

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**ANGELA DA CRUZ SANTOS**

**DISCURSOS SOBRE BEBÊ E CRECHE NA PROPAGANDA ELEITORAL DE 2012  
NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**São Paulo**

**2015**

**Angela da Cruz Santos**

**DISCURSOS SOBRE BEBÊ E CRECHE NA PROPAGANDA ELEITORAL DE 2012  
NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Psicologia Social, sob as orientações dos professores Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fúlvia Rosemberg e Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Salvador Antonio Mireles Sandoval Sandoval.**

**São Paulo**

**2015**

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

São Paulo, 10 de abril de 2015.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho aos grandes mestres que passaram pela minha vida, sejam eles acadêmicos ou não. Aos meus pais e irmãos por proporcionarem os melhores momentos da minha vida e por dividirmos, também, os momentos mais difíceis. Ao meu companheiro, Robson. E à notável pesquisadora Fúlvia Rosemberg (em memória) por dividir comigo as mesmas concepções de criança e infância. Fui sua orientanda em duas situações: no Núcleo e no estágio docente da graduação, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. Se, no Núcleo, conheci uma Fúlvia precisa e correta no uso das palavras, que não admitia comentários equivocados acerca das leituras propostas, nem compreensão superficial de temas relevantes para as nossas pesquisas, na graduação, nossos encontros foram mais descontraídos, leves e alegres. Nas aulas, a Fúlvia precisa e correta não saiu de cena, mas deu espaço a um lado informal, brincalhão, de riso fácil que envolvia os estudantes. Guardo duas falas marcantes dos últimos tempos que passamos juntas. A primeira – formal –, ao telefone: “Angela, estou doente, mas recomponha-se, pois teremos de seguir, e vou te ajudar”. Segunda fala – descontraída –, no hospital: “Angela, como você é interesseira. Veio até aqui só para trazer o texto da qualificação para correção”. Minha resposta em tom de brincadeira: “É lógico, Fúlvia, não vou deixar você aqui sem fazer nada: a vida é difícil mesmo”.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos

A Deus, pela existência e a Jesus pelo exemplo e pelos ensinamentos que me acompanharam tanto nos momentos de luta quanto nos de glória.

Às crianças, que me mobilizaram para a defesa dos seus direitos. Aos militantes da causa da infância, acadêmicos ou não, os quais, motivados pela condição inaceitável de muitos dos bebês e das crianças pequenas em nosso país, foram às ruas, escreveram, leram, pesquisaram e deram início a uma mudança nesse quadro. Enfim, saíram da condição confortável de assistentes para fazerem história. Assim, galgaram caminhos que tornam mais seguros os passos iniciais dos novos pesquisadores, que – como eu – herdaram esse legado. Entre esses militantes, destaco os trabalhos de grande relevância aos estudos da infância, das relações raciais e de gênero, de Fúlvia Rosemberg (em memória), pessoa envolvida com temas tão “naturalizados” do mundo social, que não usava meias palavras, não mandava recados ou indiretas. Fúlvia fazia bom uso do raciocínio lógico e bem estruturado, usava palavras acessíveis a qualquer leitor, era clara em seus objetivos para que não houvesse apropriação indevida do seu trabalho. Agradeço a ela por me abrir as portas do mestrado, por meio de minha admissão no Núcleo de pesquisa que coordenou: o Núcleo de Estudos de Gênero Raça e Idade – NEGRI.

Aos colegas nucleanos com os quais tive contato direto, ouvintes de minhas aspirações e ansiedades, em especial à Martinha, que me acolheu e à Rosana que dividiu comigo as alegrias e tristezas do processo de mestrado. Sem vocês, seria muito mais difícil desenvolver esta pesquisa.

Aos colegas nucleanos com os quais não tive contato direto. Foi, porém, o estudo dos trabalhos antecedentes ao meu que me colocaram em conexão com os objetivos dos estudos desenvolvidos no NEGRI.

Às minhas colegas de admissão no mestrado, Anelize Buzzi e Sônia Portes, “gente como a gente”.

À professora competente e apaixonada pela língua materna, Malu Zoega. Só os que se envolvem intensa e politicamente em uma causa conseguem simplificar regras e normas tão complexas. Simples, assim, o estudo acaba se tornando agradável. Obrigada por transmitir seus conhecimentos, pelas discussões sobre as crianças, as mães, os pais, os políticos, a política, o cinema, o teatro, o jornal, a literatura... Suas indagações, seus valores e o seu conhecimento enriqueceram não só esta dissertação, mas enriqueceram a minha vida também.

Aos meus pais, que apesar de conhecerem tão pouco as regras gramaticais – pois abriram mão deste bem para nos educar a nós cinco – são encantados por elas. Aos meus irmãos por dividirem comigo a infância. Sempre seremos crianças, mesmo que somente em nossas lembranças.

Ao meu companheiro Robson que sempre acreditou em meus sonhos e compreendeu minhas ausências. Sempre estive com você nos meus pensamentos.

Em memória da tia Augusta, tudo tem seu tempo. Aos amigos, vizinhos e parentes que partiram para voos mais altos.

Aos professores que compõem a banca de exame: Ana Paula Soares da Silva da Universidade - Faculdade de Filosofia, Ciência de Letras de Ribeirão Preto, que gentilmente atendeu o meu pedido e à solicitação da Fúlvia quando ela ainda estava entre nós; Alípio Marcio Dias, do Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), que proporciona aos alunos ótimas noites de segundas-feiras por intermédio de estudos sobre o Plano Nacional de Educação; Renata Lopes Soares Silva colega de Núcleo que se dedica com afinco aos estudos sociais da infância; Luciana Giovanni do Programa de Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP por acreditar nos objetivos do NEGRI.

