o período de recesso – Pedido procedente – **Serviço essencial que deve ser prestado ininterruptamente, até nos recessos de férias** – Possibilidade, entretanto, do Poder Público promover eventual redirecionamento das crianças que utilizarão creche neste período, com a garantia de atendimento de toda a demanda, providenciando o necessário transporte em caso de transferência para local distante a mais de dois quilômetros da residência da criança – Recurso do Município parcialmente provido para este fim. Salto – Câmara Especial – Relator Pinheiro Franco (Pres. Seção de Direito – 05/10/2015 – Votação: Unânime – Voto nº 29702).

³⁸ (Parecer nº 23/2012 – Processo nº 23001. 000049/2011-19, devidamente homologado pelo Ministro da Educação conforme publicação no DOU de 19/03/2013)

caráter meramente assistencialista; b) Nas creches e pré-escola mostra-se adequada uma estrutura curricular que se fundamente no planejamento de atividades dentro de um período, sendo normal e plenamente aceitável a existência de intervalo (férias ou recesso) como acontece. c) o padrão de organização de tempo do projeto político-pedagógico, com inclusão de intervalos, não constitui obstáculo ou empecilho para o desenvolvimento das atividades educacionais, ao mesmo tempo que contribui para a criança a convivência intensiva com sua família e inclusive a vivenciar outras experiências e rotinas distintas daquelas vivenciadas na creche.

Portanto, a questão da judicialização das férias escolares nas creches desmerece o profissional docente atuante nesta fase educacional, e não o trata de forma igualitária como os demais profissionais dos demais seguimentos educacionais e que tal situação corrobora ainda mais a precarização das condições do docente, para o desenvolvimento saudável das atividades pedagógicas, bem como para a qualidade do ensino.

Sob o fundamento de se manter um serviço sem interrupção invadindo, inclusive, o período de férias, a Justiça, neste caso, ignora o Profissional da Educação que está do outro lado, e decide de uma forma que além de sobrecarregar o professor, também não avalia a qualidade dessas atividades pedagógicas a serem desenvolvida um Professor, uma pessoa, que já está desgastada ao longo do semestre, assim, referidas decisões demonstram uma desvalorização do profissional da educação, o que nos parece ser um contrassenso considerando a disposições em lei que preconizam a valorização do profissional conforme elencadas nos capítulos iniciais desta pesquisa.

A justiça nesses casos, a pretexto de contribuir com os pais ou responsáveis para garantir o sustento da família (sendo que os pais trabalhadores têm direito a férias) sobrecarrega o professor. Questiona-se nesta situação, não apenas o direito do professor trabalhador, mas também a qualidade do ensino. Aliás, este ponto tem o mesmo fundamento da questão da vaga. A pretexto de se garantir um serviço de forma ininterrupta compromete-se a sua qualidade. E as crianças que seriam as beneficiadas pelo serviço contínuo acabam sendo prejudicadas pelo ensino ministrado. (CURY; FERREIRA, 2017)

Para Cury e Ferreira (2017, p. 16), “esta situação revela apenas que há necessidade se pensar a creche como educação dando-lhe o tratamento jurídico que lhe é reservado pela Constituição Federal”.

Embora nos parágrafos anteriores tenhamos realizado algumas reflexões sobre eventuais possibilidades de se exigir a qualidade, fato é que a discussão sobre o que é qualidade é algo complexo, subjetivo e que necessita de maior aprofundamento e considerações, uma vez que antes de iniciar a referida discussão, torna-se importante destacar dois pontos a saber: Primeiro, de qual lugar se está e se propõe a discutir a qualidade na educação brasileira considerando os contrastes sociais, culturais e regionais. Segundo, o que é qualidade para aquele que se encontra em situação

de exclusão³⁹, de não conseguir uma vaga no âmbito escolar? Para Enguita (1995, p. 98), “na linguagem dos especialistas, das administrações educacionais e dos organismos internacionais o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes”.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles que de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. (RIOS, 2010, p. 64)

A partir das duas observações acima pretende-se traçar uma linha condutora de raciocínio a fim de melhor pautar a discussão e estudar um assunto que inevitavelmente esbarra na temática proposta de estudo do nosso trabalho, formando uma espécie de tríade, ou seja: condições do trabalho docente x judicialização x qualidade de ensino, afinal apesar do professor ser o sustentáculo, o pilar da educação⁴⁰, fato é, que a criança (aluno), sempre será o principal ator social quando o assunto é qualidade na educação, pois ela é o agente recebedor do produto final e o agente a ser transformado pelo resultado final daquilo que a escola se dispõe a ensinar dentro de um contexto social múltiplo de contrastes sociais, econômicos e culturais.

A extensão e a compreensão dos termos que os expressam têm sofrido modificações em virtude das características dos contextos em que são utilizados. Assim, vamos encontrar o termo competência usado frequentemente para designar múltiplos conceitos: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade. Também o termo qualidade se apresenta com várias significações. Fala-se da qualidade de um programa de computadores, das qualidades de um atleta, do controle de qualidade de produtos, industriais, da qualidade de um projeto educacional. (RIOS, 2010, p. 67)

Rios (2010) destaca a importância de que, mais do que investigar a significação correta de termos e conceitos, deve ser observado quais as implicações, do ponto de vista ético-político, de sua utilização e de que maneira pode-se evitar distorções não somente de natureza teórica, mas principalmente na prática que se desenvolve na sociedade, não estando em questão, palavras e termos, e sim os objetos da realidade que eles designam.

Dizemos que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. Ao definirmos assim a educação, nos reportamos à categoria da “substância”. Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos

³⁹ “... Se é vidente que algo precisa ser feito por um atendimento que respeite a criança, garantindo-lhe as melhores condições, é preciso que tal atendimento efetivamente exista para todas as crianças/famílias que dele se queira valer. Se o debate ficar centrado na questão da qualidade como algo isolado, corre-se o risco de se reafirmarem as políticas vigentes e o seu caráter marcado pela exclusão, pois, em vez de centros de excelência para alguns privilegiados, precisamos de boas escolas para todos...” (CORRÊA, 2003, p. 96).

⁴⁰ “... A esse respeito, alguns números da revista Criança (Brasil, 1999) dirigida aos professores e professoras de educação infantil, ilustram bem a política retórica do atual governo federal, pois a idéia subjacente e veiculada com ênfase por este periódico é a de que cabe à escola e aos seus profissionais, especialmente às professoras, a responsabilidade por um atendimento de qualidade, ignorando tanto a demanda reprimida quanto as condições objetivas de funcionamento dessas escolas...” (CORRÊA, 2003, p. 96-97).

que é uma má-educação. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma boa educação. Toda educação tem qualidades. A boa educação, que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo. (RIOS, 2010, p. 70)

Segundo Rios (2010, p. 70) “... é preciso perguntar criticamente: de qual educação se fala quando se fala numa educação de boa qualidade? Ou que qualidades tem a boa educação que queremos?...”.

Segundo Corrêa (2003, p. 87), “... ‘qualidade’ não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso...”. Não há como interpretar a “qualidade” de uma forma reducionista dada a amplitude de interpretações possíveis, e mais, conforme pontuado pela autora, um dos problemas mais recorrentes é que os próprios documentos legais que tratam sobre busca de melhoria de qualidade não especificam o que ela seria, em quais critérios poderiam ser utilizados para se pautar a compreensão e quais seriam as ações concretas que nos levariam ao alcance de uma nova ‘qualidade’.

Um dos problemas mais recorrentes é que, especialmente os documentos legais que apresentam a busca de melhoria da qualidade como meta não especificam o que ela seria, como se expressaria ou em quais critérios poderia se pautar e, mais sério, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance de uma nova “qualidade”. (CORRÊA, 2003, p. 87)

Para Rios (2010), quando falamos em educação de qualidade estamos pensando nos vários atributos que compõem essa educação, mas segundo a autora, a qualidade não seria um atributo, ou mesmo uma propriedade, portanto, nada estaria no singular, mas sim, no plural, num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação. “Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de ‘qualidades’” (RIOS, 2010, p. 69).

Segundo Azevedo (2013), “sob a justificativa de dar ‘qualidade’ para as instituições de Educação infantil, utilizou-se o termo ‘pedagógico’ para fazer a diferença entre aquelas que desenvolviam um trabalho mais voltado para a educação escolar”. Assim, a autora explica que foi se firmando com o tempo a ideia de que aquelas instituições que se intitulavam “educacionais” e que possuíam uma “proposta educacional” estariam mais próximas de um trabalho conforme um “modelo escolar” do Ensino Fundamental.

Beisiegel (1980)⁴¹ ao analisar qualidade x quantidade expõe sua defesa do processo de democratização do ensino, frisa a importância de se ter em mãos um quadro de referência mais

⁴¹ Muito embora o artigo de Beisiegel tenha sido escrito em 1980, bem como suas reflexões tenham sido realizadas em torno da absorção do aparato Estatal no âmbito do ensino secundário, entendemos ser de extrema importância as reflexões sobre qualidade, quantidade e democratização do ensino, o que justifica a conversação e os diálogos mantidos

amplo que vise atender não somente ao que está ocorrendo na área da educação e da sociedade brasileira, mas tudo o que aconteceu em todas as esferas da vida social, sob o ponto de vista histórico-social, ou seja, todas as ocorrências históricas que resultaram alterações no âmbito da família, da educação, da política, e destaca-se principalmente a passagem de uma sociedade tradicional sob o ponto de vista econômico, uma sociedade semicolonial que é transformada em uma sociedade moderna, urbanizada e industrializada.

O processo de extensão das oportunidades educacionais às massas populares deve ser compreendido nesse contexto mais amplo. Assim, e somente para registrar, esse processo de crescimento do ensino precisa ser estudado levando em conta os mecanismos de dominação que se desenvolveram após a Revolução de 1930, o "populismo", o atendimento das reivindicações das massas urbanas, o atendimento antecipado de reivindicações, os fenômenos de manipulação e as possibilidades de arregimentação popular em torno da defesa de suas reivindicações. Enfim, esse crescimento da rede de escolas deve ser entendido como um dos aspectos da "ambiguidade" da dominação paulista. (BEISIEGEL, 1980, p. 1)

Concordamos com Gentili (2010), com referência ao processo de democratização e igualdade, que numa crítica ao neoliberalismo, explica que a sociedade – o mercado – em uma perspectiva democrática radical é o espaço do ‘não direito’, e que os conceitos de igualdade e de políticas de justiça social irritam os neoliberais, que na sua retórica neoliberal, entende que é justamente a desigualdade que leva o indivíduo a melhorar, a se esforçar, a competir sendo uma precondição para o princípio do mérito. “A desigualdade e a discriminação voltadas para garantir o que aqui chamaríamos de justiça distributiva do bem ‘educação’ forma parte de uma esfera da ação que a sociedade (isto é, o mercado) deve resolver sem interferência externa de nenhum tipo: a esfera da caridade” (GENTILI, 2010, p. 227).

Enguita (1995) sinaliza a questão de que a qualidade em nossos dias é uma espécie de grito de guerra, vários atores, professores, contribuintes, empregadores e alunos, podem se mobilizar a fim de exigir qualidade, segundo o seu prisma.

Converte-se, além disso, em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia, pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. (ENGUITA, 1995, p. 95-96)

entre os demais autores naquilo que se refere a educação infantil e a esta pesquisa, proporcionando uma melhor localização a fim de se entender de qual lugar “de onde” se está falando sobre qualidade em educação, dada a amplitude do tema em questão.

Beisiegel (1980) observa a existência de uma crise multifacetária no sistema educacional brasileiro face ao avanço das massas populares para dentro de um sistema educacional, pela ótica do processo de democratização do ensino, que até então era inexistente diante de um cenário em que a educação, o sistema educacional, durante muito tempo foi pensado somente para atender a alguns privilegiados e não para todos.

O "processo de democratização do ensino" – ou a busca de extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos, inegavelmente produziu uma situação escolar que pode ser caracterizada, de modo geral, como uma *situação de crise*. E essa crise é multifacetária. O crescimento da rede de escolas, em todos os níveis – no ensino comum, no ensino médio e mesmo no ensino superior, a complexidade resultante desse crescimento, da multiplicação e da diversificação dos quadros e das tarefas, produziu o fenômeno da burocratização das atividades e trouxe também, como consequência inevitável, a crescente ritualização dos serviços. (BEISIEGEL, 1980, p. 1-2)

Enguita (1995), pontua que todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa. O crescimento da rede escolar, face ao processo de democratização do ensino defronta-se com uma escassez de recursos (instalações, salas de aula, contratação de professores entre outros), portanto, a demanda educacional se relaciona primeiramente com um problema quantitativo, quando isso é resolvido, segundo o autor, converte-se em uma questão qualitativa.

Uma vez que se vão expor e criticar aqui sobretudo os significados ocultos da demanda de qualidade em educação parece necessário começar por dizer que não há nela nada de necessariamente demoníaco. O acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa. (ENGUITA, 1995, p. 96)

A discussão quantidade, qualidade, democratização de ensino são pontos de relevada importância no desenvolvimento dos estudos desta pesquisa, uma vez que o ponto crucial de toda a problemática das creches está exatamente na quantidade insuficiente de creches para atender a demanda, assim a falta de recursos destinados para tal fim, por consequência, afeta a todos indistintamente, alunos, professores, comunidade e a administração pública a quem compete dar uma solução ao problema.

Corrêa (2003), pelo viés da perspectiva democrática, acerca da qualidade da educação, afirma que o pensamento nos remete ao oferecimento por parte do Estado, e conseqüentemente a ideia de quantidade, ou seja, a qualidade associada a quantidade que é a capacidade do Estado em absorver “a todos” pela ótica da democratização do ensino e da “educação para todos”⁴², receber

⁴² “... A questão do atendimento na educação infantil é polêmica, concorda-se. Por um lado, porque não se tem clareza quanto à real demanda existente e por outro, porque a matrícula por parte das famílias não é obrigatória, ainda que, do ponto de vista legal, seja dever do Estado oferecê-la. Como não se conhece com clareza a demanda existente, ou seja, quantas famílias querem colocar seus

todos em seu aparato estatal de ensino, assim a autora afirma que não se pode falar em qualidade de algo que não existe e por esse motivo é importante fazer a relação entre qualidade e quantidade.

Numa perspectiva democrática a primeira ideia acerca da qualidade da educação que vem à mente, diz respeito ao seu oferecimento, por parte do Estado, ou seja, a primeira questão refere-se necessariamente à ideia de quantidade. Por mais óbvio que possa parecer, uma vez que não se pode falar em qualidade de algo que não existe, é importante chamar a atenção para relação entre qualidade e quantidade. Assim é preciso considerar, em princípio, a capacidade de atendimento dos sistemas públicos diante da demanda existente, ou seja, a sua dimensão quantitativa. (CORRÊA, 2003, p. 94)

Beisiegel (1980) aponta para a problemática de que a expansão da rede de escolas ocorreu em um momento em que as possibilidades de investimentos financeiros no ensino não eram satisfatórias e assim o ensino cresceu diante de uma cenário de improvisação de prédios, de salas de aula, no funcionamento dos prédios existentes com a multiplicação dos períodos manhã, tarde, noite, improvisando-se professores, tudo a fim de dar conta ao atendimento da massa, sendo inegável que a referida improvisação em resposta a expansão das redes de escolas, por consequência resultou em quebra nos padrões de qualidade. “Ocorreu também uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e as necessidades da clientela” (BEISIEGEL, 1980, p. 2).

Outro ponto mencionado pelo autor se refere a alteração das necessidades da clientela exemplificando que há algumas décadas, na escola secundária, era ministrado cursos de latim para crianças que tinham seus objetivos de ingressar na escola superior, e que esses conteúdos da escola secundária estavam adequados às necessidades de sua clientela, e que hoje face a própria alteração da clientela, tal necessidade não se faz presente.

Já não ocorreria o mesmo hoje se o latim fosse transmitido numa escola que se transformou em parte da formação geral de todos os cidadãos. Na medida em que a escola vem incorporando à sua clientela crianças procedentes dos setores populares, aquela adequação deixa realmente de existir. No conjunto, essas dificuldades, o crescimento, a complexidade, a burocratização, a escassez de recursos, a transformação da clientela, acabaram dando forma a uma situação de crise do ensino no país. (BEISIEGEL, 1980, p. 2)

Assim, Beisiegel (1980) entende que o crescimento exacerbado do ensino, as respostas rápidas improvisadas do setor público, a mudança da clientela, aliada as dificuldades financeiras, a complexidade, a burocratização, por consequência, resultaram em uma situação de crise do ensino no país.

filhos numa instituição de educação infantil, não sendo a matrícula uma obrigatoriedade, torna-se muito mais difícil exigir do Estado o seu referido ‘dever’ do oferecimento de vagas a todos que assim o quiserem. Como cobrar o Estado que ele atenda uma demanda que não se conhece em termos quantitativos?...” (CORRÊA, 2003, p. 94).

Enguita (1995) pontua que a problemática da qualidade sempre esteve presente no mundo da educação, mas nunca havia conseguido alcançar um grau de centralidade nesta discussão: “Ela vem substituir a da problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo” (ENGUITA, 1995, p. 96).

Outro ponto importante invocado por Beisiegel (1980) se refere a crítica conservadora e assim se propõe a analisar alguns padrões de crítica que são realizadas à situação do ensino no Brasil, assim o autor destaca aquela crítica que a escola perdeu a qualidade, que está deteriorada, enferma e assim se faria necessário reconquistar os padrões de qualidade que essa escola já teve no passado. Neste tópico destaca-se o que mencionamos em parágrafos anteriores no tocante a saber de que lugar estamos falando em qualidade, pois dependendo do lugar, teremos perspectivas diferentes e neste caso exemplificado por Beisiegel (1980), o lugar situado encontra-se no passado, e não há como falar em qualidade, partindo de lugares tão diferentes em épocas tão distintas face a alteração da clientela.

Tendo em vista esse tipo de crítica conservadora, o que seria necessário lembrar é que a escola, a escola de 1º grau, já não é mais, de forma alguma, a escola secundária do passado que dá sentido a esse tipo de formulação. Aquela escola secundária era uma escola seletiva, propedêutica, que preparava segmentos bem definidos da classe dominante para o ingresso em algumas escolas superiores, também claramente definidas. Depois disso, a partir das reivindicações das populações nas áreas urbanas das regiões mais desenvolvidas do país, essa escola secundária foi se abrindo ao ingresso de setores menos favorecidos da população. (BEISIEGEL, 1980, p. 3)

Assim, o autor chega ao ponto nevrálgico da análise da perspectiva de que a crítica conservadora se dispõe a discutir a qualidade da educação ao utilizar-se de parâmetros provenientes de uma realidade fora de época e principalmente sob a análise de uma escola seletiva da época, feita a fim de atender interesses bem definidos da classe dominante, ou seja, a crítica conservadora fala de um lugar onde se fala de qualidade para um público bem restrito e privilegiado e não para a massa popular; a crítica conservadora fala de um lugar onde não há espaço para todos, onde não há espaço para a democratização do ensino, portanto, referido padrão de qualidade torna-se discutível quando se é utilizado um viés interpretativo proveniente de padrões de pensamentos baseados em uma escola existente há mais de 50 anos atrás.

Enguita (1995) explica que a crítica às reformas educacionais dos anos sessenta e setenta e em especial na Espanha entre os anos setenta e oitenta de que se teria descuidado da qualidade em favor da quantidade, o que revela o incômodo daqueles privilegiados ao acesso escolar, nas palavras do autor “... não é senão a expressão sublimada do mal-estar daqueles que consideram perdidos ou ameaçados seus privilégios escolares” (ENGUITA, 1995, p. 107). O que ao nosso entender demonstra que na imperatividade do discurso sobre a qualidade é preciso separar a discussão “joio”

e a discussão “trigo”, entendendo-se como discussão “joio” aquela movida a interesses de uma minoria privilegiada, que não quer ver a praia da educação banhada pelas águas da democracia.

Segundo Rios (2010, p. 70), “somos, então remetidos à necessidade de refletir sobre o que se qualifica como bom”. A autora avalia que, se recorrermos à história, verifica-se que o que se tem chamado de boa educação é algo muito variável nas inúmeras sociedades e culturas, em virtude dos próprios valores que as sustentam. Já para Enguita (1995, p. 107), “não existe um critério absoluto que permita estabelecer a que atribuir ou não o termo ‘qualidade’...”.

Para Enguita (1995), no mundo do ensino, a busca da qualidade, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, se refere às melhorias quantitativas às qualitativas. O autor enfatiza não apenas o “mais” mais “melhores”, ou seja, melhores professores, materiais e equipamentos escolares. “Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado, não o melhor (em vez do mesmo ou do menos) para todos mas para uns poucos e igual ou pior para os demais” (ENGUITA, 1995, p. 107).

Destaca-se a importante a análise histórica de Beisiegel (1980) sobre a escola secundária pública no Estado de São Paulo, que era tida como praticamente inexistente até 1960, no entanto, posterior a essa data já ocorre a abertura de possibilidades para o jovem urbano da época, com a abertura de escola secundária por todo território do estado, eliminando, a barreira da existência do exame de admissão tradicional pelo exame de admissão único com critério de aprovação bastante rebaixados, permitindo-se o ingresso de todos os alunos aprovados em escolas públicas e secundárias.

A rede de escolas secundárias, que já vinha crescendo de forma intensa nas regiões urbanas do estado, apresentou ainda um salto maior. E, a partir desse momento, 1967, já se realiza na prática, aqui no Estado de São Paulo, aquilo que viria a ser realizado depois, em âmbito nacional, pela lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus. A escola secundária, a antiga escola seletiva – que apenas servia como encaminhamento dos jovens das nossas elites, das nossas populações dominantes, para a escola superior – havia sido transformada, na prática, por força de reivindicações populares, numa escola comum, aberta a todos. (BEISIEGEL, 1980, p. 4)

Nota-se o crescimento das escolas secundárias e a importância das reivindicações populares, seus pleitos e suas conquistas no contexto histórico, pois foi a partir das reivindicações do movimento precursor das massas populares em São Paulo, que posteriormente possibilitou a abertura da possibilidade, a nível nacional, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, quebrando-se as barreiras antes existentes e que privilegiava somente aos jovens da elite ao acesso ao nível superior e que partir de 1967 a escola secundária é transformada em uma escola para todos.