Ao professor e coordenador do Núcleo de Psicologia Política, Salvador Antonio Mireles Sandoval que, por motivos alheios às nossas vontades, aceitou o desafio de me orientar, faltando meses para terminar o processo de mestrado.

À Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, que abriga o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, o qual contribui ativamente para a compreensão e para a movimentação social e política da sociedade brasileira. Aos competentes professores do

Programa que, por meio de um ambiente agradável nos ensinam a responsabilidade do pesquisador e da pesquisa que desenvolve.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Ao colega nucleano Flávio Urna pelas valiosas contribuições à minha pesquisa.

“Em toda campanha eleitoral assistimos às mesmas imagens de candidatos carregando ou beijando bebês. Bebês, neste caso, se transformam na metáfora de bondade, sensibilidade. ‘Deixem vir a mim os pequeninos’. Porém não é isto que se observa nos vários segmentos da política social, na saúde, no saneamento básico, na cultura, na política urbana, na educação”.

Fúlvia Rosenberg (1942-2014)

SANTOS, Angela da Cruz. **Discursos sobre bebê e creche na propaganda eleitoral de 2012, no município de São Paulo**. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2015.

### Resumo

Esta dissertação tem como objetivo mais amplo compreender a construção social da infância brasileira, vinculando-se a um dos eixos de trabalho coletivo do Núcleo de Estudos de Gênero Raça e Idade, que está centrado na enunciação de desigualdades de idade. A pesquisa focalizou o tratamento dado ao tema educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, os bebês, nos discursos proferidos e veiculados em rádio, pelos(as) 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012. O recorte teórico foi constituído pela integração de duas áreas do conhecimento: a primeira diz respeito à teoria de ideologia de John B. Thompson (1995), e a segunda, aos Estudos Sociais da Infância. No campo metodológico, foi usada a Hermenêutica de Profundidade, proposta por John B. Thompson (1995), e técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011) e Rosemberg (1981). Essa proposta metodológica permitiu que fossem definidos – acerca das formas simbólicas analisadas – o contexto sócio-histórico de produção, reprodução e circulação, assim como sua análise formal, a classificação dos modos de operação da ideologia e suas respectivas estratégias de construção simbólica.

Na propaganda eleitoral, de maneira significativa, a creche esteve associada às necessidades infraestruturais para o desenvolvimento local. Entretanto foi reificada como um local de atendimento destinado à população mais carente. A preocupação com o ator social bebê, ocorreu apenas no depoimento de mãe, reforçando desigualdades de gênero. A criança foi representada ou apresentada de forma genérica, esmaecida e nomeada por poucos termos, ou seja, dissimulada. A dissimulação obscurece relações assimétricas de idade e pode ser interpretada como uma estratégia de construção simbólica da ideologia. A família foi mencionada de forma também genérica, impossibilitando qualquer tipo de conclusão sobre seus membros individualmente. E os profissionais da educação foram subsumidos na categoria professor.

O *corpus* analisado sustenta e produz desigualdades de idade, o que nos permite identificá-lo como produção ideológica, que não trata o bebê como sujeito de direitos, especialmente a creche.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Creche. Bebê. Propaganda Eleitoral.

SANTOS, Angela da Cruz. **Discourses on baby and nursery school in the electoral propaganda in 2012, in São Paulo**. 2015. 190f. Dissertation (Master in Social Psychology). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2015.

## Abstract

This dissertation has a wider objective to understand the social construction of Brazilian childhood, linking to one of the axis of collective work of Gender, race and age core of studies, which is centered in the enunciation of inequalities of age. The research focused on the treatment given to the theme of education and care of children to the age of 3, in speeches made and broadcasted on radio, by 12 candidates to the city hall of São Paulo on electoral propaganda in 2012. The theoretical cut was constituted by the integration of two areas of knowledge: the first concerns the theory of ideology by John B.Thompson (1995), the second, to the Social Studies of Childhood. On methodological field, was used the hermeneutical of depth, proposed by John B.Thompson (1995) and the technique of analyses of content developed by Bardin (2011) and Rosemberg (1981). This methodological proposal allowed that the social historical of production, reproduction and circulation of symbolic ways was defined and to classify kinds of operation of ideology. On electoral propaganda, in a meaningful way, nursery was linked to the needs of infrastructural for the local development. However it was recited as a place of service to attend poverty destined to needy population. The concern with the social actor baby, occurred only in the mother testimony, reinforcing gender inequalities. The child was represented or presented in a generical, blurred way and nominated by few terms, that is, dissimulated. The dissimulation glooms asymmetrical connections to age and may be interpreted as a strategy of operation of ideology. The family was also mentioned generally, preventing any kind of conclusion about its individual members. And education professionals were subsumed in the teacher category. The corpus analyzed supports and produces the inequalities of age, what allow us to identify as ideological production which does not treat the child as a person of rights, especially the nursery.