Beisiegel (1980) faz uma análise do crescimento da antiga escola secundária, como um movimento populacional no sentido da busca pelo ensino secundário e que referido movimento, já a partir de 1960 também foi extensivo para as áreas urbana das regiões mais desenvolvidas do país.

No entanto, o autor chama atenção que as suas colocações embora possam ser consideradas vagas ou mesmo chocar o leitor, o fato é que o levante de crescimento da antiga escola secundária que foi incorporada pela escola de 1º grau, absorveu segmentos da população que estavam excluídos, sim, uma população carente e portadora de uma cultura dominada que não tinha condições de acompanhar os conteúdos culturais que até então eram transmitidos pela antiga escola secundária.

Esse crescimento da antiga escola secundária ou do antigo primeiro ciclo da escola de nível médio, agora incorporado na escola de 1º grau, traduziu a incorporação, por essa escola, de segmentos da população que antes estavam excluídos dessa área de escolaridade: uma população que pode ser categorizada de muitas formas (uma população culturalmente "carente". segundo alguns autores. ou uma população portadora de uma cultura dominada. segundo outros) mas uma população que, sem dúvida alguma, não tinha as mesmas possibilidades de acompanhamento daqueles conteúdos culturais transmitidos pela antiga escola secundária. (BEISIEGEL, 1980, p. 4)

Segundo o viés da discussão da existência de uma população carente que está sob os auspícios de uma cultura que não protege e educa com o interesse do desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, mas sim, de uma educação subalterna que por décadas sempre dominou segundo seus interesses, o pensamento sobre a qualidade da educação para essa classe popular que agora invade as escolas deve ser elaborado de forma que a respeite.

Segundo Rios (2010, p. 70), “a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores...”. Assim, segundo a autora, se esse processo de socialização é realizado com a imposição de conhecimento e valores, de maneira que ignora por completo as características dos educandos, isso é uma má-educação. De acordo com Enguita (1993, p. 33), “... o próprio Aristóteles é o primeiro que formula a possibilidade de uma concepção diferente de educação, quando afirma que a mente é uma tábula rasa sobre a qual o educador pode gravar o que quiser...”.

Beisiegel (1980) explica que é muito mais difícil transmitir conteúdos da escola de 1º grau para populações não “modernizadas”, não urbanizadas do que para crianças de classe média que já estão adaptadas a cultura que será transmitida na escola, assim o autor afirma que na verdade a escola não perdeu qualidade na medida que foi se estendendo para outras camadas sociais da população, fato é que a escola mudou, não sendo mais aquela escola secundária do passado, que atendia uma clientela específica e que estava harmonizada com sua proposta de conteúdo, mas sim, a uma nova escola de 1º grau, que já não estava perfeitamente articulada com a composição de sua nova clientela, mais amplas com carências culturais e econômicas.

O latim já não teria sentido na formação comum de todos os cidadãos, realizada pela escola de 1º grau junto à totalidade das crianças do país. O latim é um exemplo radical, mas aquele mesmo quadro contextual que explicava a presença do latim na escola secundária do passado é o quadro contextual que se mobiliza para apontar falhas na escola do presente.

Não é muito diferente falar, por exemplo, que a qualidade do ensino se deteriorou, é uma droga hoje em dia, porque as nossas crianças não conseguem dominar a linguagem escrita. Nós não estamos conseguindo formar aqueles bacharéis que a escola secundária do passado começava a formar. (BEISIEGEL, 1980, p. 5)

Em nosso entender, a discussão de se manter como apropriado, como por exemplo, o ensino do latim ou não naquela época, parece mais uma narrativa discursiva desesperada elitista que procura manter como pano de fundo, a sustentação de um discurso discriminatório e antidemocrático, pois não se está discutindo como prioridade a “inclusão” da maioria que é excluída, mas a manutenção de um discurso elitista e separatista de classes. Enguita (1995), ao analisar esse período de inclusão dos excluídos na Espanha, mostra que os discursos elitistas sempre foram predominantes a ponto de desqualificar a capacidade daqueles que não fazem parte de uma classe privilegiada, nas palavras do autor “... A suposta qualidade de um ou outro ensino se associa, além disso, a suposta qualidade da pessoa, não tanto como resultado quanto como ponto de partida...” (ENGUITA, 1995, p. 108).

Embora discursos elitistas tenham sido utilizados por muito tempo no âmbito educacional, felizmente a igualdade de oportunidades nos mostra bem o contrário, é conclusão de Enguita (1995, p. 108): “Os alunos brilhantes ‘merecem’ um ensino de qualidade, os da massa não, mas a sequência se inverte para pressupor o brilhantismo de todos que acodem às escolas de qualidade, independentemente do fato de que para isso basta possuir os recursos econômicos necessários”.

Sacristán (2007), ao discutir alternativas para refazer o projeto da educação, afirma que, se consideramos que a educação deve seguir propondo modelos de ser humano de sociedade, “deveremos defender determinada atitude comprometida com um projeto democraticamente elaborado, que sirva a um modelo flexível de indivíduo e de sociedade...” (SACRISTÁN, 2007, p. 38).

Beisiegel (1980) também aponta problemas na forma de avaliar a qualidade de ensino e faz uma reflexão se à análise a uma redação sofisticada ou mesmo no bom gosto da redação, se referido critério é válido para avaliar o rendimento da faixa da escolaridade de 1º grau, assim, chama atenção para uma reflexão importante a respeito da crítica conservadora realizada a qualidade de ensino que não coaduna com o ensino atual, pois está voltada para o passado.

Outro ponto colocado pelo autor nesta análise histórica das críticas as qualidades de ensino, e que em nosso entender é atual, pois ainda hoje, com frequência é audível a tônica de que antigamente tudo era melhor e que inclusive se ensinava latim às crianças, é que esse comparativo ultrapassado, nos mostra claramente a importância de se entender o quanto a expressão “qualidade de ensino” é subjetivamente utilizada – até pelas políticas educacionais –, ainda mais importante entender o quanto o interlocutor que vier a se propor a discutir a qualidade da educação deve se

acautelar ao tentar se apropriar dessa expressão atendendo a três critérios, primeiro saber de que lugar na sociedade, no espaço e no tempo está se fazendo referida afirmação; segundo, refletir o que é qualidade de ensino para aquele que se encontra excluído do sistema educacional; terceiro, democratização do ensino, o acesso de todos à educação.

Enguita (1995), ao analisar o consumo de escolarização na Espanha, também observa a falta de preocupação de adequação do ensino para todos: “O processo consistiu em colocar vinho novo em tonéis velhos, em incorporar todos a um ensino que não havia sido configurado, pensando na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte da mesma...” (ENGUITA, 1995, p. 97). Assim havia uma presunção de que aquilo considerado bom para os que já estavam desfrutando com exclusividade também seria para os demais.

Conforme explicado pelo autor, havia um pensamento invertido à época do que existe hoje, pois não se pensava a educação, no sentido de se entender as possíveis deficiências da nova população escolar, a ideia era que essa nova população de alunos deveria se igualar ao formato educacional existente e que funcionava para aquela classe privilegiada.

Ainda, segundo Enguita (1995, p. 97), “nessa época o que a sociedade demandava e os poderes públicos se viam obrigados a satisfazer era o acesso ao existente, a igualdade em relação aos que já possuíam”, portanto, não havia tempo para se pensar o que estava sendo oferecido, ou mesmo se deveria ser revisto e muito menos se estava ajustado à medida desses novos alunos, ou do interesse individual.

Em nosso entender tal modalidade de discurso se assemelha a manutenção de um discurso opressor e que enfraquece a massa popular, Freire (1987) na obra “Pedagogia do Oprimido”, no tópico Dividir, para manter a opressão, explica bem o interesse do poder opressor como aquele poder que visa enfraquecer os oprimidos, criando e aprofundando cisões entre eles, dando-lhes a impressão de que os estão ajudando.

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam. (FREIRE, 1987, p. 87)

Kuenzer (1986) explica que a classe que detém o poder material na sociedade possui também o poder intelectual, pois possui os instrumentos materiais e conceituais para a elaboração do conhecimento, esse conhecimento por sua vez, elaborado pela classe dominante e que reflete seus interesses particulares, é apresentado como um saber universal e verdadeiramente válido, do que se conclui nas palavras da autora “àqueles que são recusados os meios de produção intelectual só resta a submissão” (KUENZER, 1986, p. 47).

Sacristán (2007) fala sobre a importância de não nos deixarmos levar pelo deslumbrante poder que parece ter projetos a mudar o curso histórico de uma sociedade e de a cultura, quando na verdade tais ideias possuem outro pano de fundo que talvez não estejamos enxergando, ocultando assim o verdadeiro sentido do discurso e do projeto “o que se está fazendo é articular discursos que enfocam alguns aspectos e ocultam outros, sem que faltem ocasiões em que sua presença e sua função sejam legitimar interesses dominantes muito concretos de caráter econômico e político” (SACRISTÁN, 2007, p. 44).

Beisiegel (1980) destaca que o quadro teórico de reflexão sobre qualidade de ensino e conteúdo das disciplinas, considerando a realidade educacional, é diferente, pois a crise no ensino existe, mas os ângulos de discussão do debate não podem ficar dentro de um quadrado limitado que não se disponha a enxergar a realidade sobretudo sob a ótica da democratização do ensino, pois conforme afirma o autor ainda há colegas que sustentam outras críticas a qualidade de ensino e baseiam suas convicções na argumentação de que deva se pensar em uma escola alternativa e assim rejeitam a escola pública. Mas o autor conclui que a escola que atende as grandes massas da população é a escola pública e que é esta a escola extensiva a toda coletividade do país. Segundo Beisiegel (1980), “a verdade é a seguinte: grande parte dos críticos radicais da situação do ensino não aceita a expressão ‘democratização do ensino’...” (BEISIEGEL, 1980, p. 5).

Enguita (1995) explica que na Espanha a perda da exclusividade do ensino das classes privilegiadas para o acesso de toda a população, com o ingresso dessas novas classes sociais, tudo se tornou apenas uma questão de tempo, para que se ampliasse a discussão sobre padrões de qualidades no sentido de perguntar-se se o ensino deveria continuar do jeito que estava, ou se deveria adaptar-se melhor à diversidade de expectativas e interesses de seu público ampliado.

O que se percebe é que o próprio avanço natural das massas populares rumo ao acesso à educação, considerando a educação como um processo de socialização de cultura, percebe-se, que referida socialização, como uma característica própria do homem, enquanto ser social ciente da diversidade existente e de que a igualdade de possibilidades é para todos e não apenas para alguns, logo, quase que naturalmente amplia o debate democrático e se obriga em decorrência do clamor social a pensar a qualidade para todos e sobre o que é melhor para que cada um possa se desenvolver no processo ensino-aprendizagem e assim contribuir para a transformação da sociedade.

Seguindo a percepção da educação enquanto clamor social, Freire (2000) enfatiza em sua obra “Pedagogia da indignação” o quanto o indivíduo já percebeu que a educação faz sentido em sua vida, para melhorar o seu pensar, para melhorar o seu agir e até para se assumir capaz de realização de mudanças no mundo. “... que a educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam

assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem...” (FREIRE, 2000, p. 20).

No tocante ao processo de exclusão e sua perpetuação ainda que de forma menos transparente, Beisiegel (1980) esclarece que a extensão da escola a todos, ou a quase todos, não ocorre de forma total e ampla, eis que no passado, a exclusão das populações subalternas aparecia sob a forma simples e direta da inexistência da possibilidade de acesso aos setores mais decisivos do ensino e hoje o processo de exclusão continua, basta verificar que uma grande maioria de estudantes ingressa no ensino comum mas a exclusão logo acontece nos primeiros anos de vida escolar.

Já não seria tão fácil perceber que a grande maioria dos estudantes agora ingressa no ensino comum, mas é excluída logo nos primeiros anos de vida escolar e que essa exclusão intensa nos primeiros estágios do ensino (e menor, mas persistente durante todo o processo da escolaridade) ainda é uma exclusão condicionada sobretudo pela situação social, econômica e cultural dos alunos. (Beisiegel, 1980, p. 6)

Gentili (2010) na obra intitulada “Pedagogia da exclusão”, ao tratar sobre o destino da educação da maioria, analisa que o neoliberalismo ataca a escola pública com a pretensão de apagar do horizonte uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

Ou seja, o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (GENTILI, 2010, p. 229)

Silva Júnior (1996) ao analisar a Infância, educação e neoliberalismo, salienta que o discurso neoliberal entende que o igualitarismo destrói a liberdade e a vitalidade da concorrência.

Grosso modo, a argumentação neoliberal, no que se refere à questão do indivíduo, entende que o igualitarismo, inclusive o visado pelo Welfare State, destrói a liberdade dos cidadãos e vitalidade da concorrência (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 25).

Beisiegel (1980) destaca que se consolida a própria desigualdade que se pretende combater diante do fato de que a extensão das oportunidades escolares e a transformação do sistema de ensino não tenham de fato produzido alteração significativa na situação de classe da grande maioria da população, sendo esse um dos argumentos que o autor considera mais bem elaborado na crítica a esse processo de democratização de oportunidades.

Em outras palavras, embora a extensão das oportunidades escolares e a transformação formal do sistema de ensino não tenham de fato produzido consequências mais significativas na situação de classe da grande maioria dos habitantes, ao integrarem o aparato ideológico dissimulado do real estariam, na verdade, consolidando a própria

desigualdade que pretendiam combater. Este é um dos argumentos que eu considero mais bem elaborado na crítica a esse processo de democratização das oportunidades. (BEISIEGEL, 1980, p. 6)

A consolidação da própria desigualdade que se pretendia combater sob o manto de uma falsa democratização, em nosso entender, é consequência do poder dos discursos neoliberais de que somos vítimas, assim, segundo Freire (2000) o fato de estarmos imersos em uma cultura dominante, em uma ideologia neoliberal vemos a nossa frente uma centena de obstáculos a serem superados, mas que precisamos entender que mudar pode ser difícil, mas é possível. “Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares” (FREIRE, 2000, p. 23).

Saviani (1996), ao analisar historicamente a política e educação no Brasil em sua obra destaca uma realidade que está enraizada em nosso país desde os tempos do Império, a exclusão da maioria da população e o limitado jogo político estabelecido pelas elites dominantes.

Excluída a maioria da população e limitado o jogo político às elites dominantes, as disputas então travadas se circunscreveram à diferentes tendências da classe dominante. São dessa ordem os debates levados a efeito na Assembleia assim como o conflito entre a Assembleia e o imperador. (SAVIANI, 1996, p. 18)

Kuenzer (1986) em sua obra “Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador” revela os motivos e os medos das classes dominantes diante da proposta escolar, uma vez que referida proposta ultrapassa sua dimensão técnica e atinge uma dimensão política fazendo o trabalhador compreender a história e os limites de sua prática, transformando sua compreensão sobre as relações de produção, eis aí o grande medo, a transformação das maiorias pela educação.

A proposta escolar ultrapassa sua dimensão meramente técnica para atingir uma dimensão política, enquanto permite ao trabalhador compreender a história e os limites de sua prática, com esta se articula com as relações de produção vigentes e como ela pode ser um elemento transformador dessas mesmas relações. (KUENZER, 1986, p. 192)

Para Beisiegel (1980), o professor que quase sempre é visto pela sociedade como aquele que luta pelas adversidades impostas pela estrutura dominante, gradativamente, vem sendo transformado em um ser social diverso, pois ao mesmo tempo que luta contra a dominação, devido a afetação a sua própria subsistência, ao empobrecimento imposto pela estrutura capitalista, se vê obrigado a reagir e assim instintivamente pela sua sobrevivência se faz necessário lutar também por um salário melhor, condições de trabalho melhores.

O professor, quase sempre caricaturado como o arauto mais ou menos consciente das necessidades de uma estrutura de dominação, vem sendo transformado, gradualmente, num

tipo social diverso, mais complexo, no profissional submetido às duras injunções do empobrecimento relativo, obrigado a lutar pela defesa de seus níveis de remuneração, dividido diante das muitas alternativas teóricas e políticas de encaminhamento de suas reivindicações. (BEISIEGEL, 1980, p. 8)

Não há como negar, o autor admite que essa população subalterna e empobrecida que invadiu a escola – pela necessidade de assim agir – que conquistou o seu espaço no âmbito escolar é a mesma que cria as dificuldades no rendimento escolar, mas o autor defende que é necessário aceitar essa escola com todas as suas dificuldades, aceitando ela como tal existe, porque esse é o ponto de partida para uma efetiva mudança, uma correção para as melhorias, nas palavras do autor, “uma escola que será capaz de dar, a essas populações, algo mais do que a escola que atualmente existe está dando” (BEISIEGEL, 1980, p. 10).

Embora a população empobrecida tenha invadido as escolas, segundo Silva Júnior (1996), ainda esbarra-se na força do discurso liberal que sustenta que a liberdade não está necessariamente associada à democracia, está dissociada da democracia social e política relacionando a liberdade individual social diretamente com o mercado e da não interferência com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor livremente de seus bens e renda, ou seja, no discurso neoliberal, as classes empobrecidas, a maioria, nunca terá oportunidade.

Os neoliberais argumentam que a liberdade não está necessariamente associada à democracia, pois esta pode, a qualquer momento, acolher iniciativas, decididas consensualmente pela maioria, no sentido de interferir nos direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor livremente de seus bens e renda. Isto é liberdade individual social tem a ver com o mercado e não com a democracia social, nem mesmo com o democracia política (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 26)

Segundo Beisiegel (1980) é possível melhorar a educação que é levada a essa população de criança, agora, quando se diz que em detrimento da expansão ocorreu a deterioração do ensino, tal afirmativa é totalmente discriminatória, pois ao mesmo tempo, a referida afirmativa nos conduz a um pensamento dedutivo e lógico, e conclui-se pelo raciocínio mais prático, ou seja, então, vamos tirar da escola essas crianças, assim voltamos aos padrões excelentes de qualidade, o que é um contrassenso sob o ponto de vista dos princípios democráticos de uma escola para todos. “Nós estamos democratizando com uma das mãos e tirando com a outra...” (BEISIEGEL, 1980, p. 11).

Corrêa (2003) faz uma reflexão entendendo ser interessante pensar a qualidade no atendimento à criança relacionando-se a ideia de garantia de efetivação de seus direitos, eis que já consagrados sob o ponto de vista legal em vários textos desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, leis e Diretrizes.

Desse modo, uma forma interessante, para pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à idéia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista, legal, bem definidos. Esses direitos estão explicitados em documentos que vão desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, para mencionar o plano internacional, passando pela Constituição o Federal Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei n.8069 de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (n. 9394/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1988, entre outros. (CORRÊA, 2003, p. 91)

Corrêa (2003), entende que o aspecto mais relevante da Constituição Federal de 1988 para educação infantil está no artigo 208 inciso IV, ao afirmar que o Estado tem dever de garantir atendimento em creche e pré-escolas às criança de 0 a 6, além do artigo 206, que se utiliza da expressão “garantia de padrão de qualidade”, assim a autora conclui que é obrigação o Estado não somente uma obrigação de oferta, mas obrigação de garantir qualidade.

Quanto à questão educacional, o aspecto mais relevante da Constituição Federal de 1988 para a educação infantil está em seu art. 208, inciso IV...ao afirmar que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Além de outros tópicos importantes no que diz respeito ao atendimento de 0 a 6 anos na lei maior do país, interessa destacarmos, do seu art. 206, no qual se afirmam os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, o contido no inciso VII – “garantia de padrão de qualidade” – como um dos norteadores também para as instituições de educação infantil. Com base nesses dois artigos, podemos concluir que, no plano legal, a oferta de educação infantil não apenas passa a ser um obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade. (CORRÊA, 2003, p. 91)

É fato que as legislações, diretrizes, documentos internacionais, como a Declaração Universal todos se referem sobre a importância da garantia da qualidade, mas também é fato que pensar a qualidade exige apreciar os vários fatores apontados pelos autores que destacamos acima, pois falar em qualidade nos obriga a pensar na efetividade dela para todos e não para alguns, e tal reflexão amplia o debate sobre qualidade a fim de se equacionar uma série de fatores, sociais, econômicos, culturais e todos devem ser analisados sob o prisma de princípios democráticos, caso o contrário, o equação dos direitos iguais x qualidade será sempre igual a zero.

5.3. Formação das Políticas Públicas.

Segundo Barroso (2012), judicialização significa justamente que questões de grande interesse social estão sendo decididas pelo Poder Judiciário em face de uma necessidade imperiosa decorrente de um problema social e que geralmente não estão sendo decididas pelo Poder Executivo, portanto a Judicialização envolve uma transferência de poder para juízes e tribunais.

Judicialização significa que algumas questões de larga repercussão política ou social estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário, e não pelas instâncias políticas tradicionais: o Congresso Nacional e o Poder Executivo – em cujo âmbito se encontram o Presidente da República, seus ministérios e a administração pública em geral. Como intuitivo, a judicialização envolve uma transferência de poder para juízes e tribunais, com alterações significativas na linguagem, na argumentação e no modo de participação da sociedade. O fenômeno tem causas múltiplas. Algumas delas expressam uma tendência mundial; outras estão diretamente relacionadas ao modelo institucional brasileiro. A seguir, uma tentativa de sistematização da matéria. (BARROSO, 2012, p. 3)

Segundo Costa (2015), as políticas públicas são um planejamento que deve conter objetivos traçados e definidos e com mecanismos e instrumentos que garantam a sua efetiva concretização daquilo que se pretende implementar.