**Keywords:** early childhood education, childcare, baby, electoral propaganda.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO</b> .....	27
1.1 Revisão de literatura.....	27
1.2 Breve cronologia das políticas de educação infantil no Brasil.....	28
1.3 Breve cronologia das políticas de educação infantil no município de São Paulo .....	54
<b>2 TEORIAS E MÉTODO</b> .....	86
2.1 Teoria de ideologia.....	87
2.2 A centralidade dos meios de comunicação de massa: mediação da cultura moderna.....	98
2.3 Metodologia de interpretação. Hermenêutica de Profundidade .....	104
2.4 Estudos sociais da infância.....	107
2.4.1 Tensões que perpassam o campo.....	121
<b>3 ANÁLISE FORMAL DAS FORMAS SIMBÓLICAS</b> .....	129
3.1 Descrição dos procedimentos para análise formal .....	130
3.2 A constituição do <i>corpus</i> .....	130
3.3 Procedimentos para análise das UIs: os manuais ou grades de análise .....	134
3.4 Resultados da análise discursiva .....	135
3.4.1 Bebê na propaganda eleitoral .....	135
3.4.2 Creche na propaganda eleitoral .....	141
3.4.3 Família na propaganda eleitoral .....	147
3.4.4 Profissionais da educação na propaganda eleitoral .....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	155
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161
<b>APÊNDICES</b> .....	169
APÊNDICE 1 – Manuais acerca das categorias de atributos utilizados na codificação de produção das UIs .....	170
APÊNDICE 2 – Quadros e Tabelas com os resultados da análise, conforme manuais apresentados no Apêndice 1. ....	178

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo coletar, descrever e interpretar à luz da teoria de ideologia, o tratamento dado ao tema educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, nos discursos proferidos e veiculados em rádio, pelos(as) 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012

Insera-se no trabalho coletivo de pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Integra ao grande grupo de pesquisa que tem como objetivo contribuir para a compreensão da construção social da infância no Brasil, analisando discursos produzidos e veiculados nas diversas mídias, acerca do bebê e da creche.

Entre os diversos atores sociais pesquisados, nessa linha de pesquisa, evidenciamos, discursos que tanto concebem os bebês como frágeis e dependentes reforçando sua invisibilidade pública, quanto enfatizam que um desenvolvimento saudável só ocorreria em espaço privado. Esses discursos até mesmo sugerem que, no Brasil, o cuidado do bebê é de responsabilidade exclusiva da família. As mídias têm reproduzido a creche como um lugar de risco que oferece um serviço de baixa qualidade, sendo indicada apenas quando a mãe precisa trabalhar. A creche pública é concebida como um serviço “pobre para pobres”. A conceituação legal com recorrência não é utilizada, o que remete às concepções já ultrapassadas nas quais a creche foi concebida como um local para guarda e proteção de crianças pobres.

As últimas pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), no grupo de trabalho que tem investigado concepções de creche, o bebê e a mídia, no qual esta pesquisa se insere, são as seguintes: “Discursos sobre a creche na revista **Pais e Filhos**: análise de ideologia (NAZARETH, 2011)”, “**Concepção de creche em revistas brasileiras de Pediatria**: uma interpretação a partir da ideologia (URRA, 2011)”, “Discursos sobre creche no jornal, **Folha de S. Paulo on-line** (1994-2009) (SANTOS, 2012)”. Os resultados das análises desses trabalhos serão discutidos a seguir.

Os trabalhos do NEGRI e a presente dissertação estão fundamentados na concepção de criança como ator social, sujeito de direitos, e de infância como um grupo social permanente das sociedades. Concebemos o bebê como a criança com idade entre 0 a 3 anos e a infância como construção social. Rosemberg (2010) argumenta que são categorias úteis para

compreender as desigualdades sociais as relações de gênero, raça e de idade. A autora informa ainda que relações de idade são as formas como a sociedade constrói as etapas da vida a qual é hierarquizada, atribuindo ao adulto o topo da hierarquia. E em conformidade com Lei de Diretrizes e Bases compreendemos a creche como a primeira etapa da educação infantil destinada às crianças de 0 a 3 anos, sendo a segunda etapa, a pré-escola, destinada às crianças de 4 a 5 anos.

Nossos estudos estão em consonância com concepções nas quais as criança pequenas são entendidas como ativas em seu processo de formação e desenvolvimento, ou seja, assimilando e produzindo conhecimentos e conteúdos da cultura de maneira ativa. Assim, da mesma forma com que a cultura transforma a criança, a criança também transforma a cultura.

O conceito de cultura utilizado no NEGRI inspira-se na definição proposta por John B. Thompson (1995). Para o autor, fenômenos culturais correspondem ao modo pelo qual as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas em contextos sociais estruturados.

Formas simbólicas, conforme Thompson (1995), são definidas como construções e compreendem um amplo conjunto de falas, ações, expressões. As maneiras com que são produzidas, transmitidas e recebidas podem criar e manter relações de poder sistematicamente assimétricas denominadas pelo autor como relações de dominação. A dimensão simbólica e o sentido por ela mobilizado são constituintes da realidade social, participando ativamente da construção das relações sociais. O autor afirma ainda que nas sociedades modernas, a transformação e o desenvolvimento dos meios pelos quais as formas simbólicas são produzidas, recebidas e circulam assumem, desde o final do século XV, caráter global e comercial e cria a massificação dos meios de comunicação. Denomina as instituições de difusão de formas simbólicas, nessas novas dimensões, como indústrias da mídia. O autor denominou esse fenômeno, de “mediação da cultura moderna”.

É conveniente salientar que as formas simbólicas analisadas nesta dissertação são discursos a respeito da educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, proferidos e veiculados em rádio pelos(as) 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012. A partir das contribuições de Thompson (1995) acerca do processo de mediação da cultura moderna, pode-se destacar uma grande diversidade de instituições responsáveis pela produção e circulação de significados. Dentre os estudos realizados no NEGRI que analisam as mídias, podem ser diferenciados três tipos:

Leila Nazareth (2011), na dissertação intitulada “**Discursos sobre a creche na revista Pais e Filhos: análise de ideologia**”, analisou discursos relacionados ao bebê e/ou a creche em 65 peças jornalísticas. A autora apreendeu em suas análises que, quando se referiam à

educação e ao cuidado de crianças pequenas, as peças jornalísticas usavam termos como creche, escolinha, berçário, escola, maternal ou congêneres. Os especialistas que escrevem na revista dão depoimentos acerca dos critérios de qualidade que devem ser observados pela mãe na escolha de uma creche a qual aparece como alternativa, ou como “mal necessário”. Sua função educativa não é mencionada. A situação administrativa de creche mais citada é a privada; a creche pública aparece em matéria que apenas menciona o atendimento insuficiente.

A autora indica que as peças jornalísticas mostram fotos de crianças pretas ou pardas, descuidadas, em espaços com estrutura precária, reforçando a estigmatização da instituição creche como um espaço inadequado para o recebimento de criança pequenas, e aceitável apenas para abrigar as abandonadas ou carentes. As crianças pretas ou pardas aparecem apenas para reforçar o estigma da creche, pois há um predomínio, na revista, de crianças pequenas brancas de cabelos e olhos claros.

Informa Nazareth (2011) que ao se referirem à família, o processo de separação da mãe é mencionado como difícil; o parente do sexo feminino indicado para ficar com o bebê na ausência da mãe é a avô, a tia ou a irmãs.

A autora identificou nas peças jornalísticas analisadas, a dissimulação, que é uma das categorias de ideologia sistematizadas por Thompson (1995), para classificar um silenciamento em torno do atendimento da criança pequena em espaço público e a apresentação constante de bebês como seres frágeis que devem ser cuidados em espaços privados.

Flávio Urra (2011), na dissertação intitulada “**Concepção de creche em revistas brasileiras de Pediatria: uma interpretação à partir da ideologia**”, analisou discursos relacionados ao bebê e ou à creche, em 37 artigos publicados entre os anos de 1988-2009, versão *on-line*, em duas revistas acadêmicas de Pediatria: a Revista de Pediatria, publicada pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e a Revista Paulista de Pediatria, publicada pela Sociedade de Pediatria de São Paulo (SPSP). Por meio de suas análises, o pesquisador apreendeu, quanto à creche, que: sua conceituação legal é mencionada em 19 artigos, porém, nem sempre associada ao cuidado da criança de até 3 anos, mas sim, ao cuidado de até 6 anos. A situação administrativa mais mencionada nos artigos referiam-se às creches públicas ou conveniadas que atendem, prioritariamente, a população de baixa renda, associando o atendimento à pobreza e à assistência. Em consonância com as categorias ideológicas sistematizadas por Thompson (1995), o pesquisador do NEGRI sugeriu que, nos artigos analisados em seus estudos, a creche é fortemente reificada e eternalizada como instituição de

risco, legitimando com isso o papel da mãe como cuidadora exclusiva da criança pequena. A criança, razão do labor dessas revistas, recebe o tratamento de um paciente, uma pessoa sem reação, sem direitos a creches e a certos cuidados éticos – um não cidadão. O autor referiu-se à família como participantes das pesquisas desenvolvidas pela revista e conclui: quem recebe o maior número de menções são as mães tratadas como responsáveis pela educação e cuidado das crianças. Essa pesquisa auxiliou a argumentação, assim como ofereceu categorias de análise para o *corpus* desta dissertação.

Carla Pellicer dos Santos, 2012, na dissertação “**Discursos sobre creche no jornal Folha de S. Paulo on-line** (1994-2009)”, analisou discursos relacionados ao bebê e ou à creche em 86 peças jornalísticas veiculadas no jornal entre os anos de 1994-2009, o qual, na sua versão *on-line*, propõe-se a uma distribuição nacional, veiculando notícias locais de diferentes regiões do país. Em sua análise, a autora apreendeu que, nas peças jornalísticas quanto ao tema creche, não é mencionada a conceituação, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), nem qualquer outra conceituação diferente da legal. Essa ausência foi classificada como uma caracterização opaca – retórica de crise – em que apenas se mencionam os pontos negativos, como infiltrações de água, falta de ventilação, entre outros. As peças jornalísticas, ao se referirem à criança, não tratam de sua especificidade, ou seja, não são mencionadas suas características ou atributos pessoais e são nomeadas pelos seguintes termos: crianças, alunos e raramente bebês. Ao se referirem à família, a mãe aparece como coadjuvante, mesmo quando os pais são mencionados; pais e mães, às vezes são subsumidos pela categoria pais.

Dando continuidade a esses estudos, esta pesquisa analisou o tratamento dado ao tema educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, nos discursos proferidos e veiculados em rádio, pelos(as) 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012. Esses discursos podem ser tomados como forma de produção, difusão, circulação e recepção de discursos que fundamentam e sustentam relações de dominação de idade. Apesar do advento da televisão, o rádio ainda persiste como importante meio de informação e entretenimento da população de São Paulo. Segundo os últimos dados da audiência de rádio FM, na cidade de São Paulo, cerca de 2.684.176 pessoas, ou seja, 23,0% da população, por minuto<sup>1</sup>, sintoniza rádio. A Cidade possui em média 39 emissoras.