Trata-se de um programa no sentido de “desenho” de uma política. Isso significa que políticas públicas são um planejamento racional e integrado, no qual deve constar os objetivos, instrumentos de concretização, instrumentos de avaliação, mecanismos de financiamento, arranjos político-administrativos, dentre outros, da política que se pretende implementar. (COSTA, 2015, p. 209)

A autora esclarece que no Estado Democrático de Direito⁴³, o Poder Judiciário assume novas funções⁴⁴ e tem o seu perfil modificado, pois, considerando que o próprio Estado Liberal de Direito não foi capaz de garantir aos membros da sociedade o direito fundamental de igualdade, por isso foi sucedido pelo modelo de Estado intervencionista, o Welfare State (Estado de Bem-estar ou Estado Social de Direito), que tem função de garantir a igualdade dos cidadãos, por meio da intervenção direta na ordem econômica e social, antes de domínio dos particulares, sendo no Estado Social que a noção de políticas públicas começa a fazer sentido. “A própria configuração de equilíbrio entre poderes é reestruturada, de forma a dar maiores poderes ao Judiciário e instrumentalizá-lo para o desempenho de suas novas tarefas” (COSTA, 2015, p. 210).

O Direito à Educação das crianças de 0 a 3 anos tem enfrentado uma série de questões e desafios para a sua efetivação, desde a garantia constitucional implícita no artigo 208 inciso IV (com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) referido direito foi consolidado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e em decisões da Ministra Cármen, em 15 de Agosto de 2008, deu provimento ao recurso extraordinário interposto pelo Ministério Público do Estado de Santa Catarina contra julgado do Tribunal de Justiça local que em sede reexame necessário, negou

⁴³ O Estado Democrático de Direito sucede esse período ditatorial e representa o restabelecimento do equilíbrio entre os três Poderes. Uma das principais características desse novo modelo de Estado é o aumento de poderes do Judiciário. Se na concepção original, esse Poder foi idealizado como “nulo”, mera “boca da lei”, houve um movimento no sentido de transferir a ele a importante e essencial função de controlar, em maior ou menor grau, o desempenho das funções do Poder Executivo e Legislativo. Realmente, dentro da nova configuração dos freios e contrapesos de Poderes, haveria de ser desenhada alguma forma de fiscalização das novas atividades de que se apropriou o Poder Executivo, quando do surgimento do Estado Social de Direito. Se a ele foram concedidas novas funções e, em consequência, acrescidos seus poderes, necessário se tornou o desenvolvimento de uma esfera limitadora de eventuais arbítrios e abusos que se verificassem na realidade fática. Caso contrário, haveria risco de novo desequilíbrio entre os Poderes do Estado. Coube ao Judiciário essa função (COSTA, 2015, p. 212).

⁴⁴ Além de responsável pelo controle do Poder Executivo, ao Poder Judiciário, ainda, foi dada a função de controle da atuação do Poder Legislativo. Nesse sentido, o Estado brasileiro adotou modelo misto de controle de constitucionalidade de leis (difuso e concentrado), influenciado tanto pelo sistema norte-americano (judicial review), quanto pelo sistema austríaco. A omissão legislativa também pode ser controlada por via de mecanismos como o mandado de injunção, cada vez mais utilizado na realidade brasileira (art. 102, q, CF) (COSTA, 2015, p. 212).

mandado de segurança impetrado contra ato omissivo da Secretária de Educação do Município de Criciúma/SC que havia rejeitado matrícula de criança em estabelecimento de educação infantil.

Assim, a Senhora Ministra Cármen Lúcia em decisão proferida no processo nº 554.075-8 em Agravo Regimental interposto sobre a decisão dada em Recurso Extraordinário, decidiu:

A jurisprudência deste Supremo Tribunal Federal firmou entendimento no sentido de que o art. 208, inc. IV, da Constituição da República assegura à criança de zero a seis anos de idade o atendimento em creche e pré-escola, e a não observância desse preceito constitucional pelo ente público importa na ação do Poder Judiciário para a proteção desse direito. (STF, 2009)

A Ministra além de frisar a existência de jurisprudência do Supremo Tribunal Federal consolidando existência de direito subjetivo público de crianças até cinco anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas, também enaltece a existência de jurisprudência do Supremo Tribunal que também consolida o entendimento de que é possível a intervenção do Poder Judiciário visando à efetivação do direito constitucional previsto no Art. 208, IV da CF, e assim em seu decisório colaciona decisões anteriores sobre o assunto.

CRECHE E PRÉ-ESCOLA – OBRIGAÇÃO DO ESTADO. Cumpre ao Estado – gênero – proporcionar a creche e a pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, observando a norma cogente do artigo, 208, inciso IV, da Constituição Federal, com a redação decorrente da Emenda Constitucional nº 53/2006 (RE 384.201-AgR, Rel. Min. Marco Aurélio, Primeira Turma, DJE 3.8.2007).

EMENTA CONSTITUCIONAL. AGRAVO REGIMENTAL EM AGRAVO DE INSTRUMENTO. MATRÍCULA DE CRIANÇA DE ZERO A CINCO ANOS DE IDADE EM CRECHE E PRÉ-ESCOLAS MUNICIPAIS. DIREITO ASSEGURADO PELA CONSTITUIÇÃO (ART. 208, IV, DA CF). I – O Estado tem o dever constitucional de assegurar a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (art. 208, IV, da CF). II – Agravo regimental improvido (AI 592.075-AgR, Rel. Min. Ricardo Lewandowski, Primeira Turma, DJE 5.6.2009).

Destaca-se que ao final do acórdão, a ministra salienta que os argumentos do agravante, recorrente, no caso em tela o município, demonstram apenas inconformismo e resistência em pôr termo a processos que se arrastam em detrimento da eficiente prestação jurisdicional.

Importante a ressaltar que as atuações dos juízes e dos tribunais estão limitadas aos pedidos formulados e assim o Poder Judiciário se manifesta dentro dos limites dos pedidos formulados, bem como não há a possibilidade de o Poder Judiciário deixar de se manifestar sobre um pedido se todos os requisitos da ação estão presentes é que explica Barroso (2012) eis que judicialização existente não se trata de uma questão ideológica da Corte. O Poder Judiciário age mediante provocação o interessado que em sua peça exordial narra os fatos e o compete ao Poder Judiciário analisá-los e conceder ou não o direito com base na lei.

É importante assinalar que em todas as decisões referidas acima, o Supremo Tribunal Federal foi provocado a se manifestar e o fez nos limites dos pedidos formulados. O Tribunal não tinha a alternativa de conhecer ou não das ações, de se pronunciar ou não sobre o seu mérito, uma vez preenchidos os requisitos de cabimento. Não se pode imputar aos Ministros do STF a ambição ou a pretensão, em face dos precedentes referidos, de criar um modelo juriscêntrico, de hegemonia judicial. A judicialização, que de fato existe, não decorreu de uma opção ideológica, filosófica ou metodológica da Corte. Limitou-se ela a cumprir, de modo estrito, o seu papel constitucional, em conformidade com o desenho institucional vigente. Pessoalmente, acho que o modelo tem nos servido bem. (BARROSO, 2012, p. 5)

Diante da intervenção do Judiciário nas políticas públicas muito tem se falado a respeito de um possível ativismo judicial por parte dos órgãos do Poder Judiciário, no entanto como bem explicado por Barroso (2012) a judicialização e o ativismo judicial são primos mas são duas coisas distintas, a primeira, a judicialização decorre do modelo constitucional, são direitos provenientes de uma previsão constitucional e não um exercício de uma vontade política, o segundo, o ativismo judicial está associado a uma participação mais ampla e intensa do Judiciário, uma postura ativista se instala em situações de retração do Poder Legislativo onde se verifica um desarranjo por assim dizer, entre a classe política e a sociedade civil impedindo que uma demanda social seja atendida e maneira efetiva, por exemplo: aplicação direta da Constituição a situações não expressamente contidas em seu texto independentemente da regulamentação por lei ordinária.

A ideia de ativismo judicial está associada a uma participação mais ampla e intensa do Judiciário na concretização dos valores e fins constitucionais, com maior interferência no espaço de atuação dos outros dois Poderes. A postura ativista se manifesta por meio de diferentes condutas, que incluem: (i) a aplicação direta da Constituição a situações não expressamente contempladas em seu texto e independentemente de manifestação do legislador ordinário; (ii) a declaração de inconstitucionalidade de atos normativos emanados do legislador, com base em critérios menos rígidos que os de patente e ostensiva violação da Constituição; (iii) a imposição de condutas ou de abstenções ao Poder Público, notadamente em matéria de políticas públicas. (BARROSO, 2012, p. 6)

Segundo Rizzi e Ximenes (2014) a intervenção do judiciário nas políticas públicas reconhecendo a intervenção do Judiciário em políticas públicas, trata-se de um fato reiterado tanto das demandas quanto na jurisprudência emanadas dos Tribunais, assim o que está em disputa são os limites e a eventual seletividade que caracterizam a intervenção judicial em relação a tais direito.

Nos últimos anos, no entanto, apesar de persistirem tais críticas, houve uma mudança significativa na aceitação da chamada justiciabilidade dos direitos humanos econômicos, sociais e culturais. Hoje a intervenção do Judiciário em políticas públicas, inclusive reconhecendo a omissão do Estado, é um fato reiterado nas demandas e na jurisprudência produzida nos Tribunais. O que está em disputa, portanto, não é mais a já reconhecida justiciabilidade em tese de determinados direitos (aqui entendida como a possibilidade de exigí-los no sistema de justiça), mas sim os limites e a eventual seletividade que caracterizam a intervenção judicial em relação a tais direitos. (RIZZI; XIMENES, 2014, p. 5)

Segundo Rizzi e Ximenes (2014), para os críticos da judicialização o melhor a fazer seria deixar o Judiciário fora do debate deixando como interlocutores somente o Poder Legislativo e o Poder Executivo, mas o fato é que a necessidade de se recorrer ao Poder Judiciário é justamente por causa do esgotamento de milhares de tentativas de pressão sobre os demais Poderes, não havendo assim outra opção a não ser fazer, valer o seu direito recorrendo a intervenção do Poder Judiciário sobre determinada questão de direito social.

Para os críticos da chamada judicialização, a conclusão a partir do diagnóstico das insuficiências institucionais deveria ser: o melhor a fazer para promover direitos coletivos é deixar o Judiciário fora do debate. Os interlocutores deveriam ser apenas o Poder Legislativo e o Poder Executivo, fortalecendo-se os canais de participação e controle sobre tais direitos. O que se ignora é que, muitas vezes, quando se recorre ao Poder Judiciário já foram feitas diversas tentativas de contato e pressão sobre os demais poderes. (RIZZI; XIMENES, 2014, p. 5)

Para que entendamos o longo caminho realizado até a efetivação do direito social assegurado pelo artigo 208, IV da CF destacamos a pesquisa de Marinho (2010) que em sua Dissertação de Mestrado ao fazer um estudo de caso baseado em decisões judiciais em ações civis públicas propostas pela Promotoria de Justiça de Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos da Criança e do Adolescente da Capital, a fim de garantir o direito à educação, durante o período de 1996 a 2005, mostra uma realidade vivenciada por muitas interpretações divergentes do Judiciário, muitas decisões extinguiram as ações propostas pela Promotoria, sem julgamento do mérito. Segundo Marinho (2010), muitos juízes entenderam que o pedido era impossível, por demandar uma intervenção que o Judiciário não tinha condições de fazer, pois lhe faltavam meios para apreciar as necessidades sociais como um todo e intervir nas finanças do Poder Público.

Silveira (2011) em sua tese de doutorado analisou 483 decisões proferidas pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo durante o período de 1991 a 2008 e assim concluiu que nos recursos os municípios apresentavam as mais variadas alegações das quais destacamos a alegação de que as contínuas decisões judiciais, obrigando o atendimento em instituições de EI, acarretavam a superlotação dos estabelecimentos e afetavam a qualidade do serviço prestado, alegavam ainda ser indevida ingerência do Judiciário no poder discricionário do Executivo, ao obrigar as matrículas das crianças em creches, contrariando ao princípio da separação de poderes.

Desta forma, desde a inserção do direito social da criança no artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, houve um crescimento de demandas educacionais interpostas no Judiciário com a finalidade da busca pelo direito garantido pela Constituição Federal e assim as políticas públicas vão sendo influenciadas pelo Poder Judiciário. Segundo Grinover (2008, p. 42), o juiz torna-se coautor das políticas públicas, quando os demais poderes comprometem a integridade e efetividade dos fins do Estado, o Judiciário deve atuar na função de controle.

A autora enfatiza quando o poder estatal age de modo a neutralizar os direitos sociais, econômicos e culturais, ficando claro que se trata de uma injustificável inércia estatal, que não garante as condições mínimas necessárias, a intervenção do Poder Judiciário é justificável, pois viabiliza aos cidadãos o acesso aos seus direitos recusado pelo Estado.

É que, se tais Poderes do Estado agirem de modo irrazoável ou procederem com a clara intenção de neutralizar, comprometendo-a, a eficácia dos direitos sociais, econômicos e culturais, afetando, como decorrência causal de uma injustificável inércia estatal ou de um abusivo comportamento governamental, aquele núcleo intangível consubstanciador de um conjunto irredutível de condições mínimas necessárias a uma existência digna e essenciais à própria sobrevivência do indivíduo, aí, então, justificar-se-á, como precedentemente já enfatizado – e até mesmo por razões fundadas em um imperativo ético-jurídico –, a possibilidade de intervenção do Poder Judiciário, em ordem a viabilizar, a todos, o acesso aos bens cuja fruição lhes haja sido injustamente recusada pelo Estado. (GRINOVER, 2008, p. 44)

Grinover (2008) conclui que com relação a intervenção do Judiciário nas políticas públicas, o juiz utilizando-se das regras de proporcionalidade e razoabilidade, analisa a situação em concreto e diz se o administrador público pautou sua conduta de acordo com os interesses maiores do indivíduo ou da coletividade estabelecidos pela Constituição e pela lei, portanto, quando a intervenção do Judiciário se faz necessária, referida intervenção sempre é realizada mediante provocação do interessado.

Conclui-se daí, com relação à intervenção do Judiciário nas políticas públicas, que por meio da utilização de regras de proporcionalidade e razoabilidade, o juiz analisará a situação em concreto e dirá se o administrador público ou o responsável pelo ato guerreado pautou sua conduta de acordo com os interesses maiores do indivíduo ou da coletividade, estabelecidos pela Constituição e na lei. E assim estará apreciando, pelo lado do Autor, a razoabilidade da pretensão individual/social deduzida em face do Poder Público E, por parte do Poder Público, a escolha do agente público deve ter sido desarrazoada. (GRINOVER, 2008, p. 49)

Segundo Salles (2010) as decisões dos tribunais geram efeitos sobre políticas públicas porque as leis não são neutras e, uma vez acionados, os tribunais podem exercer uma influência política considerável.

De acordo com Gauri e Brinks (2008, p. 23), os efeitos da judicialização da política em ações com objeto transindividual podem ser diretos ou indiretos. Efeitos diretos são aqueles diretamente decorrentes da decisão judicial em demandas coletivas que discutem interesses difusos, coletivos e/ou individuais homogêneos. Efeitos indiretos são aqueles que vão além dos limites subjetivos ou objetivos da decisão judicial. São efeitos indiretos, portanto, aqueles que decorrem de decisão judicial, mas não estão nela previstos; são consequências inesperadas da decisão judicial, mas muitas vezes inevitáveis, em função daquilo que foi determinado pela decisão. Distinguem ainda os autores entre efeitos indiretos, internos, que se restringem ao sistema judicial (o efeito de precedentes não vinculantes de tribunais superiores nas decisões de juízes e cortes inferiores, por exemplo); e efeitos indiretos externos, que extrapolam o sistema de justiça, gerando o que denominam “legalização” (legalization) da política, com a generalização de uma decisão pelo governo, por meio da alteração da política pública). (SILVEIRA *et al.*, 2020, p. 722)

Para Silveira *et al.* (2020) a judicialização de políticas públicas produz efeitos nas políticas públicas, assim os autores entendem a judicialização da educação como o envolvimento das instituições do sistema de justiça – Judiciário, Ministério Público e Defensoria – em decisões sobre políticas educacionais, cuja atribuições primárias são dos legisladores, políticos e gestores públicos. A atuação judicial ou extrajudicial dos diversos atores do sistema de justiça e as interações entre poderes, atores e instituições a fim de resolver questões que necessitam de uma intervenção judicial, influenciam e até modificam as políticas públicas de educação.

Para Silveira *et al.* (2020, p. 721),

(...) o envolvimento das instituições judicial na política de educação infantil faz com que o executivo municipal formule uma nova política de creches, implemente uma sistemática de acompanhamento da demanda, avalie a evolução da política implementada e planeje novas ações.

Para Ximenes, Oliveira e Silva (2019, p. 5),

(...) os efeitos diretos ou indiretos se dão sobre a própria política pública de educação infantil, sobre a organização da administração pública, sobre o legislativo ou sobre os órgãos do sistema de justiça envolvidos na judicialização, a depender do diálogo entre poderes e órgãos no nível local. A influência nas diferentes fases do ciclo de políticas públicas, ademais de dá de distintas maneiras nos diversos contextos, também conforme a resposta das instituições à demanda por judicialização.

Segundo Silveira *et al.* (2020), conforme dados empíricos levantados em sua pesquisa, no município de Araucária os efeitos indiretos das medidas coletivas não puderam ser analisados sem se considerar o elevado número de ações judiciais individuais. Assim a autoras da pesquisa observaram como efeitos indiretos da judicialização da educação infantil: aumento do número de alunos por turma, diminuição no valor gasto por aluno por ano; interferência na política da fila de espera; redução das turmas de pré-escola em período integral a partir de 2016; decisão pela redução do número de matrículas nas séries finais do ensino fundamental; contratação, via Processo Seletivo Simplificado, de atendentes infantis, como forma de redução de custos, bem como efeitos indiretos na administração municipal, com o aumento do volume de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, houve a necessidade, inclusive de um setor de central de vagas.

Para Oliveira (2019), deveria haver um interesse maior dos cientistas políticas a fim de estudar os efeitos das decisões judiciais sobre as políticas públicas, pois não se sabe ao certo quais são os seus efeitos, uma vez que grande parte dos estudos se dedicam ao conteúdo das decisões jurisprudenciais, por esta razão há uma dificuldade em saber de fato o quanto o acionamento do sistema da justiça influencia as decisões dos gestores públicos.

Segundo Oliveira (2019) pouco se sabe, no entanto, sobre os efeitos das decisões judiciais para o processo de políticas públicas (policy making process), isto é, para as etapas da formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação infantil, de responsabilidade dos governos locais. Algumas razões dessa escassez podem ser aventadas: grande influência dos estudos jurisprudenciais nos enfoques adotados, que enfatizam o aspecto do conteúdo das decisões, aliada ao pouco envolvimento de cientistas políticos e analistas de políticas públicas especificamente com o tema da judicialização das políticas públicas educacionais; dificuldade para se encontrar uma relação precisa e mensurável entre o acionamento do sistema de justiça e sua influência sobre as decisões dos gestores públicos envolvidos com a política pública; e necessidade de amplas pesquisas para compreender opções e decisões políticas adotadas e implementadas pelos gestores públicos. (XIMENES; OLIVEIRA & SILVA, 2019, p. 161)

Segundo (XIMENES; OLIVEIRA & SILVA, 2019, p. 158), “há uma justificada preocupação do campo educacional com a crescente intervenção judicial, ao mesmo tempo que são insuficientes as análises que sobrevalorizam características intrínsecas à própria política educacional e a direito à educação na explicação do fenômeno”.

Segundo Oliveira, Silva e Marchetti (2018) nos últimos anos, cresceu de forma significativa no Brasil o debate sobre a atuação do Poder Judiciário em relação às atividades dos Poderes Executivo e Legislativo em todas as fases do processo de produção de políticas públicas, seja em relação à elaboração e à implementação, seja sobre a percepção de inação ou abusos porventura cometidos por esses Poderes. Na última década e meia, muitas pesquisas estudaram o tema, assim as análises dos efeitos da judicialização sobre as políticas públicas existem em maior escala atualmente do que há 15 anos.

O avanço, entretanto, se deu privilegiando alguns aspectos do fenômeno. De um lado, há uma série de trabalhos que argumentam que o crescente protagonismo das instituições judiciais na garantia dos direitos individuais e coletivos deslocaria parte do conflito para o interior das Cortes (ARANTE, 1997; 2005; VIANNA et al.,1999, 2007; ARANTES E KERCHER, 1999; TAYLOR, 2007). De outro, há os que argumentam que, a despeito da crescente demanda, o Judiciário toma decisões de forma a respeitar a vontade majoritária, não sendo relevante a eventual diferença de preferência entre os atores em relação às políticas públicas (CASTRO, 1997; CARVALHO NETO, 2005; OLIVEIRA, 2005; OLIVEIRA & CARVALHO,2006; KOENER, 2005). (OLIVEIRA; SILVA & MARCHETTI, 2018, p. 653)

Assim, Oliveira, Silva e Marchetti (2018) demonstram em seus estudos, ao analisar as estratégias adotadas pela Prefeitura de São Paulo diante dos litígios envolvendo as demandas por vagas em creches, a capacidade do Judiciário de interferir nas políticas públicas, uma vez que se observou em seus estudos a adoção de estratégia política por parte do Poder Executivo, note-se, tanto com o atendimento individual quanto com o atendimento coletivo o que gerou ganhos individuais e coletivos para toda a sociedade.