A opção por analisar discursos de candidatos a prefeito e não discursos de concorrentes a outro cargo político advém da determinação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) no

---

<sup>1</sup>< [http://www.bastidoresdoradio.com/2015\\_03\\_Audiencia\\_AM\\_SP\\_fev2015.html](http://www.bastidoresdoradio.com/2015_03_Audiencia_AM_SP_fev2015.html)>. Acesso em 17 mar. 2015. Os dados do município de São Paulo não foram encontrados.

artigo 211, parágrafo 2º o qual determina que “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 1988) - e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996), artigo 11º, parágrafos de I a IV (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996). Essas leis designam o município como o ente federado responsável pela organização e gestão da educação infantil que compreende a creche para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e ensino fundamental com a colaboração da União que deve exercer a função supletiva (assistência técnica e financeira) no que toca a essas etapas da educação básica. (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 1988).

Como ressaltam Campos et al. (1991), a implantação e a expansão da rede de creche no município de São Paulo envolve mudanças das políticas sociais, as mobilizações sociais e governamentais e o impacto das diversas administrações municipais. Como exemplo, podemos citar dados a respeito da construção de creche diretas, de acordo com a gestão em exercício. (quadro 1)

**Quadro1. Números de creches diretas e vagas disponíveis por administração e período, no município de São Paulo<sup>2</sup> (1970-2004).**

Prefeito(a)	Período de gestão	Número de creches novas	Número de creches acumuladas	Capacidade de atendimento
<b>Paulo Maluf</b>	1970-1972	4	4	400
<b>Miguel Colassuonno</b>	1973-1975	0	4	530
<b>Olavo Setúbal</b>	1976-1978	0	4	600
<b>Reynaldo de Barros</b>	1979-1982	120	124	13108
<b>Mário Covas</b>	1983-1985	113	237	28228
<b>Jânio Quadros</b>	1986-1988	30	267	32278
<b>Luiza Erundina</b>	1989-1992	50	317	33225
<b>Paulo Maluf</b>	1993-1996	-22	295	28070
<b>Celso Pitta</b>	1997-2000	-25	271	25777
<b>Marta Suplicy</b>	2001-2004	63	334	44105

**Fonte:** apud Franco (2009, p.75). A autora baseou-se nos dados de Dalva Franco – 2008. Até 1988, os dados foram retirados de Rosenberg, Campos e Haddad (1991). De 1989 a 2000 – dados retirados de documentos da Comissão Intersecretarial 2001 – 2003 e de planilha de SAS. De 2001 a 2004, dados retirados do Diário Oficial do Município de São Paulo (DOM) de 31/12/2004 – Suplemento.

<sup>2</sup> Os dados referentes à gestão de Gilberto Kassab não foram encontrados.

O relatório da Ação Educativa (2013) também oferece uma importante constatação a respeito do modo como as diferentes administrações têm influenciado as políticas para a educação infantil. Conforme o relatório, nos três primeiros anos após a promulgação da CF/88, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina (1989 – 1992, do Partido do Trabalhador – PT), foram destinados recursos para as despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), superiores ao mínimo estabelecido constitucionalmente que é de 25%. Posteriormente a Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM/SP)<sup>3</sup>, promulgada em 1990, determinou que a prefeitura deveria aplicar, a partir de 1992, pelo menos 30% de sua receita de impostos e transferências.

A Lei Orgânica<sup>4</sup> e mesmo a Lei Constitucional foram descumpridas nos governos de Paulo Maluf e de Celso Pitta. No governo de Marta Suplicy, em 2001, alterou-se a vinculação municipal que foi reduzida ao patamar constitucional. Essa alteração permitiu que uma parcela dos recursos desvinculados fossem aplicados a despesas que não estavam diretamente relacionadas com a Educação. A LOM/SP foi alterada no primeiro ano do governo de Marta Suplicy. Essa alteração elevou a vinculação para 31%, porém, apenas 25% de recursos permanecem vinculados a despesas em MDE, conforme o mínimo constitucional, e 6% da parcela dos recursos foram realocados para o que passou a ser denominado Educação Inclusiva. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 118).

O Ministério da Educação e Cultura, em 2009, divulgou dados acerca da qualidade da educação em seis capitais brasileiras, apontando, entre outros pontos, descontinuidades e distintas prioridades entre as diferentes gestões. A pesquisa mostrou, entre os municípios pesquisados, diferentes caminhos na organização de suas redes de educação infantil: alguns investiram em atendimento integral, inclusive para a pré-escola; em outros, houve minimização da matrícula em creches privilegiando a oferta de vagas em pré-escola de meio período, ou ampliação do processo de municipalização de instituições conveniadas com a prefeitura e com o Estado, enquanto outros terceirizaram a contratação de professores e de serviços de apoio. Nas instituições conveniadas foram encontrados vários arranjos entre os setores público e privado sem fins lucrativos. Nem todos os municípios adotaram repasse de verbas calculadas *per capita* mensal por criança matriculada. Alguns adotaram regimes de