Portanto conforme apontado por Oliveira, Silva e Marche (2018, p. 664), o que se coloca como um grande desafio ao gestor público é a sua capacidade de atendimento imediato da

determinação judicial, uma vez que o Poder Executivo também enfrenta uma séria de outras judicializações como no caso da saúde com as liminares que determinam a compra de um medicamento por exemplo sem falar nas outras judicializações⁴⁵, portanto, a criação de novas vagas em creches com a construção de novas unidades embora seja a forma mais lógica de ser resolver o problema, tal decisão esbarra em outros dois problemas falta de orçamento e dificuldade em encontrar terrenos para construção de novas unidades, fato que também foi detectado em nossa pesquisa no município de Campinas em depoimento esclarecedor do Promotor Público da Vara da Infância e da Juventude, que em nosso entender não é uma justificativa plausível, no tocante ao terreno a Administração pode realizar as permutas de terrenos por meio da desapropriação como é a prática administrativa embora possa ser demorado, e no tocante a orçamento como já demonstrado no capítulo III há quatro maneiras de se buscar orçamento para a construção de creches, sem falar da necessidade de desenvolvimento de plano diretor a ser desenvolvido a curto e médio prazo.

As autoras também apontam em seus estudos realizados que a Prefeitura de São Paulo tem uma resposta consolidada para a falta de vagas, – no mesmo formato que encontramos na resposta da Prefeitura de Campinas⁴⁶ em nossa pesquisa – que é a contratação de unidades conveniadas, justamente por ser essa alternativa a resposta mais célere, muito embora exista prós e contras nesta resposta, pois segundo as autoras a questão da qualidade do ensino oferecida, trata-se de um tema polêmico, pois o controle das unidades conveniadas pela gestão pública é deficitário, embora, as demandas judiciais empurrarem o Poder Executivo para essa alternativa imediata e que se torna mais uma medida paliativa na tentativa de resolver a questão, mas em nosso entendimento, não resolve.

Assim, Oliveira, Silva e Marchetti (2018, p. 664) concluiu em sua pesquisa que “embora a contratação de vagas em unidades conveniadas apresente problemas, essa opção é percebida pelos gestores como a mais viável no curto prazo e apresenta uma lógica considerada mais racional no longo prazo, se considerarmos o movimento de envelhecimento da população e alteração da pirâmide populacional”.

No entanto Corrêa (2014) em sua dissertação “A judicialização da política pública infantil no Tribunal de Justiça de São Paulo” na busca dos dados empíricos para a sua pesquisa observou a

⁴⁵ Para Cury e Ferreira (2010), são várias as situações que envolvem o Judiciário e o direito à educação: merenda, transporte escolar, falta de professores e acesso do aluno com deficiência.

⁴⁶ O prefeito de Campinas, Jonas Donizette, sancionou nesta segunda-feira, 16 de dezembro, a lei que cria o programa “Creche para Todos”. O objetivo é ampliar o número de vagas na educação infantil e reduzir a quantidade de crianças, com idade de 0 a 3 anos, que estão na fila à espera de uma matrícula nas creches da rede municipal. “Estamos investindo no ensino público. Vamos construir mais sete creches e terminarei o mandato com 21 creches entregues. Aumentamos demais as vagas disponíveis, mas não é somente a questão de nascer mais crianças, mas um aumento da demanda quando há ampliação de vagas. Com este programa todos ganham. Ganha a rede de escola particular, ganha a Prefeitura, porque avança na educação infantil e ganham as famílias, porque terão essa opção”, disse o prefeito Jonas Donizette (<http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=37904>. Acesso em 23/04/2021).

existência de um entrave relacionado à dificuldade de encontrar entidades com história e vocação na área de educação no Município, que a Secretaria de Educação de São Paulo precisou denunciar muitas entidades totalizando a perda de 4 a 5 mil vagas porque as entidades conveniadas tinham baixa qualidade na ação educacional, tais como: improbidades trabalhistas, improbidades com relação ao fisco e com relação à prestação de contas do dinheiro que recebeu, enfim observou a autora que referido convênio depende de constante fiscalização, o que também gera gasto público, e atrasa significativamente a ampliação de número de vagas.

Verifica-se que também conforme observamos em nossos estudos no Município de Campinas, a pesquisa das autoras Oliveira, Silva e Marchetti (2018) revelou que a demanda judicial serve como instrumento para colocar o Poder Executivo em ação, e assim fomentar novas ações na gestão pública e na formação das políticas públicas.

Apesar do aspecto controverso em relação à atuação do Judiciário na definição da agenda das políticas públicas (OLIVEIRA & NORONHA, 2011; OLIVEIRA, 2013), os gestores entrevistados apontaram um aspecto positivo do fenômeno: a demanda judicial acabou servindo de instrumento para colocar o “governo em ação”, ou seja, gerar novas ações e políticas públicas. Nesse sentido, pode-se dizer que o FUNDEB “colocou o tema na agenda” dos governos municipais, mas foi a judicialização que impulsionou a política para a agenda governamental, fazendo com que essa fosse priorizada pelos governos municipais e pelo governo federal, como o Programa Brasil Carinhoso demonstrou (OLIVEIRA, 2013). (OLIVEIRA; SILVA & MARCHETTI, 2018, p. 665)

Para Côrrea (2014) as principais dificuldades encontradas para política pública de educação infantil apontados pelos entrevistados em sua pesquisa, são: o próprio Poder Judiciário e sua lentidão no que diz respeito aos processos de desapropriação; a falta de recursos públicos, a inexistência de entidades qualificadas para que a Prefeitura realize o conveniamento; o desinteresse comum aos cargos de magistério infantil; a demora dos procedimentos que possibilitem essa construção, e outro ponto foi realizada foi no sentido de que a Prefeitura não calcula os custos da política e, principalmente não realiza um planejamento público ao longo prazo por meio de um Plano Municipal de Educação, que estabeleça prazos e metas claras para a criação de novas vagas, como determinado pela legislação.

Assim a autora conclui que nenhuma das questões acima são consideradas pelo Poder Judiciário nas decisões que condenam o Município à concessão de vagas ou à criação delas, eis que as dificuldades encontradas pela política pública são inerentes a sua gestão e não parecem estar no âmbito de apreciação pelo Poder Judiciário, mesmo aquelas concernentes à desapropriação, que segundo o que a Secretaria da Educação a informou na pesquisa tais ações são extremamente demoradas e a gestão do processo perdura por cerca de oito anos.

Portanto, os problemas detectados pela autora, coincidem também com material coletado em nossa pesquisa empírica, por meio da entrevista concedida pelo Promotor Público que enfatiza as dificuldades do Poder Público em conseguir em determinadas áreas de Campinas, como é o caso do

bairro Oziel próximo ao Aeroporto de Viracopos que possui um grande adensamento populacional, encontrar terrenos e construir novas creches em determinados locais naquela região por existir proibições legais em virtude da questão do ruído excessivo nas proximidade do Aeroporto, bem como dificuldades para encontrar escolas conveniadas, que nas palavras do Promotor esses entraves são um desafio para o poder público resolver, e tais fatores não são levados em conta pelo Judiciário ao deferir as liminares, assim empurrando o poder público a buscar soluções e alternativas, que aliás são ótimas no sentido de solução para vagas, mas que infelizmente nesse contexto nem mesmo de longe há uma preocupação ou qualquer discussão no sentido de se pensar nas condições do trabalho docente.

O que se observa é que a judicialização das vagas obriga o Poder Executivo na formulação das suas políticas públicas a proporcionar a ampliação de vagas, seja construindo novas creches, seja ampliando as salas de aulas existentes, mas no meio do caminho, entre as suas dificuldades e ingerências na gestão de suas política públicas, que pese existir legislações que busquem a valorização do docente e políticas públicas neste sentido, os dois temas constantes em políticas públicas, ou seja, falta de vagas em creche e valorização do docente, correm em paralelo como se um assunto nada tivesse com o outro, algo que em nosso entendimento decorre de um problema social e falta de conscientização dos atores envolvidos tanto aqueles que compõe o sistema judicial como os que compõem o cenário político.

É o que se observou também na coleta de dados empíricos realizado em nossa pesquisa tanto na fala do defensor público, como na fala do Promotor, eis que o problema e a busca de solução estão totalmente focados no sentido de se resolver o déficit de vagas, mas não há nem se quer uma sinalização ou preocupação quanto à forma e a maneira que a gestão pública vai equacionar suas políticas públicas a fim de resolver a questão do déficit, que ao nosso entender, as condições do trabalho docente a fim de que seja amplamente observada pela gestão pública, caberá as associações e entidades e também até em ações individualizadas movidas pelos docentes, a se mobilizarem como um “clamor público” pelos seus direitos, eis que estamos diante de um problema social decorrente de um outro problema social que busca-se se resolver a todo custo, sem analisar o outro lado da questão, sem analisar quem está do outro lado o docente, ou seja, como se diz no ditado popular “se cobre a cabeça mas se descobre os pés”.

Segundo Côrrea (2014), a fim de analisar a questão: “Como decide o Tribunal de Justiça de São Paulo nos casos demanda por vagas em instituições de ensino infantil” em sua pesquisa foi analisada a parte dispositiva dos acórdãos do Tribunal e constatou-se que de 216 acórdãos, 176 acórdãos que representam (81,48%) concederam decisão em favor das crianças, sendo, portanto, o padrão de decisão do TJSP conceder a vaga, e no tocante ao padrão do decisório, todos são muitos parecidos em sua estrutura fundamentado seu decisório primeiro argumentando que o artigo 211, §

2º da CF/88 determina a atuação prioritária dos Municípios no ensino fundamental e infantil, que o artigo 208 é determinante ao estabelecer que é dever do Estado a prestação da educação gratuita também em creches para crianças de 0 a 6 anos de idade, direito também previsto no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que a educação é um direito público indisponível e que as normas constitucionais não são meramente programáticas e que não se pode justificar o não oferecimento de vaga com base na separação dos Poderes, na discricionariedade que marca gestão da Administração Municipal, ou na impossibilidade do Judiciário reconhecer tal direito, uma vez que não se haveria discricionariedade do administrador com relação à promoção desses direitos, constatando-se, por outro lado, omissão.

Nota-se que na pesquisa da autora foi observado que os acórdãos citam com frequência jurisprudência anterior no mesmo sentido, decisões que foram prolatadas após abril de 2001 que também invocavam as Súmulas 63 e 65⁴⁷ do TJSP, que asseguram a prerrogativa do Judiciário de condenar o Município ao fornecimento de vagas e que afirmam que isto não constitui violação à separação dos Poderes.

Segundo Rodrigues e Oliveira (2017), em sua pesquisa realizada sobre os efeitos da judicialização nas políticas públicas do município de São Bernardo, na maioria das vezes os juízes decidem sobre direitos de forma individual, em virtude de pessoas exercerem a provocação do Juízo em busca de seus direitos, mas os juízes não consideram as consequências do excesso de decisões individuais para o planejamento de políticas públicas e nem como tais decisões afetam a coletividade.

O Judiciário pode influenciar os resultados das políticas públicas tanto o momento da deliberação quanto na hora da implementação com uma variedade de possíveis estratégias: sinalizando as fronteiras permitidas para a alteração da política pública, sustentando-a e legitimando-a diante da possível oposição, atrasando uma decisão sobre uma determinada política e, assim, controlando a agenda de deliberação da política pública ou, até mesmo, alterando ou rejeitando a proposta após sua implementação. (TAYLOR, 2007, p. 243)

Para Rodrigues e Oliveira (2017) são muitos os municípios que adotam como estratégia de defesa o argumento da reserva do possível como uma forma de justificar a não oferta de vagas em educação infantil, mas, a falta de recursos não pode ser um argumento válido para a não oferta de um direito fundamental e social. Sob o manto de tais argumentos para a sua defesa o poder público nunca atenderia o imperativo constitucional que tem em seu escopo o objetivo de afastar a desigualdade social e assim garantir a população mais pobre o acesso a essa fase do ensino.

⁴⁷ Súmula 63: É indeclinável a obrigação o Município de providenciar imediata vaga em unidade educacional a criança ou adolescente que resida em seu território.

Súmula 65: Não violam os princípios constitucionais da separação e independência dos poderes, da isonomia, da discricionariedade administrativa e da anualidade orçamentária as decisões judiciais que determinam às pessoas jurídicas da administração direta a disponibilização de vagas em unidades educacionais ou o fornecimento de medicamentos, insumos, suplementos e transporte a crianças ou adolescentes.

O segundo argumento conforme aduzido pelas autoras diz sobre a teoria da separação de poderes, no entanto, como bem observado no Estado social se faz necessário a existência de diálogo entre os Poderes a fim de que direitos sejam respeitados e efetivados, assim o diálogo entre o Judiciário, Executivo e Legislativo é fundamental para que os direitos sociais e fundamentais, como é o caso do direito à educação – vagas em creches – sejam plenamente garantidos, pois, além do mais, a judicialização de determinada política pública só se faz eficiente quando é capaz de influenciar o Poder Executivo, “de fato alterando rumos de políticas mal (ou não) implementadas” (RODRIGUES; OLIVEIRA 2017, p. 134).

Ainda outro ponto importante invocado pelas autoras se dá pelo fato de que as razões comuns a todos os processos de judicialização tem como pano de fundo, vejamos:

(...) a positivação dos direitos pelos diversos textos constitucionais; a conscientização da população da institucionalização da política (no caso, do FUNDEB), a ineficácia do Poder Público na oferta desse serviço; e a intervenção de outras instituições, além do MP e da Defensoria Pública, como o Conselho Tutelar. (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2017, p. 134)

Assim, Rodrigues e Oliveira (2017), ressaltam que a intervenção do Judiciário é eficaz na promoção de direitos na medida em que é capaz de inserir a questão de falta de vagas na agenda do Executivo, ou em conjunto com este Poder promover a ampliação do acesso à educação infantil. As autoras também enfatizam que são necessários mais estudos que se dediquem à compreensão da relação entre os Poderes Judiciário e Executivo.

Oliveira (2011), analisaram em sua pesquisa a atuação do Ministério Público em Juiz de Fora, e concluíram que a atuação de Promotorias da Infância e Juventude e dos Conselhos Tutelares, se deparam com limites para garantir efetivamente o direito ao acesso à educação. Ainda as autoras destacam que a inatividade dos órgãos de proteção à Criança e ao Adolescente observada – os Conselhos Tutelares – parte de uma justificativa do Poder Executivo de que tudo que é possível está sendo feito, inclusive, quando o executivo acata as decisões judiciais de matricular as crianças.

Assim como em nossa pesquisa observa-se que o cenário de Juiz de Fora-MG se repete em tantos outros municípios, salvo raríssimas exceções como é caso do Município de Piracicaba-SP pesquisado por nós, ou seja, os atores cumprem seu papel, Defensoria faz a judicialização das ações individuais, o Ministério Público faz judicialização das ações civis públicas e abertura de inquéritos, Juiz defere liminares, condena o Município, por meio de sentença a construir creches ou o Município assina TAC's se comprometendo a construir, no final o Município não cumpre é condenado a pagar multa, e a construção das creches continuam sendo barradas pelo Poder Executivo que alega estar fazendo tudo ao seu alcance e assim todos os atores são absorvidos pelo

discurso do Poder Executivo, e novas vagas não são disponibilizadas e as condições do trabalho docente continuam as duras penas.

Conforme demonstramos acima, as pesquisas realizadas pelos autores estudados nesse capítulo, tratam sobre o efeito da judicialização na formação das políticas públicas, e ao analisarmos os efeitos indiretos podemos inferir que embora a judicialização garanta a vaga àquele que judicializar, os efeitos indiretos dessa judicialização é o ponto de alerta que merece atenção em nossas reflexões.

Ao analisarmos o período de 10 anos desde a efetivação do direito pelo Constituinte, conforme gráficos e números demonstrados no capítulo III desta pesquisa e nas entrevistas com os participantes, ao compararmos os números entre os municípios Campinas-SP e Piracicaba-SP, notamos que a Judicialização em Campinas-SP, além de criar um ciclo vicioso com a propositura de ações, indiretamente criou problemas colaterais, superlotou as creches, afetou as condições do trabalho docente, e ainda, por outro lado, o município tem tido um comportamento moroso na construção de novas creches, pois a lista de espera ano após ano tem continuado com o déficit de vagas oscilando entre 4.000 a 5.500 vagas.

Assim, muito embora anterior ao processo de judicialização o déficit fosse de 11.000 vagas, fato é que ao longo dos anos a lista se manteve em números expressivos, com pouco efeito positivo da judicialização sobre as políticas públicas.

Desta forma, para que possamos afirmar que a Judicialização altera de forma significativa e positivamente as políticas públicas no Município de Campinas-SP, se faz necessário em nosso entendimento elencar os efeitos colaterais – efeitos indiretos, conforme citado acima – da Judicialização nas políticas públicas, que aliás os próprios números da lista de espera do município demonstram que pouco está sendo alterado nas políticas públicas a ponto de resolver o déficit de vagas e por consequência algo que garanta melhorias nas condições do trabalho docente.

Ximenes *et al.* (2019) fazem considerações relevantes no tocante às contradições inevitáveis no esquema tradicional de distribuição de poderes, quando o Poder Judiciário dá sua resposta favorável aos defensores do direito à educação chamando atenção a necessidade de o Poder Judiciário ter que rever seus procedimentos sob pena de perda do poder coercitivo e de seu prestígio em razão do descumprimento de suas decisões sob a alegação do Poder Executivo de não ter capacidade de atendimento.

As mais evidentes: o poder que decide (Judiciário) não detém atribuições ou instrumentos de planejamento e execução de políticas, além disso, não detém legitimidade eleitoral para a determinação das prioridades governamentais. Essas contradições pressionam o próprio sistema de justiça a revisar seus procedimentos, seus modelos decisórios e a mudar suas estruturas burocráticas e institucionais, sob pena de perda de poder coercitivo e de prestígio,

em razão do descumprimento generalizado de suas decisões, destas se tornarem irrelevantes ou mesmo de crises por incapacidade de atendimento. (XIMENES *et al.*, 2019, p. 15)

Os referidos autores concluem com uma análise positiva diante da experiência que se extraiu da criação de um Comitê de Assessoramento junto à Coordenadoria da Infância do TJSP, e audiência pública com a participação do MP, Defensoria, ONGs, advogados e pesquisadores do campo educacional, que resultou, no entendimento dos autores, em um aprendizado institucional às instituições de justiça a fim reavaliar suas condutas e os efeitos de suas decisões, ouvindo os demais atores envolvidos, e colocando em pauta os indicadores de qualidade.

A importância de se acompanhar os indicadores de qualidade, que foi uma pauta constante nas audiências do Comitê; a incorporação, pelo MP, da crítica aos Termos de Ajuste de Conduta sem critérios de qualidade ou a abertura da Defensoria para o debate sobre a eficácia das estratégias que têm adotado, mostram que a experiência foi capaz de gerar, em certa medida, aprendizado institucional às instituições de justiça diretamente envolvidas, um efeito não desprezível que impulsiona novas mudanças na proteção ao direito à educação. (XIMENES *et al.*, 2019, p. 16)

Desta forma, podemos concluir que diante da experiência informada pelos autores, o caminho da articulação e do diálogo entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e dos demais atores sociais, é um meio eficaz para a reflexão e avaliação dos efeitos das decisões judiciais na formação das políticas públicas de maneira que possa com eficiência provocar mudanças que possibilitem resolver efetivamente o problema do déficit de vagas.

Em nosso entendimento a (des)judicialização da educação também é um caminho possível a ser percorrido com a atuação de um ator importantíssimo, o poder legislativo por meio dos seus parlamentares – como representante dos interesses do povo – com a adoção de uma postura ativa no sentido de aprovar leis necessárias a fim de desburocratizar os processos de construção de creches tornando as ações mais céleres, se for o caso, pois em nosso entendimento as 04 formas de busca de recursos conforme citamos no capítulo III⁴⁸ demonstram a abertura de possibilidades que contribuem de forma significativa, sendo importantíssimo a criação, desenvolvimento e acompanhamento de um plano diretor do município para construção de creches, a curto e médio prazo a fim de superar a crise de falta de vagas, mas como as 04 formas indicadas não tem sido

⁴⁸ A primeira a obrigatoriedade prevista no artigo 212 da Constituição Federal, os municípios devem aplicar, anualmente, o mínimo de 25% da receita resultante de impostos – IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), ISS (Imposto sobre serviços) e ITBI (Imposto de Transmissão de Bens Imóveis Intervivos), mas também o que é repassado pelos estados em cota parte do ICMS (Imposto Sobre Circulação de Mercadorias), por exemplo, e pela União para o FPM (Fundo de Participação dos Municípios), incluindo percentual da arrecadação de IR (Imposto de Renda) e IPI (Imposto sobre Produtos industrializados) - para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; a segunda é o salário-educação previsto no artigo 212 §5º da Constituição Federal que por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 passou a beneficiar todos os segmentos da educação básica da creche ao ensino médio, inclusive o ensino de jovens e adultos; a terceira é o repasse de verba pelo programa Proinfância e a quarta é a possibilidade de utilização dos 40% das verbas obtidas do repasse do FUNDEB – O Tribunal de Contas do Estado da Bahia em uma decisão recente esclarece que conforme informações obtidas no próprio sítio do MEC, há a permissão para utilização dos 40% do FUNDEB para a construção de creches (disponível em <https://www.tcm.ba.gov.br/sistemas/textos/juris/08792e20.odt.pdf>. Acesso em 24/11/2021) – entendemos que o município possui formas visíveis e claras devidamente amparadas pela Constituição Federal.

suficiente, conforme demonstram as ações do executivo do município, torna-se imprescindível a atuação do Ministério Público e o Tribunal de Contas no sentido de fiscalizar os repasses de verbas nos termos da legislação existente.

Silva (2008), em seu artigo “O Judiciário e as políticas públicas: entre transformação social e obstáculo à realização dos direitos sociais”, defende a ideia de que não é possível que os direitos sociais sejam tratados como se tivessem a mesma estrutura que os direitos individuais (civis e políticos) sob a ótica de que os juízes não podem ignorar as políticas públicas já existentes nessas áreas, sejam elas referentes à falta de vagas em salas de aula, sejam no caso de tratamentos de saúde.

Por outro lado, Costa (2015) salienta que os direitos fundamentais sociais possuem uma dimensão individual, já que configuram direitos subjetivos e uma vez violados, permitem a propositura da demanda individual, como é o caso do mandado segurança.

A dimensão coletiva dos interesses sociais, porém, faz com que as demandas individuais assumam natureza massificada e importem, portanto, em multiplicidades de processos, tratando sobre o mesmo tipo de violação e veiculando situações de direito substancial homogêneas. (COSTA, 2015, p. 233)

Assim, Silva (2008) ao explicar os direitos individuais enfatiza que o momento em que o Judiciário pode interferir nos direitos individuais não causa maiores dificuldades e problemas aos juízes no momento de tomar alguma decisão. “Em linhas muito gerais, sempre que o Executivo ou Legislativo forem além da barreira do ‘não fazer’, é tarefa dos juízes garantir os direitos individuais” (SILVA, 2008, p. 589).

Nesse raciocínio o autor faz considerações sobre os efeitos negativos da decisão em relação aos direitos individuais⁴⁹, no sentido de ser negativo por não exigir alocação de recursos governamentais – não resultar em gastos ao erário público – para a manutenção do respectivo direito individual, seguindo esse raciocínio, o autor menciona, com cautela, considerando esse desdobramento de pensamento como falacioso em suas palavras, num primeiro momento, de que a atividade judicial que controla os limites do “não fazer” não teria interferências em assuntos que envolvam orçamento e definição de políticas públicas.

O autor considera, e, concordamos com o referido posicionamento, que o simples fato da necessidade da movimentação da máquina judiciária para deferir ou indeferir um direito individual, isso por si só já implica gastos para o Estado, pois envolve a utilização de recursos do Estado para a manutenção da própria máquina judiciária, por outro lado, referidos gastos institucionais existem não somente no Judiciário, mas também no Legislativo e Executivo, “diante disso, esses ‘gastos institucionais’, que são diluídos na efetivação de qualquer tipo de direito, devem ser deixados de

⁴⁹ Liberdade de imprensa, direito de propriedade, direito de associação, liberdade de crença religiosa, entre outros.

lado quando se comparam os custos dos direitos sociais e econômicos, de um lado, com os custos dos direitos civis e políticos, de outros” (SILVA, 2008, p. 593).

Assim a conclusão nas palavras do autor, “em primeiro lugar, os juízes, ao tratarem o problema dos direitos sociais como se fossem problemas iguais ou semelhantes àqueles relacionados a direitos individuais, ignoram o caráter coletivo dos primeiros” (SILVA, 2008, p. 595-596).

Concordamos com autor sobre o fato de os juízes não demonstrarem interesse em conhecer as políticas públicas e o fato de não avaliarem os efeitos de sua decisão no coletivo, prejudicando outras políticas públicas. Discordamos do autor quanto a utilização da expressão “ativismo judicial”, no tocante ao deferimento das liminares por falta de vagas em creches, primeiro, por estar superada referida discussão em várias instâncias dos Tribunais, até no Supremo, e segundo, que de acordo com Barroso (2012), “judicialização” e “ativismo” são primos, porém são distintos, entendimento do qual compartilhamos. Entende-se por ativismo, exemplificando, quando o Juiz decide diante uma norma Constitucional de caráter programática, ou seja, que ainda depende de regulamentação, assim o Juiz estaria praticando o chamado “ativismo judicial” legislando quando ainda falta legislação regulamentar. No caso, das creches a norma não é programática, portanto, a intervenção judicial é legal, logo não há ativismo.

Concordamos com autor sobre o fato de que boa parte dos problemas da efetividade do direito à saúde decorre muito mais de desvios na execução de políticas públicas do que de falhas na elaboração dessas mesmas políticas, entendemos que assim também ocorre com a falta de vagas em creches, pois há políticas públicas no tocante a existência de recursos para construção de creches, porém há uma necessidade em nosso entendimento de acompanhamento pelo Ministério Público e o Tribunal de Contas sobre a forma como esses recursos estão sendo aplicados.

Costa (2015) esclarece a existência de uma alteração técnica processual brasileira que vem ganhando força nos últimos anos – técnicas de democratização do processo: a realização de audiências públicas e a intervenção de *amicus curiae*⁵⁰ – relacionadas ao movimento de judicialização da política e voltada a participação da sociedade no Poder Judiciário. Assim o Poder Judiciário ao decidir sobre políticas públicas passa a incrementar os mecanismos de legitimação da decisão pela participação de grupos envolvidos na discussão que nem sempre estão na relação jurídica processual. A autora esclarece que isso não significa querer transformar o Poder Judiciário em Poder Majoritário, ao contrário, “o Judiciário continua mantendo sua natureza essencial de Poder contramajoritário, garantidor dos interesses de grupos menos articulados na teia social” (COSTA, 2015, p. 238).

⁵⁰ Expressão latina utilizada no sistema jurídico inglês significando o “amigo do Tribunal”, significando o terceiro no processo que é convocado pelo juiz para prestar informações ou esclarecer questões técnicas, inclusive jurídicas, que interessam à causa (DE PLÁCIO E SILVA, 2006, p. 104).

Concluimos, assim, que a judicialização é um processo que impulsiona o Poder Executivo a tomar iniciativas, é fato, mas a solução do déficit de vagas não está na judicialização, pois conforme demonstrado em nossas pesquisas a judicialização por si só além de gerar mais judicializações torna-se um ciclo vicioso, e que mesmo tratando-se de um mecanismo legalmente permitido, no final de toda equação faz com que todos os envolvidos assimilem o discurso do Poder Executivo de um cumpridor das liminares e de ser um fazedor de tudo que é possível, mas que ainda faltam recursos para a solução do déficit.

Portanto, entendemos que as instituições: Judiciário, Ministério Público, Defensoria e Advogados, precisam repensar suas ações e seus métodos, sob pena de tornar as decisões do Judiciário ineficazes e sem cumprimento, sem considerar os efeitos colaterais da decisão que superlota as creches e afeta as condições do trabalho docente.

Observamos que a judicialização de vagas em creche não é a única forma de judicialização e que o docente ainda convive com a surpresa de outras judicializações, que ampliam a equação que já é problemática, e fazem com que docente seja obrigado a lidar com situações adversas da melhor maneira possível, ainda sob o risco de ser responsabilizado pelos pais, pela comunidade e pelo próprio gestor executivo do município, por uma perda de qualidade de ensino ou pelo mal atendimento da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A judicialização de vagas na creche, para atender o direito da criança à educação, precisa promover mudanças no âmbito das políticas públicas, para que deixe de resultar em prejuízos ao trabalho docente devido à lotação das turmas. Ao analisarmos o material empírico construído nesta pesquisa, constatamos que o poder público municipal não formula metas para construção de creches, tornando a judicialização um círculo vicioso, fazendo o déficit de vagas tornar-se um problema crônico. Nesse contexto, a atuação do Judiciário torna-se incipiente, provocando a perda da efetividade de suas decisões no âmbito da formulação de Políticas Públicas, que visem à efetiva construção de creches e à solução do problema do déficit de vagas. Destacamos a importância de as Instituições responsáveis reverem suas ações a fim de que se amenize o problema da judicialização e que cesse a contínua precarização das condições do trabalho do professor dessa etapa educativa. Alterações precisam ser realizadas por meio de emenda à Lei Orgânica do Município, a fim de hierarquizar os deveres e compromissos do Poder Público na Construção de Creches de maneira que seja garantido e continuado um programa de construção de novas Creches pelas gestões futuras do município, não se perdendo de vista o intenso crescimento demográfico populacional. Apontamos, ainda, a necessidade de criação de uma justiça especializada a fim de atender de forma satisfatória as questões educacionais, constituída por atores preparados para lidar com o tema a fim de se buscar ampla efetividade nas decisões e na atuação do Poder Judiciário.

Diante disso, a tese aqui defendida formula-se da seguinte forma: o problema da judicialização de vagas em creches, que prejudica o trabalho docente, poderá ser dirimido se houver mudanças no âmbito das políticas públicas que visem ao efetivo aumento do número de unidades de atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos no município de Campinas-SP.

A Constituição Federal de 1988 prevê vários direitos educacionais que até então não estavam elencados sob o manto constitucional. A Carta Magna trouxe um avanço importante para a educação brasileira, pois reconhece a educação como um direito social e coloca a criança em um patamar de sujeito de direitos constitucionalmente garantidos. Por outro lado, a referida previsão constitucional gerou o fenômeno da judicialização educacional no Brasil.

Observou-se nesta pesquisa que a conquista do Direito à Educação das crianças de 0 a 3 anos tem enfrentado uma série de questões e desafios para a sua efetivação, desde a garantia constitucional implícita no artigo 208 inciso IV (com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006), e que há ainda um caminho considerável a ser trilhado a fim de se concretizar um atendimento adequado ao imperativo constitucional. Nesse contexto, situamos o grande déficit de

vagas existente nas creches em Campinas que, segundo informações encontradas na imprensa, no ano de 2021, chegou ao patamar de 5.500 vagas.

Observou-se que a problemática antecede ao processo de judicialização e que, no tocante à socialização do processo de matrícula, embora exista o sistema INTEGRÉ com a disponibilização das listas de espera, bem como o mapeamento das Escolas com informações de vagas, isso de certa forma, demonstra uma transparência do poder público ao tratar o assunto, por outro lado, verificamos que na fase inicial da matrícula, não há socialização ou ampla divulgação desse processo, informando à população sobre o período e os procedimentos necessários para efetuação da matrícula de suas crianças.

O processo é iniciado com a busca do interessado pela vaga, ou seja, os responsáveis procuram a creche, que inicia durante os meses de setembro e outubro o cadastro inicial, que definirá as vagas para o ano seguinte. O referido cadastro acontece somente uma vez por ano, embora o processo de matrícula seja contínuo. Isso tudo continua de forma “velada”, pois a partir de 1º de novembro se inicia o processo de forma contínua (cadastro contínuo) que perdura até o final de dezembro.

Consideramos que a falta de ampla divulgação pelas unidades educativas do processo de matrícula (cadastro inicial) encobre uma estratégia do poder público para que não se revele para a sociedade a enorme falta de vagas nas creches.

Observamos que essa realidade demonstra a violação do direito à educação na etapa da creche, compreendendo a faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Diante disso, a judicialização das vagas em creche torna-se a alternativa imperativa para os pais conseguirem efetivar o direito de seu filho à vaga. Destacamos ainda que o poder executivo, ao cumprir a determinação judicial, ordenando a vaga requerida pelos pais da criança, utiliza-se de unidades já existentes – com quadro funcional que já é precário – superlotando as creches e afetando diretamente as condições de trabalho do docente.

O poder da norma constitucional provoca a atuação de todos os atores, Juiz, Defensor Público, Promotor, Diretor, Professor, Pais e Poder Executivo municipal a fim de garantir um direito social. No entanto, conforme o princípio do livre convencimento de um Juiz, verificou-se nesta pesquisa, que sobre um assunto idêntico, os Juízes podem decidir de forma diversa. Isso ocorrendo cabe aos demais atores (Promotores, Defensores e Advogados) recorrer da decisão para instância superior e assim provocar o Juiz de segunda instância, denominado Desembargador, a rever aquela decisão proferida pelo Juiz de primeira instância.

É o que se observou nesta pesquisa, por meio de entrevista com um Juiz de Comarca diversa da Comarca de Campinas, a de Piracicaba, em face da indisponibilidade da Juíza local para a

concessão da entrevista. Em nosso entendimento, tal situação enriqueceu mais a pesquisa, chamando nossa atenção para a adoção de *modus operandi* diverso pelo Juiz da Comarca de Piracicaba, uma cidade com características econômicas e sociais similares às do município de Campinas. Mesmo assim, ao nosso ver, atendeu ao que se constituiu objetivo final desta investigação que é provocar a organização do executivo no cumprimento daquilo que está previsto na Constituição, que é o direito a vaga na creche sem prejuízo das condições de trabalho dos professores.

Assim, o Juízo de Piracicaba diferentemente do Juízo de Campinas, não concede a liminar para a concessão de vagas, obrigando ao defensor ou advogado recorrer para instância superior. Enquanto isso, no entendimento do Juízo de Piracicaba, há um tempo hábil para que o executivo providencie a vaga como é o caso, e que sempre providencia. É o que ocorre, não havendo, nas palavras do Juiz, motivos para desacreditar no empenho do Município para a concessão da vaga que, após a revisão da decisão pelo Tribunal, cumpre a determinação.

Inferimos que, embora o *modus operandi* dos Magistrados seja diverso, ambos convergem com um trabalho a fim de que a municipalidade proceda às providências necessárias para a abertura de vagas em creches. Observa-se ainda a criação de comissões de acompanhamento de falta de vagas, que é comum nas duas comarcas, embora cada uma tenha sua forma de atuação, ambas as comissões, conforme relatos colhidos nas entrevistas, objetivam o atendimento da demanda.

A falta de vagas nas creches é um problema nacional, todos os municípios brasileiros possuem o problema em sua agenda de políticas públicas e conseqüentemente são afetados com a questão da judicialização, uma vez que os municípios são os responsáveis diretos por garantir a vaga e assim atender a demanda infantil.

Portanto, ao colocarmos as ações do Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública e Advogados, em uma linha do tempo, desde a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, observamos que as ações do Ministério Público se deflagraram antes da previsão constitucional. Isto é, desde o ano de 2004 com propositura da Ação Civil Pública para o aumento de creches, quando o déficit de vagas era de aproximadamente 11.000 vagas, notou-se uma diminuição no déficit para 5.500 vagas, portanto 50% a menos.

Assim, mais de uma década depois, observa-se uma diminuição do déficit de vagas em creches no município, com participação efetiva do Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação do Município (órgão responsável pela Educação da Prefeitura Municipal de Campinas) e dos demais atores da iniciativa privada, por meio de reuniões, com o objetivo de discutir ações que possam resolver o problema de falta de vagas em creches. Vale ressaltar que, por meio dessas reuniões, foi instituída, exclusivamente, uma Comissão para acompanhamento do problema de falta de vagas.

Observamos que a problemática do déficit de vagas em creche, apesar da sua diminuição durante uma década, ainda persiste de forma crônica na agenda das políticas públicas do município, porém esse déficit de vagas, por meio da judicialização, possui a demanda atendida, em virtude da necessidade proeminente dos pais de baixa renda de deixar seus filhos nas creches, sob pena de haver prejuízo na própria subsistência diária da família. Paradoxalmente, a justificativa constitucional para concessão judicial da vaga é o direito da criança à educação e não dos pais que não têm com quem deixar seus filhos para irem em busca do sustento da família.

Percebemos que não há possibilidade de dissociar a importância da creche enquanto direito, bem como a importância da creche para o desenvolvimento da criança, da pesada carga assistencial de que se reveste a educação infantil para crianças de 0 a 3 anos. Percebemos a necessidade imprescindível do equipamento (creche) às famílias de baixa renda, sem o qual a subsistência familiar restaria totalmente prejudicada.

Na perspectiva das mães, a busca da vaga por meio da judicialização, foi tratada de forma natural no tocante ao conhecimento sobre os procedimentos para a busca da vaga, notou-se conforme revelado pela Diretora, que no momento em que os pais tomam conhecimento do resultado da solicitação da matrícula, já há uma orientação sobre os procedimentos a serem tomados, procedimentos esses compartilhados pelos próprios funcionários da creche e entre os próprios pais, mas não de forma oficial, pois não há orientação do município para isso, pois por questões óbvias não há interesse no esclarecimento público, nem tampouco no incentivo à judicialização.

Observa-se que, apesar de as mães alegarem que precisam deixar seus filhos na creche em virtude do trabalho, há um reconhecimento no sentido de que a escola é importante para o desenvolvimento na vida de seus filhos, que durante o tempo em que as crianças estão na creche, elas se tornam mais independentes e adquirem autonomia, sendo evidente o desenvolvimento mais rápido da criança que usufrui da convivência com outras crianças, ou seja, as crianças têm um ganho ao ter acesso a essa socialização e às atividades pedagógicas que são praticadas pelos professores.

No tocante à judicialização, é inquestionável e importante considerar que cabe aos Poderes Legislativo e Executivo a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, no entanto, cabe ao Poder Judiciário, sempre que os órgãos competentes descumprirem aquilo que está previsto como obrigação na Constituição, determinar o devido cumprimento.

Assim observamos que o Poder Judiciário atua de maneira importantíssima por meio de seus atores, mas influencia de maneira incipiente o processo de formulação de políticas públicas. No entanto, ao Judiciário cabe impulsionar o órgão competente a criar condições objetivas que permitam à criança de até 5 (cinco) anos de idade ter o efetivo acesso e atendimento em creches, não podendo o órgão público (município) por omissão ou inércia frustrar o direito, sob qualquer

alegação. Observamos isso na fala e nas ações do Promotor Público, seja com a propositura de Ação Civil Pública, seja na abertura do inquérito e realização da escuta social com os vários atores envolvidos na problemática da falta de vagas em creches, a saber: Secretaria Municipal de Educação, Câmara de Vereadores de Campinas, Conselho Tutelar, FEAC, Defensoria Pública, o que resultou, desde o ano de 2017, na criação de uma Comissão de Acompanhamento da falta de vagas em creche no município de Campinas.

Observamos que a Promotoria de Justiça da Vara da Infância propôs uma Ação Civil Pública com o objetivo de exigir do poder público a construção de novas creches e assim consequentemente aumentar o número de vagas, a referida Ação Civil Pública de nº 0070470-69.2004.8.26.0114 foi proposta no ano de 2004. A ação foi julgada procedente e, no curso da ação, foi realizado um TAC (Termo de Ajustamento de Conduta). O processo encontra-se em fase de execução e a Prefeitura se comprometeu em construir um número determinado de vagas que, à época do TAC, foi algo próximo de 11.000 vagas, segundo a Promotoria da Infância. No entanto, como a Prefeitura cumpriu só metade desse processo, em virtude do estabelecimento de multa por descumprimento, a fase atual do processo é a cobrança da referida multa. Também foi relatada pelo Promotor Público a instauração de um inquérito público no ano de 2014 para verificar eventuais escolas com superlotação, assim foi realizada pela Promotoria uma escuta social com vários atores sociais, como Ministério Público, Câmara de Vereadores, Conselho Tutelar e a Prefeitura por meio da Secretaria Municipal da Educação, com o objetivo de buscar alternativas para a solução do problema da falta de vagas em creches.

Assim foi criada uma Comissão de Acompanhamento da falta de vagas em creche no município de Campinas onde os atores envolvidos se reúnem com a finalidade de monitorar as ações da Prefeitura no tocante ao planejamento da construção de novas escolas, de parcerias de convênios, com a finalidade de enfrentamento do problema da falta de vagas em creches. As ações da Promotoria no enfrentamento da falta de vagas ocorrem em várias frentes, seja na propositura da Ação Civil Pública, na realização da escuta social, na atuação conjunta com a Comissão para acompanhamento de vagas, na instauração de inquéritos para a devida apuração, e também na atuação obrigatória, junto a ações propostas pela Defensoria ou por Advogado particular, quando o Ministério Público atua como *custos legis*, ou seja, como fiscal da lei em virtude de a parte no processo ser uma criança e, assim, na defesa do interesse desta. Ainda a Promotoria atua nos casos excluídos pela defensoria em face dos critérios estabelecidos para o enquadramento de hipossuficientes, muito embora sejam poucos, pois a prática nos casos de proposituras de ações individuais é, em geral, realizada pela Defensoria ou por advogados particulares.

A Prefeitura não oferece resistência às decisões da Juíza da Vara da Infância, inclusive, a própria citação da Secretaria da Fazenda Municipal é realizada por e-mail para os casos de creche.

Observa-se que a Prefeitura criou um cadastro específico a fim de agilizar o procedimento e assim dar o atendimento às determinações judiciais e conseqüentemente atender a demanda. Para o deferimento das liminares conforme esclarecido pelo Defensor, a Juíza exige a lista de espera que está disponível no site da Prefeitura, assim ficando evidenciado que, se a demanda não for atendida para aquela criança, imediatamente a Juíza defere a liminar. A Prefeitura não recorre da decisão e providencia o encaixe da criança próxima ao bairro. Há algumas exceções quando existem casos mais complexos para adequar a situação particular de uma determinada pessoa, mas no geral o fluxo de processos e as demandas atendidas já estão estabilizados, segundo o defensor.

Na unidade pesquisada observaram-se vários problemas que afetam as condições do trabalho docente diante da superlotação das salas de aula. A condução diária de um número superior de alunos em face das decisões liminares impede um trabalho docente de qualidade e conseqüentemente afeta as condições do trabalho docente. Assim, de um lado, tem-se um direito garantido pela Constituição, um direito de todos, o Judiciário e todos os seus atores, Juízes, Promotores, Defensores Públicos, Desembargadores e Advogados cumprem o seu papel, não há como fazer diferente. No entanto, por falta de capacidade do poder público em gerenciar o problema de forma satisfatória, no dia a dia, o docente é penalizado pelas liminares, e não o contrário, pois em nosso entender, ainda assim não são as liminares os maiores dos problemas, pois as liminares são uma questão que já persiste por uma década, as liminares obrigam o poder público a cumprir o que está previsto na Constituição, aliás esse foi o propósito, o espírito do legislador, implícito na lei, pois se não fosse assim é fato que o poder público, se não houvesse tal obrigatoriedade, arranjará sempre uma escusa.

Portanto, concluir que as liminares afetam as condições do trabalho docente e que tais liminares seriam responsáveis pelo prejuízo na qualidade de ensino, seria o mesmo que inverter as regras das obrigações, e voltaríamos à estaca zero, ou seja, não obrigar o poder público e este, ao não ter condições de suportar a demanda, transferiria implicitamente a sua responsabilidade para a iniciativa privada. Por outro lado, não há como negar que a solução do problema não está nas mãos da judicialização.