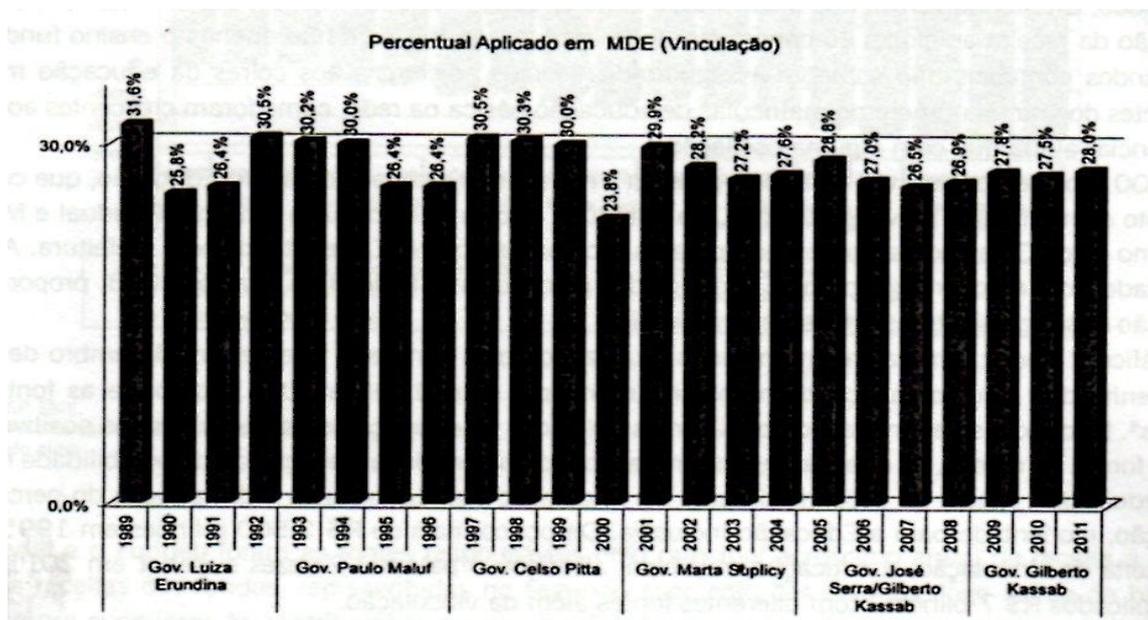
---

<sup>4</sup>A Lei Orgânica do Município de São Paulo é prevista da Constituição Federal de 1988 e corresponde ao artigo nº 29. “O Município reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado [...]” (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 1988).

cessão de professores municipais para entidades conveniadas, ou outra forma de apoio financeiro e outros critérios para estabelecimento ou cancelamento de convênios. Professoras da rede pública trabalham tanto nas instituições municipais como nas conveniadas. E, finalmente, há grande heterogeneidade na comparação de qualidade entre creches públicas, particulares e privadas.

O gráfico a seguir reúne os percentuais anuais aplicados à educação entre os anos de 1989 e 2011, que correspondem aos governos de Luiza Erundina a Gilberto Kassab. Esses percentuais expressam os efeitos de medidas e alterações legais sobre o percentual de vinculação no financiamento da educação paulistana. (gráfico 1)

Gráfico 1. Evolução dos percentuais de vinculação destinados à educação entre 1989 e 2011.



**Fonte:** apud Ação Educativa (2013, p. 121) que se baseou nos dados da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) e da Secretária Municipal de Educação (SME). A planilha foi elaborada por Marcos Edgar Bassi.

Com base nesse contextualização, foram levantadas as seguintes perguntas: quais foram as propostas específicas destinadas aos bebês e à educação infantil na propaganda eleitoral veiculada em rádio, dos candidatos à prefeitura de São Paulo, no ano de 2012? Os bebês e as crianças pequenas são contemplados na propaganda eleitoral como sujeitos de direitos?

Esta dissertação é sustentada por três campos teóricos, que adotam perspectivas críticas para análise social: a teoria de ideologia e o enfoque metodológico Hermenêutica de Profundidade (HP), ambos propostos por John B. Thompson (1995), e os estudos sociais da infância.

Para Thompson (1995, p. 76), “fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam em circunstâncias sócio-históricas específicas para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Assim, o estudo da ideologia é o estudo da produção, circulação e recepção de formas simbólicas, que, em contextos sociais de produção, podem criar e manter relações de dominação. Nessa perspectiva, também os discursos sobre educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, proferidos e veiculados em rádio, pelos 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012 podem produzir, criar e manter relações de dominação.

Os trabalhos desenvolvidos no NEGRI, em sua maioria, apontam como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder, e interessam-se também, pelo modo como o sentido mobilizado no mundo social serve para reforçar pessoas e grupos em posições de subordinação.

Os estudos sociais da infância constituem um campo do conhecimento que nos auxilia nas análises e interpretações que envolvem concepções de crianças e infância. Neles, a criança é concebida, tanto quanto outros(as) humanos(as), como um ator social sujeito de direitos, inclusive em pesquisas acadêmicas. O conceito tradicional de socialização é reformulado por alguns(as) teóricos(as) do campo, que fazem com que a criança passe a não ser mais concebida como um objeto passivo. As teorias tradicionais de socialização concebiam construções sociais como paradigmas naturais e universais da biologia. A crítica a essas teorias pode estabelecer relações entre poder, gênero e infância (MARCHI, 2011, p. 393).

Esta pesquisa tem a preocupação de ampliar o debate a respeito da educação de criança pequena. Busca, também, dar visibilidade e novas concepções para a educação e para o cuidado dos bebês. Atualmente educação e cuidado para as crianças pequenas são concebidos por diferentes atores sociais como responsabilidade familiar que está restrita ao âmbito privado.

Adotou-se a proposta metodológica de Thompson (1995), que é um referencial amplo para análise dos fenômenos culturais, ou seja, das formas simbólicas em contextos estruturados, pois pode ser adaptado à análise da ideologia e da comunicação de massa – a hermenêutica de profundidade. Esse referencial orientou a elaboração da pesquisa e a organização do trabalho, que compreende três fases, ou procedimentos principais: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e a interpretação/reinterpretação.

Na primeira fase, foi o de contextualização sócio-histórica acerca da educação infantil no Brasil e no município de São Paulo. Na segunda fase, foi empenhada a Análise de Conteúdo (AC) desenvolvida por Bardin (2011) e Rosemberg (1981). Na terceira fase foi

empreendida a interpretação/reinterpretação do *corpus* da pesquisa. Os aportes, teóricos e metodológicos, que orientaram esta dissertação – teoria de ideologia e dos estudos sociais da infância, bem como o método da Hermenêutica de Profundidade concebida por Thompson (1995) – são discutidos logo após a contextualização sócio-histórica<sup>5</sup>.

## **1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Neste capítulo são discutidas as condições de contexto social e político de produção, circulação e recepção das formas simbólicas eleitas nesta pesquisa: discursos sobre educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, proferidos e veiculados em rádio, pelos 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012. A composição do capítulo baseou-se em revisão e sistematização da literatura sobre os dois eixos fundamentais de delimitação do objeto: breve contexto histórico da educação infantil no Brasil e no município de São Paulo.

### **1.1 Revisão de literatura**

A revisão de literatura para a construção deste capítulo foi ancorada pela consulta às seguintes bibliotecas: Biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas; Biblioteca Reitora Nadir Gouvêa Kfourri da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi realizada também uma revisão de literatura e de documentos em diversos bancos de dados disponíveis na internet, entre eles, Scielo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, Biblioteca virtual da Universidade de São Paulo (USP/SP), além da leitura dos textos utilizados nas discussões do NEGRI no campo da educação infantil. Dessa forma, foram aproveitados estudos que abordam a história, as políticas e os discursos acerca de creche no Brasil e no município de São Paulo.

---

<sup>5</sup> A partir deste ponto, será abandonado a fórmula o/a e adotado o gênero masculino quando adequado.

## 1.2 Breve cronologia das políticas de educação infantil no Brasil

O sistema federativo brasileiro, ao instituir direitos, obrigações gerais e específicas aos entes federados (unidades federadas e municípios), estabelece orientações e normas para as políticas de educação infantil que devem ser implementadas nos municípios. Por essa razão, foi feita uma breve síntese da história da educação infantil no Brasil e no município de São Paulo.

A educação infantil no Brasil passa por avanços, retrocessos, e se “constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático”. (ROSEMBERG, 2011, p.12). Compreende a primeira etapa da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996) e um dever do Estado, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 1988).

Dados historiográficos apontam que as concepções contemporâneas de creche se forjaram em contextos sociais diferentes ou em fases distintas. A primeira fase caracteriza-se “pelo prevalectimento da iniciativa privada, de caráter assistencialista-filantropico, ocupando lugar da falta econômica e moral da família”. (HADDAD, 1991, p.25).

As creches desenvolveram-se no início do século XIX, nos países norte-americanos e europeus, acompanhando a estruturação do capitalismo, a urbanização, e a necessidade de uma mão de obra que fosse composta por trabalhadores capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças.

Chegam ao Brasil, durante o século XX, sendo concebidas inicialmente como instituições substitutas da família, para combater a pobreza e a mortalidade infantil. Em nosso país, o atendimento na creche, nessa fase inicial, era voltado para as necessidades das mães viúvas ou abandonadas. As trabalhadoras procuravam-na como única alternativa para a guarda dos filhos. A creche não legitimava a condição da mulher trabalhadora, ao contrário, reforçava sua responsabilidade no cuidado da família. A nascente instituição tinha caráter paliativo e provisório voltado para a organização familiar, manutenção da mulher nas tarefas caseiras, cuidado e guarda das crianças pequenas.

Em sua trajetória, a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas relativas ao atendimento de crianças através de creches. (HADDAD, 1991, p. 21).

Inicialmente as creches foram criadas e mantidas por associações ou organizações filantrópicas e religiosas que tinham como objetivo a instrução de mulheres das classes populares a respeito das boas práticas de cuidado da casa e dos filhos. Mulheres das classes abastadas compunham essas associações ou organizações, promovendo uma ideologia de família em que o cuidado materno era considerado o mais adequado para a criança; o cuidado coletivo era apenas um substituto ou um mal necessário.

Moysés Kuhlmann Jr. (1998) estudou os discursos, as práticas, as entidades e os congressos assistencialistas para a infância, em nosso país, do período de 1899 a 1922, os quais foram inspirados numa nova concepção assistencial científica que abrangia a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres. As instituições postulavam, então, que suas propostas eram modernas e científicas<sup>6</sup>. A política para a infância nesse período é marcada pela articulação dos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, os quais podem ser sintetizados em três forças: a médico-higienista, a jurídico-policia e a religiosa. A omissão do Estado também caracteriza esse período pelo privilégio concedido ao setor privado.

Em 1922, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância que consagrou a política de atendimento à criança pequena no início do século XX pela articulação destas três forças: concepção médico-higienista, concepção jurídico-policia e concepção religiosa.