O que se observa em nossa pesquisa é a ingerência do poder público ao exigir que o Professor administre uma sala de aula com 30 alunos, sem respeitar o número de adultos proporcional ao número de crianças – 20 crianças de 4 a 5 anos por adulto –, conforme instruções do MEC. Portanto não se trata simplesmente do problema de liminares, mas sim de uma ingerência do poder público que sobrecarrega o docente, pois conforme observou-se na pesquisa na Creche localizada no Município de Campinas, o docente não possui monitor para ajudá-lo no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula e nessa creche também não há Orientador Pedagógico desde o ano de 2018.

As docentes revelam que a sua rotina para o desenvolvimento do trabalho precisa ser modificada quase que diariamente, portanto, decisões precisam ser tomadas, e em nossa análise podemos entender o quanto tais decisões geram estresse, uma vez que as docentes estão cercadas de crianças que necessitam de atenção integral.

Podemos concluir que o referido entendimento da população se deve ao mérito de dedicação, empenho e carinho das docentes com o seu trabalho, pois mesmo com uma falta de treinamento específico para o desenvolvimento do trabalho com crianças com deficiências, embora a Prefeitura promova cursos de pequena duração com certa regularidade, mas não sobre educação especial, as docentes foram enfáticas em afirmar que buscam formação por conta própria.

Diante dos pontos observados nesta pesquisa, entendemos que a atuação do Poder Judiciário tem sido fundamental para dar um *start* na formação das políticas públicas e que nos últimos anos, inclusive, em virtude da atuação de seus membros, o déficit de vagas diminuiu de forma considerável.

A superlotação das salas de aula e consequente afetação às condições do trabalho docente ocorre não por culpa da atuação do Poder Judiciário na concessão das liminares, mas sim por ingerência do poder público, que não adota políticas adequadas para solução dos referidos problemas.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que o assunto das condições do trabalho docente não tem sido a tônica das agendas políticas e, a nosso ver, para que algo seja mudado é necessário que comece a ser exigido. Nesse sentido, o papel dos sindicatos ou do movimento de classes é manter a bandeira da luta da classe trabalhadora em pé e isso precisa se destacar de forma a provocar mudanças nas estruturas executivas dos órgãos e nas próprias leis.

Destacamos a importante atuação do Judiciário e do Ministério Público na realização da escuta social, no papel das Comissões constituídas para o acompanhamento da construção de novas vagas e busca de alternativas para a solução do déficit de vagas, porém foi difícil detectar resultados desse trabalho, considerando a permanência das listas de espera que continuam expressivas.

A construção de novas creches, a contratação de pessoal por meio de concursos públicos, a ampliação dos espaços compartilhados existentes nas creches, a criação de novas salas de aula, quando possível, são as soluções imediatas e necessárias para resolver o problema, por outro lado, não há como negar que o grande crescimento do contingente populacional em vários bairros de Campinas torna a missão do poder executivo bastante desafiadora, porém essa não é uma desculpa a ser utilizada pelo executivo, pois a sua missão pública e política é buscar soluções e atender as necessidades do povo que o elegeu por meio do escrutínio secreto, portanto, aquilo que é sagrado o “voto popular”, constantemente passa a ser violado pelos eleitos quando esses não dão a solução a um problema que persiste por uma década.

Desta forma, concluímos que o problema da judicialização das vagas e as condições do trabalho docente não devem ser entendidos como uma intervenção imprópria do judiciário sobre o orçamento e as políticas públicas e jamais que sobre o fenômeno da judicialização teria sido criado o problema da superlotação, até porque, como é sabido, esse foi o argumento inicial do poder executivo quando as discussões se iniciaram há uma década, ou seja, a descabida alegação de que o Poder Judiciário estaria interferindo na administração Pública.

O que se conclui nos estudos realizados é que o problema da judicialização das vagas e a decorrente superlotação das creches, com a afetação das condições do trabalho docente, são uma ingerência do Poder Público, que tem a obrigação e o dever de tratar o assunto como prioridade em sua agenda de políticas públicas e assim buscar orçamento e condições próprias visando à solução da problemática com a construção de novas creches e contratação de pessoal.

Entendemos que a judicialização é um fenômeno que surgiu imperativamente pela Norma Constitucional e que de certa forma ajudou a provocar o Poder Executivo a tomar providências, no entanto, embora a judicialização tenha dado um *start* para a busca de solução à problemática da falta de vagas. Por outro lado, durante mais de uma década, verificou-se, conforme dados comparativos coletados entre municípios e pesquisa de campo, que o fenômeno se tornou um ciclo vicioso, pois a judicialização ainda não deu resultados significativos, a ponto de influenciar as políticas públicas de maneira a, pelo menos, dirimir a problemática da falta de vagas em creches no município de Campinas-SP.

A Judicialização não é a solução para resolver o déficit de vagas, é o que estudos sobre esse fenômeno provaram ao longo de dez anos, pois até o momento não dirimiu o problema, pelo contrário, o acentuou e o transformou um problema agudo e crônico e, ainda como agravante, fez todos os atores envolvidos - Juiz, Promotor e Defensor - entenderem e absorverem o discurso do Poder Executivo, ou seja, que este é um problema sem solução, pois o que tem que ser feito está sendo feito e que cada ator dessa engrenagem está cumprindo o seu papel. Com esta resposta resta sedimentado que todos os envolvidos enxergam o problema, mas não refletem sobre o entorno da questão que está revestida de problemas complexos que precisam ser vistos e compreendidos.

Ao contrário daqueles que defendem a Judicialização como uma ferramenta que garante o exercício do pleno Estado Democrático de Direito, havendo, inclusive, vários autores renomados que sustentam tal entendimento, conforme demonstrado no discorrer desta tese, valemo-nos do entendimento de que a premissa maior que é a garantia dos direitos do cidadão, prescinde da premissa menor que é o ato de judicializar, pois o que é necessário para o devido cumprimento e pleno exercício do Estado Democrático de Direito é a compreensão por parte do Poder Executivo que uma lei hierarquizada constitucionalmente, como é o caso do direito social a creche, não pode ser violada.

É necessário que se pense na des(judicialização) e que em caráter de urgência todas as entidades e atores envolvidos na questão sejam chamados a refletir sobre o entorno do problema que está revestido de questões complexas e que não podem se limitar a uma interpretação de um Juiz singular, que analisa um direito social como se fosse um direito individual a cada liminar deferida, sem avaliar as políticas públicas existentes, ou melhor, sem pensar de forma conjunta com o Poder Executivo e o Poder Legislativo a formação de políticas públicas concretas que possam equacionar a questão e encontrar uma solução efetiva.

Como a Judicialização ao longo de dez anos provou não ser o instrumento corretivo adequado, mas um instrumento que expõe e mantém essa ferida social aberta e sangrando sem cessar, é preciso que os Poderes: Judiciário, Legislativo e Executivo, se unam e formulem objetivos comuns de comprometimento com as questões complexas que envolvem o entorno do problema, bem como os *amicus curiae*, - amigos da Justiça - sejam de fato ouvidos, ou seja, frise-se, que o universo acadêmico por meio de seus *experts* no assunto sejam realmente ouvidos, pois as universidades por meio de suas pesquisas realizadas junto aos pesquisados - povo - é capaz de traduzir de forma fidedigna o ponto nevrálgico daquilo que aflige a tão sofrida camada popular, a classe trabalhadora que precisa da Creche e principalmente a classe trabalhadora da educação, nossos docentes e suas condições de trabalho objeto de análise nesta tese, e que diante da Judicialização permanecem completamente invisíveis, pois a Judicialização não os consegue enxergar, os atropela com suas decisões e continua afligindo país que a todo tempo precisam percorrer os corredores do Judiciário, numa busca de um direito social, como se individual fosse, por total inexistência de políticas públicas sociais que respondam aos anseios da sociedade.

Assim, percebe-se que a falta de políticas públicas claras que respaldem o direito social previsto na Constituição Federal, cria a Judicialização, que como uma locomotiva veloz, passa rapidamente pelas estações das cidades deixando os seus pretensos passageiros numa eterna espera, angústia e sofrimento por uma solução que nunca vai chegar, e assim dia após dia, tudo se repete, a locomotiva torna a passar velozmente e a deixar o seu rastro de incompreensão diante dos problemas vividos pelos passageiros, mas algo precisa ser feito, é necessário parar essa locomotiva.

Ainda, ao analisarmos os valores de repasse do FUNDEF/FUNDEB nos últimos dez anos conforme dados coletados em nossa pesquisa, verificamos que é, no mínimo, estranho que não se possa aplicar determinado percentual, por ano, da referida verba para a construção de novas creches de forma organizada e programada a ponto de diminuir o déficit de vagas na última década, até porque o Município e o Estado devem unir forças para a solução do problema. Portanto, não estamos aqui falando em construir creches apenas com o recurso do FUNDEF/FUNDEB, mas também da utilização de recursos próprios da municipalidade, além das quatro modalidades

apontadas em nossa pesquisa, seja por meio de novas medidas a serem estabelecidas por meio do legislativo, a fim de que possa garantir repasse de recolhimentos de determinados impostos do município também para a construção de creches. Reiteramos que, se não houver a implantação de uma política – um plano diretor – a médio e longo prazo para a construção de novas creches, é fato que diante do crescimento populacional em Campinas-SP, que foi de 143.500 habitantes nos últimos 10 anos, conforme IBGE, o problema persistirá e as consequências na vida do docente continuarão sendo drásticas.

A simples ampliação de estruturas físicas das unidades já existentes não é a melhor solução para a problemática, mas se for realizada deve estar acompanhada da contratação de novos professores e funcionários, a fim de não sobrecarregar os professores e os funcionários existentes naquela determinada unidade. Essa tem sido a medida proposta à solução do problema, por ser mais fácil em um primeiro momento e mais tentadora no sentido de usar a mesma estrutura de pessoal, mas que não resolveria e não daria melhores condições de trabalho ao docente.

É salutar lembrar que, conforme apuramos em nossa pesquisa, há no mínimo quatro maneiras por meio de imperativos constitucionais e leis que permitem à municipalidade pensar, organizar, criar um cronograma de obras, vislumbrando o crescimento do contingente populacional para os próximos cinco ou dez anos. Mas vale ressaltar que referido cronograma a ser estabelecido deve ser realizado por meio de um plano diretor que venha a dar uma continuidade ao cronograma de obras por meio das novas gestões municipais a ponto de não ser interrompido, para não se retornar aos déficits das vagas atuais. Assim, incluir alterações na Lei Orgânica do Município por meio de uma emenda a ser aprovada a fim de garantir que o Município cumpra metas para construção de creches é um caminho viável e uma solução palatável.

É salutar entender que a exemplo do município de Piracicaba-SP, os resultados em números apurados demonstram a existência de um trabalho importante realizado entre o Judiciário e o Município, mas que para a obtenção de tal resultado, o Poder Executivo está demonstrando entender que a construção de novas creches é a solução, e que referida atitude transmite credibilidade ao Poder Judiciário que não vê necessidade de deferir uma liminar, pois confia e é sabedor que durante um tempo mínimo, ou seja, durante o tempo de tramitação do recurso no Tribunal até o deferimento da liminar em segunda instância, a Prefeitura dispõe de tempo para conceder a vaga.

Quando defendemos uma atuação conjunta entre Poder Judiciário, Ministério Público e Poder Executivo, não estamos afirmando a necessidade de existência de um melhor diálogo entre os Poderes de forma simples na acepção da palavra, e tal afirmativa não deve ser entendida como a solução mágica apontada por nós e que irá resolver a situação, não é isso em que se baseia a nossa afirmação, mas que o diálogo é o começo e ele é necessário de fato, assim como também é

necessária a melhor compreensão da área da Educação por todos aqueles que se dispõem a trabalhar, a manusear e a decidir questões nessa área educacional, mas ainda não é somente nisso que se baseia a nossa afirmação, mas também no comportamento ético e comprometido do Poder Executivo, com a construção de novas creches de forma equacionada e constante, que traga resultados concretos, pois as quatro maneiras de obtenção de recursos para a construção de creches, elas já existem e se ainda assim a municipalidade entender que não é o suficiente, o Poder Legislativo deve agir por meio de seus parlamentares – como legítimos representantes dos interesses do povo – a fim de proporcionar a abertura de portas para a solução de um problema que há muito tempo poderia ter sido resolvido, não fossem a inércia e a falta de boa vontade política para resolver a questão.

A atuação conjunta dos Poderes Judiciário e Executivo, por meio da formação de Comissões de acompanhamento para a falta de vagas – conforme noticiado pela Promotoria local – com a participação dos diversos atores é um mecanismo interessante, mas a falta de continuidade e comprometimento do Poder Executivo em relação àquilo que venha a ser detectado como necessidade faz novamente tudo cair no ciclo vicioso, pois de nada adiantam ações civis públicas, se a Prefeitura não cumpre o determinado, paga multas altas por descumprimento da sentença, e ainda assim não faz as construções de creches.

O Ministério Público e a Defensoria Pública são importantes instituições na ação de exigir vagas e construção de creches, assim como para extinguir na municipalidade o comportamento ocioso ao tratar do assunto. Sobre isso, percebemos que na entrevista realizada tanto com o Ministério Público, quanto com a Defensoria Pública, ambos demonstram estar convencidos de que o que tem que ser feito está sendo feito, e que tudo funciona dentro dessa engrenagem da Judicialização, onde a Municipalidade reconhece o direito à vaga de forma rápida e que graças à judicialização o cenário melhorou. Por outro lado, não há como negar, ano após ano a lista de espera surge novamente, a falta de vagas continua, e novamente as judicializações reaparecem, ou seja, a judicialização não resolve a falta de vagas, sendo apenas uma solução paliativa, e o problema continua existindo de forma crônica, afetando as condições do trabalho docente, assunto que não é em nenhum momento considerado por qualquer autoridade, e em nosso entendimento nunca será se a própria categoria não se movimentar.

Portanto, o comportamento ético e comprometido do Poder Executivo para a construção de novas creches é o começo da solução, mas como também tal afirmativa pode ser considerada palavras mortas, pois isso depende do comportamento subjetivo do indivíduo que o ocupa o cargo de gestão, entendemos que a atuação do Ministério Público de forma implacável é um caminho que precisará ser trilhado como o é em vários municípios, a fim de fiscalizar – como fiscal da lei que é – o cumprimento da Lei. Entendemos, assim, que somente uma atuação conjunta do Ministério

Público e do Tribunal de Contas poderá dirimir o problema, enquanto o Poder Executivo não compreender a necessidade de um comportamento comprometido e Ético com a Educação Infantil e com os Docentes, que são os mais penalizados nessa história.

A pesquisa que realizamos nos permite reflexões mais aprofundadas que nos levam a questionar a competência dos profissionais envolvidos para dirimir os assuntos educacionais e seus problemas mais complexos. O que queremos dizer é que a estrutura executiva das instituições jurídicas e legislativas que hoje estão visualizando o problema e há uma década não conseguem encontrar a solução para o déficit de vagas nos permite concluir que referidos profissionais não enxergam outra solução que não seja a pura e simples judicialização. Ora, se a estrutura executiva existente não permite aos agentes equacionar o problema, a nosso entendimento é necessário mudar essa estrutura a fim de provocar as mudanças necessárias.

Vejam que nesta pesquisa restou demonstrado que o deferimento de liminares no Município de Campinas-SP tornou-se algo mecânico, e que todos os envolvidos no processo de judicialização automaticamente entendem que se não fosse a judicialização tudo estaria ainda pior, e sacramentam entendendo que é o cumprimento da legislação que estão fazendo e que essa é a tarefa deles. Podemos dizer que não estão errados em pensar assim, pois esta é a tarefa. Mas o que se verificou no município de Piracicaba-SP é que o magistrado adotou um comportamento contrário daquele que os magistrados de outros municípios têm em sua maioria, mas que tal comportamento foi permitido pelo comportamento ético e comprometido daquela municipalidade, sendo isso um comportamento de exceção à regra, como todos nós sabemos. Assim, soluções acabam por ser encontradas em situações isoladas, mas não podemos ficar à mercê somente de um ou outro exemplo, é preciso buscar uma forma efetiva de resolver o problema.

No aprofundamento das discussões sobre a judicialização e a qualidade de ensino, entendemos o quão profundo e complexo é discutir qualidade de educação e o quanto se torna ainda mais complexo fazer tal discussão num país onde sua realidade histórica, social e econômica possui implícito em seu subconsciente burocrático estatal que a exclusão é a regra a ser mantida e a verdadeira inclusão está longe de acontecer, pois sob o manto de uma falsa inclusão democrática, o mecanismo estatal permite aceitar o aluno diante do forte clamor social que o obrigou a fazê-lo, mas não permite a sua permanência nos bancos escolares, o que nos faz refletir com profundidade sobre o grito social de Paulo Freire em suas obras citadas neste trabalho.

Assim entendemos que diante de fatos tão complexos que os problemas educacionais abarcam, não há como deixar tais assuntos serem resolvidos por agentes do judiciário que estão assoberbados de trabalho de diversas naturezas e que convivem dentro uma realidade de trabalho também desumana pois há uma deficiência também de quadro funcional, pois como é o caso de Campinas-SP, note-se, há uma única Vara da Infância e Juventude, isso sem falar que mesmo dentro

da especialidade da Vara da Infância e Juventude como é o caso em questão e como é o caso de Campinas-SP, há outros inúmeros assuntos que são resolvidos e que nem de longe se referem à educação.

Portanto, quanto afirmamos que o assunto Educação não deve ser tratado pelo mesmo Juízo da Vara da Infância e Juventude, queremos dizer que além de ser necessário ampliar a quantidade de Varas da Infância e Juventude como é caso de Campinas, espera-se pela compreensão da problemática a ponto de se abrirem discussões pelo entendimento da criação de uma Justiça especializada para tratar os assuntos da educação, assim como outras especialidades foram criadas ao longo dos anos, como exemplo clássico do código do consumidor que abriu portas para uma nova especialidade da Justiça que antes inexistia, e que inclusive o referido direito do consumidor melhorou em muito graças à compreensão e à criação de uma Justiça especializada.

Deixar as coisas como estão é o mesmo que deixar para levar o carro de uma marca específica importada para uma oficina que não é especializada naquela marca importada e esperar pelo conserto. Ora, a oficina pode até consertar, mas sem entender o problema a fundo, certamente, a exemplo daquela palavra utilizada com frequência no jargão popular para serviços emendados, e pedimos licença para o leitor utilizá-la na sua forma imaginativa como um empréstimo do vernáculo popular, tal serviço, emendado será feito a um preço que a curto ou médio prazo certamente afetará outros componentes do carro a ponto de ocasionar uma súbita pane.

Levantamos, portanto, um ponto importante que entendemos ser necessário que é a criação de uma Justiça especializada para a área da Educação, contando com um Juiz especializado para o enfrentamento das questões, assim como um Ministério Público especializado na área da Educação a fim de unir determinadas questões como a fiscalização dos repasses do FUNDEB que é realizada pelo Ministério Público de outra especialidade que não é o da Vara da Infância, mas do Patrimônio Público. Consideramos que a fragmentação entre o próprio Ministério Público de problemas da esfera educacional é um fator que ocasiona ainda mais demora na solução dos problemas, por ficar disperso em vários órgãos e pessoas diferentes.

Desta forma, concluímos esta pesquisa na esperança de que o estudo realizado possa servir como uma contribuição significativa para a reflexão da problemática a ponto de inspirar mudanças efetivas na vida das pessoas, que as autoridades possam olhar para o problema com afinco a fim de equacioná-lo, e principalmente que o executivo cumpra o seu papel sem a necessidade de judicializações, que as autoridades tenham maturidade suficiente para entender que a educação de uma criança é algo para ser pensado como prioridade, que a vida profissional e a saúde dos docentes da educação infantil seja tratada com dignidade, pois somente se constrói um país melhor com uma educação melhor, com acesso igualitário à educação e com professores motivados e valorizados.

REFERÊNCIAS

- ADAMOVICH, E. H. R. V. **Comentários à Consolidação da Leis do Trabalho**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.
- ALMEIDA, A.P de. **CLT comentada**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ALVES, A. J. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**, 1991. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/177329/mod_resource/content/1/11.%20O%20Planejamento%20de%20Pesquisas%20Qualitativas%20em%20Educacao.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.
- AMORIN, A. D.; FERNANDES, M. J. A prática docente e a construção da identidade profissional do professor. XIII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23490_13836.pdf. Acesso em 3 de fevereiro de 2021.
- ANEXO A. **Norma Técnica**. Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. Gabinete da Secretária, 2016. Disponível em: http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/e04_2015_termo_referencia_ed_infantil_anexo_a.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2018.
- ARELARO, L. R. G. *et al.* Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. SciELO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 de outubro de 2020.
- AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação Infantil e formação e professores para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BARBOSA, M. I. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes, 1977.
- BARROS, A. V. D. **Trabalho Docente na Educação Básica na rede municipal de ensino em Belém**. Dissertação. Repositório da Universidade Federal do Pará, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4193>. Acesso em 10 de outubro de 2020.
- BARROSO, L. R. **Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática**, 2012. Disponível em: https://www.direitofranca.br/direitonovo/FKCEimagens/file/ArtigoBarroso_para_Selecao.pdf. Acesso em 12 de março de 2021.

BEISIEGEL, C. de R. Relações entre a Quantidade e a Qualidade no Ensino Comum. Trabalho apresentado na **I Conferência Brasileira de Educação**, em abril de 1980.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**, 2002 (Cap. 2, p. 21-91).

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Considerações sobre a síndrome de Burnout e seu impacto no ensino. **Boletim de Psicologia**, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n137/v62n136a05.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

BERTONCELI, M.; MARTINS, S. **A valorização ou precarização do trabalho docente na Educação Infantil**, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1080-2874-1-pb.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

BORGES, D. S.; PEREIRA, V. A. O caminhar da proposta de formação permanente no paiets. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 10 nov. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5331_3492.pdf. Acesso em 2 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.094 de 24 de Abril de 2007**. Presidência da República: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

BRASIL. Diário Oficial da União – **Emenda Constitucional nº 108**. Secretaria-Geral da Presidência da República. Imprensa Nacional, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/emenda-constitucional-n-108-274384345>. Acesso em 28 setembro de 2020.

BRASIL. Código de Defesa do Consumidor – **Lei n. 8.078/90**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm. Acesso em 2 de julho de 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 2 de julho de 2018.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

BRASIL. **Decreto Municipal de Campinas/SP – Decreto n. 360/1951**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/1951/36/360/decreto-n-360-1951-da-regulamento-as-escolas-cursos-noturnos-parques-recantos-infantis-e-demais-estabelecimentos-de>

ensino-e-educacao-superintendidos-pela-diretoria-de-ensino-e-difusao-cultural. Acesso em 5 de julho de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010**, aprovado em 5 de maio de 2010. Estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/1996 (LDBEN), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação FUNDEB**. Coordenação-Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição do Salário-Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação FUNDEF**. Coordenação Geral do Departamento de Políticas de Financiamento da Educação. FUNDEF, 2004. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/manual2.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, 2013. BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Site institucional**: <http://www.mte.gov.br/seguranca-e-saude-no-trabalho/normatizacao/normasregulamentadoras>. Acesso em 14 de março de 2018.

BROUGÈRE, G. A criança e cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt#>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 110 p. (Questões da nossa época, 43).

CAMPINAS, S. **Lei 12884 de 4 de Abril de 2007**. Fonte: jusbrasil: <https://campinas.jusbrasil.com.br/legislacao/316477/lei-12884-07>.

CAMPINAS. **Lei n. 13.101/07**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2007/1311/13101/lei-ordinaria-n-13101-2007-dispoe-sobre-a-criacao-do-conselho-municipal-de-acompanhamento-e-controle-social-do-fundo-de-manutencao-e-desenvolvimento-da-educacao-basica-e-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-fundeb>. Acesso em 26 de setembro de 2020.

CAMPINAS. Lei Orgânica do Município de Campinas. **Leis Municipais**, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-campinas-sp>. Acesso em 4 de outubro de 2020.

CAMPINAS. Lei n. 12.501 de 13 de Março de 2006 dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino. **Leis Municipais**, 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2006/1250/12501/lei-ordinaria-n-12501-2006-institui-o-sistema-municipal-de-ensino>. Acesso em 4 de outubro de 2020.

CAMPINAS. Lei 6.894 de 24 de Dezembro de 1991 dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público. **Leis Municipais**, 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/1991/689/6894/lei-ordinaria-n-6894-1991-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-e-da-providencias-correlatas>. Acesso em 1 outubro de 2020.

CAMPINAS. Lei n. 12.987 de 28 de Junho de 2007 dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas. **Leis Municipais**, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2007/1298/12987/lei-ordinaria-n-12987-2007-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-municipal-de-campinas-e-da-outras-providencias>. Acesso em 1 de outubro de 2020.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 6.ed. rev. Coimbra: Almedina, 1993.

CARVALHO, D. A.; OLIVEIRA, L. H. Políticas Públicas de Formação de Professores na Educação Infantil. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**, 21 jul. 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1088-2772-1-pb.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2021.

CASSAN, E. R. **A política de educação infantil no município de Campinas-SP: um diálogo com as fontes documentais**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013.

CHICONE, S. H. A participação das instituições não governamentais na gestão da escola pública: uma análise do Programa “Nave-Mãe” no município de Campinas-SP, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17082016-161044/publico/SILVIA_HELENA_CHICONE_CORRIGIDA.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2021.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A Judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bsbRR9kkgbRZznb8dys4Npf/?format=pdf&lang=pt>.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C.; HITOMI, A. H. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CODO, W.; ALMEIDA, M. C. C. G. de. **L.E.R. diagnóstico, tratamento e prevenção: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1995. 355 p.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, C. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nNRQtfddBr3396VMvzsgkbC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2021.

CORRÊA, L. A. **A judicialização da política pública de educação infantil no Tribunal de Justiça de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-02122015-074746/publico/Dissertacao_Luiza_Andrade_Correa_USP.pdf. Acesso em 19 de agosto de 2020.

COSTA, M. D. C. D. S. Trabalho Docente da Educação Básica: As Condições e a Jornada de Trabalho na Educação Física na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Município de Belém do Pará. **Trabalho Necessário**, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4558/24722>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

COSTA, S. H. da. Controle Judicial de Políticas Públicas: Relatório Geral do Brasil. **Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro**, n. 57, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1277781/Susana_Henriques_da_Costa.pdf. Acesso em 25 de agosto de 2021.

COTIDIANO. **A cidade ON Campinas**, 31 maio 2019. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/campinas/cotidiano/regiao/NOT,0,0,1426433,tce+alerta+para+gasto+menor+que+esperado+em+educacao+em+campinas.aspx>. Acesso em 28 de setembro de 2020.

CURY, C. R.; FERREIRA, L. A. Justicialibilidade no Campo da Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 1 jan. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaec/article/view/19684>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. **Judicialização da Educação Infantil, o Trabalho dos Professores e a Qualidade da Educação: Relações Possíveis**, 5 jul. 2017. Disponível em: https://issuu.com/esmpgo/docs/5-artigo12_layout_1.

CUSTÓDIO, L. S.; ÁVILA, A. C. D. O.; SANT'ANNA, A. D. S. Seminário em Administração. **SEMEAD**, 2012. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/15semead/resultado/trabalhosPDF/414.pdf>. Acesso em 8 de novembro de 2020.

DAVIES, N. Fundeb: A Redenção da Educação Básica? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a07v2796.pdf>. Acesso em 4 de outubro de 2020.

DIÁRIO DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Página 2258 – 1ª Instância – Interior – Parte I do Diário de Justiça do Estado de São Paulo (DJSP) de 24 de novembro de 2017. **jusbrasil**,

2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/169621205/djsp-judicial-1a-instancia-interior-parte-i-24-11-2017-pg-2258>. Acesso em 8 de novembro de 2020.

DOMICIANO, C. Nova gestão pública e Programa “Nave-Mãe”: caminhos comuns à privatização. **Educação em Revista** – 36, 16 out. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100805.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252 p. (Educação, Teoria e Crítica).

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, [s.l.], n. 4, 1991.

ENGUIITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 339 p. (Educação, Teoria e Crítica).

ENGUIITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERNANDES, F.; PEREIRA, G. A metodologia de trabalho de Projeto no Jardim de Infância: percursos de promoção da literacia científica. **Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano**. Universidade de Madeira. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/3251/1/A%20METODOLOGIA%20DE%20TRABALHO%20DE%20PROJETO%20NO%20JARDIM%20DE%20INF%3%82NCIA.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2021.

FERRARI, A. T. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 79 p. (Educação e comunicação: v. 1)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. (Orgs.). **Fazer escola conhecendo a vida**. Campinas: Papirus, 1986. 102 p. (Krisis).

FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L (Org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada**, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília, 2007.

FULY, V. M. S.; VEIGA, G. S. P. **Educação Infantil: Da visão assistencialista à Educacional**, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Dropbox/My%20PC%20\(DESKTOPRBQ4BAJ\)/Downloads/judo Prado,+2879-7867-1-CE.pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Dropbox/My%20PC%20(DESKTOPRBQ4BAJ)/Downloads/judo Prado,+2879-7867-1-CE.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2020.

G1 CAMPINAS E REGIÃO. G1 Campinas e Região EPTV. **Globo**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/09/06/numero-de-criancas-na-fila-por-creche-sobe-para-5-mil-em-campinas-e-programa-para-zerar-demanda-emperra-napandemia.ghtml>. Acesso em 8 de novembro de 2020.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, K. C. **Novos atores de políticas públicas: a atuação do Tribunal de Contas e do Ministério Público do Rio Grande do Sul na ampliação da oferta de vagas na educação infantil**. Dissertação. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

GASPARINI, D. **Direito Administrativo**. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

GAZETA DO POVO. **Estudos apontam desvantagens das férias escolares**, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estudos-apontam-desvantagens-das-ferias-escolares-3gsiccehy4vxuxup1cezvlp0b/>.

GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 287 p. (Estudos Culturais em Educação).

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GESTRADO/UFGM, G. D. E. S. P. E. E. T. D. Pesquisa – Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Sinopse do Survey Nacional. **GESTRADO**, 2015. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/>. Acesso em 11 de outubro de 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY A. S. (1995a). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), p. 57-63. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjplFVgpwNkCgnc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2020.

GODOY, A. S. (1995b). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, 35(4), p. 65-71. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfvhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2020.

GOHN, M. D. Investigar em Educação. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>. Acesso em 30 de abril de 2021.

GOMES, C. F. S.; ALVES, M. R. Uma abordagem comparativa dos planos de carreiras e cargos do Magistério Superior Federal. **Revista de Carreiras de Pessoas**, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/24519-63663-1-SM.pdf. Acesso em 8 de novembro de 2020.

GOMES, O.; GOTTSCHALK, E. **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: Forense, 2006.

GRINOVER, A. P. O controle de políticas públicas pelo Poder Judiciário. **Revista Brasileira de Estudos Constitucionais**. Belo Horizonte, v. 2, n. 8, p. 167-186, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.ablj.org.br/revistas/revista32e33/revista32e33%20%20ADA%20PELLEGRINI%20GRINOVER%20%20O%20Controle%20de%20pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20pelo%20Poder%20Judici%C3%A1rio.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

HADDAD, L. Políticas integradas de Educação e cuidado Infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zp5TJLLG7jRPhsMQnvcYH6R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

HERTER, M. L.; BOLSANELLO, M. A. A Psicologia Dialética e a Espistemologia Genética – Contribuições para a formação do Professor de Educação Infantil. In: FLOR, D. C.; DURLI, Z. **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOCHI, F. A. P. **O trabalho docente frente à judicialização de vagas nas creches: sentidos de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

JOHNSON, Susan Moore. **The workplace matters: teacher quality, retention, and effectiveness.** Washington, DC: National Education Association, 2006.

KRAMER, S. **Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações, 1994. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1136988-Por-uma-politica-de-formacao-do-profissional-de-educacao-infantil.html>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

KRAMER, S. **Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões teóricas e Polêmicas.** 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/SelmaPimenta/publication/333614405_Aspectos_gerais_da_formacao_de_professores_para_a_Educacao_Infantil_nos_programas_de_Magisterio_2_grau/links/5cf6ed50a6fdcc847506371b/Aspectos-gerais-da-formacao-de-professores-para-a-Educacao-Infantil-nos-programas-de-Magisterio-2-grau.pdf#page=30. Acesso em 10 de agosto de 2021.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é Fundamental.** 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. 203 p. (Educação contemporânea).

KUENZER, A. Z. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 190 p.

KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/dcNgWngHCYvWcMznwGgPQ3C/abstract/?lang=pt>. Acesso em 9 de outubro de 2020.

KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. E. **Planejamento e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. 88 p. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 37).

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** Campinas: Papirus, 2009.

KUHLMANN, M. Instituições Pré-Escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). 1991. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=641B4VIAAAAJ&citation_for_view=641B4VIAAAAJ:3fE2CSJrl8C. Acesso em 30 de setembro de 2021.

LANE, S. T. M.; CODO, W.; CARONE, I. **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1997. 220 p.

LEITHWOOD, K. **Teacher Working Conditions the Matter: evidence for change**. Ontario: Elementary Teacher's Federation of Ontario, 2006.

LENZA, P. **Direito Constitucional Esquemático**. 17.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

LIEBER, R. R. Melhoria das Condições de Trabalho e o Conceito de Risco. **Associação Brasileira de Engenharia de Produção**, 1999. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1999_A0556.PDF. Acesso em 8 de outubro de 2020.

LOCATELLI, A. S.; VIEIRA, L.F. Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba Brasil, v. 35, n. 78. p. 263-281, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KZG35fvnLnkgMpygm34JDbd/?lang=pt>. Acesso em 1 de setembro de 2020.

MACHADO JÚNIOR, C. P. S. **O direito à educação na realidade brasileira**. São Paulo: LTr, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. UNESP, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf.

MARINHO, C. M. Justiciabilidade dos direitos sociais: análise de julgados do direito à educação sob o enfoque da capacidade institucional. **Biblioteca Digital USP**, 23 de julho de 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-03052010-131241/pt-br.php>.

MARSIGLIA, A. C. G. **A pedagogia histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, S. P. **Direito do Trabalho**. 26.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEC. Educação Infantil. **Ministério da Educação**, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em 8 de novembro de 2020.

MEC. **Ministério da Educação**. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf . Acesso em 15 de fevereiro de 2021.

MEC. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

MEC. Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 1, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 1 de setembro de 2020.

MEC. Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 2, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em 1 de setembro de 2020.

MEC. Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 3, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 1 de setembro de 2020. MORAES, L. A. Y. de. **O trabalho com projetos na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2786?show=full>. Acesso em 24 de setembro de 2020.

NASCIMENTO, A. M. O conceito normativo de condições de trabalho. **Amauri Mascaro Nascimento**, 2013. Disponível em: http://www.mascaro.com.br/boletim/fevereiro2013_edicao_164/330_o_conceito_normativo_de_condicoes_de_trabalho.html. Acesso em 8 de outubro de 2020.

NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Análise Psicológica**, 1989, 1-2-3 (VII), p. 435-456. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/80521177.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

NUNES, M. F. R. **Educação infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, R. P. de. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 153-189.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino; uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCK4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 de dezembro de 2020

OLIVEIRA, R. R. A. de. **Judicialização da educação infantil: desafios à política municipal e a exigibilidade de seu direito em Juiz de Fora-MG**. Dissertação de Mestrado, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2672/1/rafaelareisazevwdodeoliveira.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

OLIVEIRA, V. E. (2019). Apresentação. In: OLIVEIRA, V. E. (2019). **Judicialização de Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

OLIVEIRA, V. E.; SILVA, M. P. da; MARCHETTI, V. **Judiciário e Políticas Públicas: O caso das vagas em creches na cidade de São Paulo**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KFWgz8DscfYyJnvL84PjyrS/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

PACHECO, A. L. P. de B.; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência. **Psicol. USP**, v. 15, n. 3, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-5642004000200006. Acesso em 5 de julho de 2018.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2018.

PEREIRA JUNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2017.

PEREIRA JUNIOR, E.A. **Percepção de professores da educação básica brasileira sobre infraestrutura escolar e satisfação profissional: análises exploratórias**, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo8/368.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2020.

PIMENTA, S.G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, 43, 1 (mar. 2017), p. 15-30.

POLONI, M. J. **Creche: Do Direito à Educação à Judicialização da Vaga**. Tese de Doutorado, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1706>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

REINHOLD, H. H. TEDE/Programa de Pós-Graduação em Psicologia. **PUC-Campinas-Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**, 2004. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/386>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIZZI, E; XIMENES, S. B. Litígio estratégico para a mudança do padrão decisório em direitos sociais: ações coletivas sobre educação infantil em São Paulo. **VIII Encontro Nacional da**

ANDHEP, São Paulo, 2014. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/Artigo_EsterRizzi_SalomaoXimenes_litigi_oestrategicoeducacaoinfantil.pdf. Acesso em 20 de março de 2021.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A Educação Ambiental na Educação Infantil: A Partir dos Saberes de Morin. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 2018. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/3607>. Acesso em 13 de fevereiro de 2021.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. **A formação continuada do professor de Educação Infantil**, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Dropbox/My%20PC%20\(DESKTOP-RBQ4BAJ\)/Downloads/A_formacao_continuada_do_professor_de_Educacao_Inf.pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Dropbox/My%20PC%20(DESKTOP-RBQ4BAJ)/Downloads/A_formacao_continuada_do_professor_de_Educacao_Inf.pdf). Acesso em 12 de Fevereiro de 2021.

RODRIGUES, R. V.; OLIVEIRA, V. E. Judicialização da política de educação; interações Judiciário-Executivo em São Bernarndo do Campo (SP). *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, Itapetininga, 2 maio 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/713-3017-1-PB.pdf>.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 198 p.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 396 p.

SAHEB, D. **Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Daniele%20Saheb.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2021.

SALLES, C. A. Coisa julgada e extensão dos efeitos da sentença em matéria de direitos sociais constitucionais. In: GOZZOLI, M. C.; CIANCI, M.; CALMON, P.; QUARTIERI, R. (Coords.). **Em defesa de um novo sistema de processos coletivos: Estudos em Homenagem a Ada Pellegrini Grinover**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1996. 156 p. (Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira De Educação**, nov. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782009000100012&script=sci_arttext.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, De P. **Vocabulário Jurídico**. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Gláucia Carvalho. Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, A. F.; SOUZA, A. L. L. Condições do trabalho Escolar: Desafios para os Sistemas Municipais de Ensino, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8vz5bFCCzQWHdMdH9BMCbxg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 17 de setembro de 2020.

SILVA, V. A. da. O Judiciário e as políticas públicas: entre transformação social e obstáculo à realização dos direitos sociais. In: SOUZA NETO, C. P. de; SARMENTO, D. **Direitos sociais: fundamentação, judicialização e direitos sociais em espécies**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 587-599.

SILVA JÚNIOR, C. A. *et al.* **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. 93 p. (Questões da Nossa Época; 61).

SILVEIRA, A. A. D. **O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)**. Tese de Doutorado, 3 fev. 2011. Biblioteca Digital USP. Disponível em Teses e Dissertações: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-144259/pt-br.php>.

SILVEIRA, A. A. D.; XIMENES, S. B.; OLIVEIRA, V. E.; CRUZ, S. H. V.; BORTOLLOTTI, N. Efeitos da Judicialização da educação infantil em diferentes contextos subnacionais, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TjpnSHtNXGBBByzbRFxDJ8qy/?lang=pt>. Acesso em 7 de dezembro de 2021.

SME. Diário Oficial. Resolução Secretaria Municipal de Educação n. 16/2008. **Prefeitura de Campinas**, 2008. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1163671297.pdf>. Acesso em 3 de outubro de 2020.

SOUZA, A. R.; MELO, J. C. Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. **Revista Humanidade e Inovação**, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/282-Texto%20do%20artigo-1394-1-10-20170516.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2021.

STF. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 30 jun. 2009. Disponível em PUBLICAÇÕES: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=601307>.

TAPAROSKY, B. C. H.; SILVEIRA, A. A. (2018). **A Qualidade da Educação Infantil como objeto de análise nas decisões Judiciais**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JWWWSnBWJFvQZ4Y9ddXmqPt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TAYLOR, M. M. O judiciário e as políticas públicas no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, p. 229-257, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/hcw8bdc7Ywfrp6cNjmCvPVh/?lang=pt>. Acesso em 20 de março de 2021.

TCESP. Painel do Município - Campinas - Relatório de Alerta - Abril 2019 - Prefeitura Municipal de Campinas. **TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo**, 2019. Disponível em: <<https://transparencia.tce.sp.gov.br/municipio/campinas/2019/relatorio-alerta>>. Acesso em: 28 setembro 2020.

THIELE, M. E. B.; AHLERT, A. Portal Educacional do Estado do Paraná. Condições de Trabalho Docente: Um olhar na perspectiva do acolhimento. **Secretaria da Educação**, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>. Acesso em 6 de outubro de 2020.

TOZETTO, S. S. Docência e Formação Continuada. **VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SPID/CÁTEDRA UNESCO)**, 2010. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

TOZETTO, S. S. O processo de formação continuada da docência. In: RAIMAN, A. **Formação de professores e práticas educativas: outras questões**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2013.

TOZETTO, S. S. **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. EDUCERE – XVIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2021.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERÍSSIMO, M. D. L. O. R.; FONSECA, R. M. G. S. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, 11(1), p. 28-35, jan./fev. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/JfzZDYwXRxD3TjMgNSDZHJv/?lang=pt#>. Acesso em 28 de agosto de 2021.

VIECELLI, R. D. **O ciclo da judicialização das políticas públicas**. **Revista de Direito Educacional**, dez. 2012. Disponível em Publicações: http://nupps.usp.br/downloads/relatorio/Anexo_17_O_ciclo_de_judicializacao_das_politicas_publicas.pdf.

VIEIRA, J. A.; ROSA, S. S. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, jun. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/6606-Texto%20do%20Artigo-21486-1-10-20200626.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

VIEIRA, L. M. F.; PEREIRA JÚNIOR, E. A. Percepção de Professores da Educação Básica Brasileira sobre Infraestrutura Escolar e Satisfação Profissional: Análises Exploratórias. **XI Seminário Internacional de La Red Estrado**, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo8/368.pdf. Acesso em 11 de outubro de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WECHSLER, S. M. **Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária**, 1997. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Dropbox/My%20PC%20\(DESKTOP-RBQ4BAJ\)/Downloads/Avaliacao_multidimensional_da_criatividade_uma_rea.pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Dropbox/My%20PC%20(DESKTOP-RBQ4BAJ)/Downloads/Avaliacao_multidimensional_da_criatividade_uma_rea.pdf). Acesso em 17 de setembro de 2020.

WEISS, E. M. Educação infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLOR, D. C.; DURLI, Z. **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012, p. 256.

WIGGERS, V. Currículo na Educação Infantil. In: FLOR, D. C.; DURLI, Z. **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012, p. 79.

WIGGERS, V. Estratégias Metodológicas Pertinentes à sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola. In: FLOR, D. C.; DURLI, Z. **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012, p. 97.

XIMENES, S. B.; OLIVEIRA, V. E.; SILVA, M. P. Judicialização da educação infantil: efeitos da interação entre o Sistema de Justiça e a Administração Pública, 2019. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522019000200155&script=sci_arttext. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Gestores

1. Como ocorre o processo de matrícula de alunos na educação infantil na unidade escolar?
2. Quais são os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação para a matrícula na educação infantil?
3. Por que há critérios para inscrição e matrícula de alunos?
4. Como a Secretaria de Educação informa e orienta os gestores sobre o processo de matrícula?
5. Há um período específico para inscrição?
6. Como a escola socializa o processo de matrícula aos pais e à comunidade em geral?
7. Qual etapa agrupamento I, II e III, é a mais procurada, pelos pais, para matrícula?
Por quê?
8. A partir de quantos meses a criança é matriculada?
9. Há lista de espera na escola?
10. Como era o número de alunos por sala, antes das liminares?
11. Diante dessa situação de falta de vagas, vocês ou algum movimento ou alguma outra associação orientam os pais sobre como procederem?
12. O número de inscrições para este ano foi maior que do ano passado?
13. Na sua opinião, o que deveria ser feito para a efetivação do direito de todos à educação?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Professores

1. Há quanto tempo você trabalha como docente na educação infantil?
2. E nessa escola?
3. Atualmente, você trabalha com qual agrupamento de alunos?
4. Qual o número de crianças na sua sala nessa Instituição? Isso influencia sua rotina?
5. Qual seria o número desejável?
6. Como professora da creche, qual a sua rotina diária?
7. O número excessivo de alunos modifica a rotina?
8. O tamanho da sala é suficiente para atender a necessidade de todas as atividades?
9. Considerando o número de crianças, por sala, qual é a sua maior preocupação como docente e responsável pela sala?
10. Você conta com o auxílio de outro profissional na sala?
11. Qual a sua situação funcional?
12. Qual a importância da creche para criança de zero a três anos?
13. Você tem realizado cursos de aperfeiçoamento nos últimos anos ?
14. Na sua sala há crianças especiais ? Quantas crianças ?
15. Você recebe ou já recebeu algum treinamento para o desenvolvimento da docência com as crianças especiais?
16. Na sua opinião os pais demonstram preocupação com o desenvolvimento da criança?
17. Há reuniões periódicas com os pais ?
18. Na sua opinião, se houver, qual o maior problema já enfrentado por você em sua sala em decorrência do número excessivo de crianças em sua sala?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Pais/Responsáveis

1. Qual o motivo que o (a) levou a solicitar uma matrícula para o seu(ua) filho(a) na educação infantil?
2. Qual a idade do(a) seu (ua) filho (a)?
3. Caso você viesse a não conseguir vaga, você tem informação sobre como conseguí-la ?
4. Você compreende que a educação infantil é um direito da criança?
5. Na sua opinião, o que deveria ser feito para ter mais vagas na creche?
6. Você acha importante a sua filha estar na escola de educação infantil, creche, nessa idade? Por quê?

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Promotor Público

1. Quantos inquéritos civis em média foram instaurados pela Promotoria de Justiça anualmente por faltas de vagas na Educação Infantil no município de Campinas durante o período de 2009 à 2018 ?
2. Em quantos desses inquéritos há assinatura do TAC e quantos desses inquéritos em média se transformam em Ações Civis Públicas ?
3. Quantas Ações Civis Públicas em média anualmente foram intentadas pela promotoria contra o Município ou contra o Estado durante o período de 2009 à 2018 ?
4. Qual o tempo de duração em média do trâmite judicial dessas ações até o trânsito em julgado da sentença nesta comarca?
5. Após o trânsito em julgado da sentença o Município tem dado efetivo cumprimento das decisões ?
6. Quantas dessas ações não foram ou não estão sendo cumpridas pelo Município?
7. Durante o período de 2009-2018, o TAC (Termo de Ajuste de Conduta) tem sido um instrumento valioso, efetivo e determinante para a concessão de vagas ?
8. A demanda de educação infantil não atendida concentra-se justamente em quais regiões da cidade Campinas-SP ?
9. No final da ação já houve condenação do Gestor Municipal por improbidade?
10. Há um período específico de maior ingresso de ações ?
11. Qual etapa agrupamentos I, II, e III é a mais denunciada por falta de vagas e que conseqüentemente são investigadas no inquérito civil e que posteriormente servem de embasamento para a propositura da Ação Civil Pública?
12. Há lista de espera nas creches do município de Campinas ?
13. A Promotoria participa ou participou de alguma reunião com o gestor municipal ou secretaria para tratar sobre o assunto das vagas nas creches?
14. A promotoria recebe informações e denúncias por falta de vagas de associação de moradores que tratam dessa questão e orientam os pais para interposição de ações ? Há em Campinas a atuação preponderante dessas Associações ?
15. O número de denúncias recebidas nesse ano foi maior que do ano passado?
16. Qual a época em que há maior número de denúncias por falta de vagas ?
17. Na sua opinião, a atuação do Ministério Público pode afetar de diferentes formas as políticas públicas, bem como a criação de novas políticas públicas ou transformá-las ?

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista Defensor Público

1. Quais são os critérios de fundamentação utilizados pelo Defensor Público para a propositura da ação visando a garantia da vaga na creche?
2. Há um período específico de maior ingresso de ações ?
3. Qual etapa AG I, AG II , AG III é a mais procurada, pelos pais, para o ingresso de ações ?
4. No tocante as listas de espera nas Creches, o defensor público na propositura da ação tem informado a existência de referida lista ? Entende necessário tal informação?
5. A Defensoria Pública participa ou participou de alguma reunião com Associação de Pais/Moradores/Bairro para tratar sobre o assunto das vagas nas creches?
6. Nos processos que há interposição de ação pela Defensor Público, há informações sobre qual era o número de alunos por sala ? Tal apontamento é informado na ação ? Se sim, por que? Se não, por que?
7. Diante da situação de falta de vagas a Defensoria Pública tem conhecimento sobre a quantidade de vagas existentes nas creches da cidade de Campinas ?
8. A Defensoria solicita na ação proposta alguma diligência do Juiz para verificação das condições da escola para o recebimento de novas vagas ? Se sim, solicita ao Juiz alguma providência, apresentando mais de uma Creche como possível recebedora da vaga judicializada?
9. O número de ações para este ano foi maior que do ano passado?
10. De qual região de Campinas é proveniente o maior número de proposituras de ações
11. Na sua opinião, a atuação do Judiciário de Campinas tem afetado de diferentes formas as políticas públicas no município de campinas, bem como promovido a criação de novas políticas públicas ?

APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista Juiz

1. Quais são os critérios estabelecidos/utilizados frequentemente pelo Sr. Juiz para a concessão da liminar? Há um período específico de maior ingresso de ações ?
2. Qual etapa AGI, AG II e AG III é a mais procurada, pelos pais, para o ingresso de ações ?
3. No tocante as listas de espera nas Creches , o defensor público/advogado tem informado a existência de referida lista ? Isso implicaria em algo no deferimento da decisão ?
4. O Sr. participa ou participou de alguma reunião com o gestor municipal ou secretaria para tratar sobre o assunto das vagas nas creches?
5. Na sua opinião, a atuação do Judiciário tem afetado de diferentes formas as políticas públicas no município de Piracicaba, bem como promovido a criação de novas políticas públicas ?

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Gestores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Gestor)

Prezado Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “ *Condições de Trabalho Docente e Judicialização de vagas em Creches*” que será realizada sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Prof. Ms. Edmilson Antônio Hubert, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

O convite a sua participação se deve ao fato de você exercer a função de GESTOR DA UNIDADE, local identificado como fonte esclarecedora para a efetivação da pesquisa, sendo a sua contribuição considerada de relevada importância para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização devendo ser assinalado abaixo, sim ou não, para a respectiva autorização.

Desta forma o TCLE será lido pelo pesquisador ao participante com as informações constantes na declaração abaixo, sendo realizado, se necessário em caso de dúvida, quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, a cada item descrito na declaração de consentimento, o qual passaremos a lê-lo, como segue:

Declaro que fui convidado a colaborar e fui devidamente esclarecido sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo central investigar as Condições de Trabalho docente e Judicialização de vagas em Creches.
- A pesquisa será desenvolvida por meio de sessões de observação participante semanais do cotidiano dos agrupamentos de crianças na creche, e nos demais espaços de toda a creche;
- Receberei o pesquisador em minhas turmas, uma vez por semana, durante o meu horário de permanência na instituição sem prejuízo de minhas atividades;
- Ao permitir a presença do pesquisador declaro-me consciente de que o mesmo poderá audiogravar falas/diálogos que ocorrerem entre as crianças e entre a professora e as crianças;
- Concederei uma entrevista ao Pesquisador, que terá duração de 50 minutos a uma hora.
- O material produzido por meio da entrevista e das sessões de observação será utilizado estritamente para alcançar fins de realização da presente pesquisa e possível publicação de seus resultados em periódico científico;
- As transcrições das sessões de observação e da entrevista serão arquivadas pelo pesquisador por um período de cinco anos;
- Estou ciente de que meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Declaro que fui devidamente esclarecido (a) pela pesquisador(a) que minha identidade será preservada;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem, bem como no surgimento de qualquer desconforto que poderei interromper a entrevista pelo tempo necessário a fim de me recompor para a conseqüente retomada do assunto se assim eu quiser e se for o caso.
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço, telefone, dias e horário para contatos com o Pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas para tratar sobre assuntos éticos.
- () sim () não AUTORIZO, o pesquisador a audiogravar a minha entrevista.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00

Pesquisador Responsável:

Edmilson Antônio Hubert

E-mail: edmilson.ah@puccampinas.edu.br ou edmilson.hubert@gmail.com

Telefones: Residencial: (19) 3392-2493

Celular: (19) 983395514

Campinas/SP, ____ / ____ / ____

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa supracitada, assine o seu nome abaixo.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****(PROFESSOR)**

Prezado Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “ *Condições de Trabalho Docente e Judicialização de vagas em Creches*” que será realizada sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Prof. Ms. Edmilson Antônio Hubert, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

O convite a sua participação se deve ao fato de você exercer a função de PROFESSOR DA UNIDADE ESCOLAR, local identificado como fonte esclarecedora para a efetivação da pesquisa, sendo a sua contribuição considerada de relevada importância para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização devendo ser assinalado abaixo, sim ou não, para a respectiva autorização.

Desta forma o TCLE será lido pelo pesquisador ao participante com as informações constantes na declaração abaixo, sendo realizado, se necessário em caso de dúvida, quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, a cada item descrito na declaração de consentimento, o qual passaremos a lê-lo, como segue:

Declaro que fui convidado a colaborar e fui devidamente esclarecido sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento.

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo central investigar as Condições de Trabalho docente e Judicialização de vagas em Creches.
- A pesquisa será desenvolvida por meio de sessões de observação participante semanais do cotidiano de meu agrupamento de crianças na creche;
- Receberei o pesquisador em minha turma, uma vez por semana, durante o meu horário de permanência na instituição sem prejuízo de minhas atividades;
- Ao permitir a presença do pesquisador declaro-me consciente de que o mesmo poderá audiogravar falas/diálogos que ocorrerem entre as crianças e entre a professora e as crianças;
- Concederei uma entrevista ao Pesquisador, que terá duração de 50 minutos a uma hora;
- O material produzido por meio da entrevista e das sessões de observação será utilizado estritamente para alcançar fins de realização da presente pesquisa e possível publicação de seus resultados em periódico científico;
- As transcrições das sessões de observação e da entrevista serão arquivadas pelo pesquisador por um período de cinco anos;
- Estou ciente de que meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Declaro que fui devidamente esclarecido (a) pela pesquisador(a) que minha identidade será preservada;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço, telefone, dias e horário para contatos com a Pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.
- sim não AUTORIZO, o pesquisador a audiogravar a minha entrevista.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00

CCHSA - PPGE /PUC - Campinas

Rodovia D. Pedro I, Km 136 - Parque das Universidades.

CEP. 13086-600 - Campinas/SP

Tel.: (19) 3343-7409 / 3343-7415

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 8h às 12h e 13h às 17h

E-mail: poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

Pesquisador Responsável:

Edmilson Antônio Hubert

E-mail: edmilson.ah@puccampinas.edu.br ou edmilson.hubert@gmail.com

Telefones: Residencial: (19) 3392-2493

Celular: (19) 983395514

Campinas/SP, ____/____/____

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa supracitada, assine o seu nome abaixo.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais/Responsáveis**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

(Pais)

Prezado Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “ *Condições de Trabalho Docente e Judicialização de vagas em Creches* ” que será realizada sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Prof. Ms. Edmilson Antônio Hubert, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

O convite a sua participação se deve ao fato de você ser GENITOR(A) RESPONSÁVEL que mantém matriculado o seu filho(a) nessa unidade escolar, local identificado como fonte esclarecedora para a efetivação da pesquisa, sendo a sua contribuição considerada de relevada importância para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização devendo ser assinalado abaixo, sim ou não, para a respectiva autorização.

Desta forma o TCLE será lido pelo pesquisador ao participante com as informações constantes na declaração abaixo, sendo realizado, se necessário em caso de dúvida, quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, a cada item descrito na declaração de consentimento, o qual passaremos a lê-lo, como segue:

Declaro que fui convidado a colaborar e fui devidamente esclarecido sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento.

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo central investigar as Condições de Trabalho docente e Judicialização de vagas em Creches.
- Ao permitir a presença do pesquisador declaro-me consciente de que o mesmo poderá audiogravar falas/diálogos que ocorrerem entre eu e o pesquisador.
- O Pesquisador estará presente na sala de aula dos filhos e que as falas e os diálogos serão gravados.
- Concederei uma entrevista ao Pesquisador, que terá duração de 50 minutos a uma hora;
- O material produzido por meio da entrevista será utilizado estritamente para alcançar fins de realização da presente pesquisa e possível publicação de seus resultados em periódico científico;
- As transcrições da entrevista serão arquivadas pelo pesquisador por um período de cinco anos;
- Estou ciente de que meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Declaro que fui devidamente esclarecido (a) pela pesquisador(a) que minha identidade será preservada;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem, bem como no surgimento de qualquer desconforto que poderei interromper a entrevista pelo tempo necessário a fim de me recompor para a conseqüente retomada do assunto se assim eu quiser e se for o caso.
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço, telefone, dias e horário para contatos com o Pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas para tratar sobre assuntos éticos.
- () sim () não AUTORIZO, o pesquisador a audiogravar a minha entrevista.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00

Pesquisador Responsável:

Edmilson Antônio Hubert

E-mail: edmilson.ah@puccampinas.edu.br ou edmilson.hubert@gmail.com

Telefones: Residencial: (19) 3392-2493

Celular: (19) 983395514

Campinas/SP, ____ / ____ / ____

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa supracitada, assine o seu nome abaixo.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE J - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Promotor Público**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Promotor Público)

Excelentíssimo (a) Senhor (a) Participante,

Vossa Excelência está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “ *Condições de Trabalho Docente e Judicialização de vagas em Creches*” que será realizada sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Prof. Ms. Edmilson Antônio Hubert , do Programa de Pós-Graduação em Educação(PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

O convite a sua participação se deve ao fato de Vossa Excelência exercer a função de PROMOTOR PÚBLICO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE, identificado como fonte esclarecedora para a efetivação da pesquisa, sendo a sua contribuição considerada de relevada importância para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa.

A participação de Vossa Excelência é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Vossa Excelência não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas por Vossa Excelência.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, Vossa Excelência poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação de Vossa Excelência consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização devendo ser assinalado abaixo, sim ou não, para a respectiva autorização.

Desta forma o TCLE será lido pelo pesquisador ao participante com as informações constantes na declaração abaixo, sendo realizado, se necessário em caso de dúvida, quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, a cada item descrito na declaração de consentimento, o qual passaremos a lê-lo, como segue:

Declaro que fui convidado a colaborar e fui devidamente esclarecido sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento.

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo central investigar as Condições de Trabalho docente e Judicialização de vagas em Creches.
- Ao permitir a presença do pesquisador declaro-me consciente de que o mesmo poderá audigravar falas/diálogos que ocorrerem entre eu e o pesquisador.
- Concederei uma entrevista ao Pesquisador, que terá duração de 50 minutos a uma hora;
- O material produzido por meio da entrevista será utilizado estritamente para alcançar fins de realização da presente pesquisa e possível publicação de seus resultados em periódico científico;
- As transcrições da entrevista serão arquivadas pelo pesquisador por um período de cinco anos;
- Estou ciente de que meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Declaro que fui devidamente esclarecido (a) pela pesquisador(a) que minha identidade será preservada;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem, bem como no surgimento de qualquer desconforto que poderei interromper a entrevista pelo tempo necessário a fim de me recompor para a conseqüente retomada do assunto se assim eu quiser e se for o caso.
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço, telefone, dias e horário para contatos com o Pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas para tratar sobre assuntos éticos.
- () sim () não AUTORIZO, o pesquisador a audigravar a minha entrevista.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00

Pesquisador Responsável:

Edmilson Antônio Hubert

E-mail: edmilson.ah@puccampinas.edu.br ou edmilson.hubert@gmail.com

Telefones: Residencial: (19) 3392-2493

Celular: (19) 983395514

Campinas/SP, ____/____/____

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa supracitada, assine o seu nome abaixo.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE K -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Defensor Público**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****(DEFENSOR PÚBLICO)**

Ilustríssimo (a) Senhor (a) Participante,

Vossa Senhoria está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “ *Condições de Trabalho Docente e Judicialização de vagas em Creches*” que será realizada sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Prof. Ms. Edmilson Antônio Hubert, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

O convite a sua participação se deve ao fato de Vossa Senhoria exercer a função de DEFENSOR PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, identificado como fonte esclarecedora para a efetivação da pesquisa, sendo a sua contribuição considerada de relevada importância para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa.

A participação de Vossa Senhoria é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Vossa Senhoria não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas por Vossa Senhoria.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, Vossa Senhoria poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação de Vossa Senhoria consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização devendo ser assinalado abaixo, sim ou não, para a respectiva autorização.

Desta forma o TCLE será lido pelo pesquisador ao participante com as informações constantes na declaração abaixo, sendo realizado, se necessário em caso de dúvida, quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, a cada item descrito na declaração de consentimento, o qual passaremos a lê-lo, como segue:

Declaro que fui convidado a colaborar e fui devidamente esclarecido sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento.

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo central investigar as Condições de Trabalho docente e Judicialização de vagas em Creches.
- Concederei uma entrevista ao Pesquisador, que terá duração de 50 minutos a uma hora;
- O material produzido por meio da entrevista será utilizado estritamente para alcançar fins de realização da presente pesquisa e possível publicação de seus resultados em periódico científico;
- As transcrições da entrevista serão arquivadas pelo pesquisador por um período de cinco anos;
- Estou ciente de que meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Declaro que fui devidamente esclarecido (a) pela pesquisador(a) que minha identidade será preservada;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem, bem como no surgimento de qualquer desconforto que poderei interromper a entrevista pelo tempo necessário a fim de me recompor para a consequente retomada do assunto se assim eu quiser e se for o caso.
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço, telefone, dias e horário para contatos com o Pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas para tratar sobre assuntos éticos.
- () sim () não AUTORIZO, o pesquisador a audiogravar a minha entrevista.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00

Pesquisador Responsável:

Edmilson Antônio Hubert

E-mail: edmilson.ah@puccampinas.edu.br ou edmilson.hubert@gmail.com

Telefones: Residencial: (19) 3392-2493

Celular: (19) 983395514

Campinas/SP, ____/____/____

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa supracitada, assine o seu nome abaixo.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Juiz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Juiz)

Excelentíssimo Senhor Participante,

Vossa Excelência está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “ *Condições de Trabalho Docente e Judicialização de vagas em Creches*” que será realizada sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Prof. Ms. Edmílson Antônio Hubert, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

O convite a sua participação se deve ao fato de Vossa Excelência exercer a função de MAGISTRADO DO ANEXO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE, identificado como fonte esclarecedora para a efetivação da pesquisa, sendo a sua contribuição considerada de relevada importância para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa.

A participação de Vossa Excelência é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e Vossa Excelência tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Vossa Excelência não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas por Vossa Excelência.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, Vossa Excelência poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação de Vossa Excelência consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização devendo ser assinalado abaixo, sim ou não, para a respectiva autorização.

Desta forma o TCLE será lido pelo pesquisador ao participante com as informações constantes na declaração abaixo, sendo realizado, se necessário em caso de dúvida, quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, a cada item descrito na declaração de consentimento, o qual passaremos a lê-lo, como segue:

Declaro que fui convidado a colaborar e fui devidamente esclarecido sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento.

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo central investigar as Condições de Trabalho docente e Judicialização de vagas em Creches.
- Ao permitir a presença do pesquisador declaro-me consciente de que o mesmo poderá audiogravar falas/diálogos que ocorrerem entre eu e o pesquisador.
- Concederei uma entrevista ao Pesquisador, que terá duração de 50 minutos a uma hora;
- O material produzido por meio da entrevista será utilizado estritamente para alcançar fins de realização da presente pesquisa e possível publicação de seus resultados em periódico científico;
- As transcrições da entrevista serão arquivadas pelo pesquisador por um período de cinco anos;
- Estou ciente de que meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Declaro que fui devidamente esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) que minha identidade será preservada;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem, bem como no surgimento de qualquer desconforto que poderei interromper a entrevista pelo tempo necessário a fim de me recompor para a conseqüente retomada do assunto se assim eu quiser e se for o caso.
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do (s) resultado (s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço, telefone, dias e horário para contatos com o Pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas para tratar sobre assuntos éticos.
- () sim () não AUTORIZO, o pesquisador a audiogravar a minha entrevista.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00

Pesquisador Responsável:

Edmilson Antônio Hubert

E-mail: edmilson.ah@puccampinas.edu.br ou edmilson.hubert@gmail.com

Telefones: Residencial: (19) 3392-2493

Celular: (19) 983395514

Campinas/SP, ____ / ____ / ____

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa supracitada, assine o seu nome abaixo.

Participante da Pesquisa