Concepção médico-higienista. As descobertas de Louis Pasteur e de outros cientistas no campo da epidemiologia levaram a medicina e a higiene a se revestirem de uma autoridade incontestável no meio social, fazendo com que médicos tivessem papel principal nas discussões acerca da criança. Nesse contexto, vários médicos redimensionaram suas atividades ou políticas para a educação. A puericultura representava a ciência a qual divulgava de forma racional os cuidados com a criança. Para Kuhlmann Jr. (1998), essa força se voltava para o combate da mortalidade infantil que estava associada à infância e ao projeto de saneamento básico. As mulheres participavam da assistência como auxiliares de médicos-homens e a eles se subordinavam. As mães da burguesia promoviam e difundiam, para os pobres e trabalhadores, os comportamentos esperados.

---

<sup>6</sup>“As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos *assistência científica* – por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época”. (KUHLMANN JR.,1998, p. 60, grifo do autor).

Concepção jurídico-policial. A legislação trabalhista desenvolvia parâmetros que concebiam os trabalhadores como beneficiários, e os mais pobres como assistidos. A habitação e a educação das crianças eram vistas como mérito dos que se mostrassem subservientes e não como direito dos trabalhadores. E a pobreza era considerada uma ameaça às elites. As creches e os jardins da infância surgem como opção para evitar a criminalidade e a promiscuidade, entre outros fatores.

Concepção religiosa. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 95), a igreja seria a “única entidade capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos”. A Igreja Católica – apresentada pelos religiosos como sustentáculo da sociedade capitalista – por meio de congressos, contribuía para o controle da classe trabalhadora e para a caridade. Mesmo que as propostas assistenciais fossem pautadas nos princípios científicos, médicos e juristas deixavam-se influenciar pelas concepções religiosas.

Para o historiador, cada saber impunha sua posição em relação à implantação de creches, jardins da infância ou casas de asilo<sup>7</sup>; seus representantes constituíram associações assistencialistas privadas, participaram e organizaram congressos que versavam, entre outros temas, sobre a assistência, a higiene e a educação.

Alguns segmentos da sociedade defendiam que o cuidado da criança pequena deveria ser exclusivamente das mães, por isso, no período, a creche não era defendida de forma generalizada, pois representava uma ameaça ao papel materno. Era, então, apresentada por seus preconizadores como um “mal necessário”, uma vez que a instituição exercia a função que as mães pobres e trabalhadoras não podiam exercer.

No período analisado pelo autor, acontece a primeira notícia acerca de creche de que se tem notícia em nosso país. Em 1879, no Rio de Janeiro, está em um texto do jornal destinado às mães burguesas: *A Mãe de família*, escrito por Dr. Vinelli, médico da “Casa dos Expostos”<sup>8</sup>. O artigo *A creche (asilo para a primeira infância)* apontava que na França e nos países europeus a creche estava a serviço da ampliação do trabalho feminino.

Para o autor, contrariamente, no país, a entidade deveria destinar-se ao abrigo dos filhos recém-libertos de mães escravas e aos filhos de ex-escravas. A demanda por creche surge posteriormente no Brasil com a ampliação do trabalho industrial feminino.

<sup>7</sup>As características dessas instituições serão discutidas no capítulo a respeito de educação infantil, no município de São Paulo.

<sup>8</sup>O Asilo de Expostos ou Asilo Sampaio Viana resulta da transformação do antigo sistema da roda de expostos da Misericórdia, que conforme alvará promulgado em Mafra, no dia 18 de outubro de 1806, dispõe que todas as Casas de Misericórdias das cidades e vilas do reino de Portugal seriam reguladas pela Santa Casa de Lisboa (KISHIMOTO, 1988, p. 46-47).

Conforme Kuhlmann Jr. (1998), o atendimento para crianças de até 3 anos em creche foi apresentado, na época, em substituição e em oposição à “Casa dos Expostos”<sup>9</sup>. Essa foi uma das políticas assistencialistas para evitar o abandono de crianças pelas suas mães.

Outros marcos importantes no período, para o historiador, são as entidades que foram criadas no ano de 1899, no Rio de Janeiro. Destinada aos filhos de operários de ambos os sexos, foi inaugurada, na Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, a primeira creche de que se tem registro. Foi também fundada, em 24 de março, pelo médico Arthur Moncorvo Filho, uma das mais importantes instituições do período, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI/RJ), que em 1929 possuía 22 filiais em todo o país. Em 11 delas havia creches. O Instituto prestava serviço de puericultura intrauterina, ginecologia, proteção e higiene das grávidas, assistência ao parto, ao recém-nascido e vacinação. E cuidados extrauterinos, como o Programa Gota de Leite (distribuição de leite), creches, consulta e higiene de lactantes; exames e atestação de amas-de-leite e de mães que pediam leite esterilizado. Outra entidade assistencialista fundada em 1906 por juristas foi o Patronato de Menores, que inaugurou a Creche Central a qual deveria ser matriz de creches em bairros periféricos.

Em 1901, em São Paulo, foi fundada a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva para o amparo e a educação da mulher e da infância, coordenada pela espírita, filiada ao Partido Republicano, Anália Franco. As creches da entidade atendiam em regime de internato e semi-internato.

De acordo com o que apurou Kuhlmann Jr. (1998), a legislação de 1920 previa a instalação de Escolas Maternais, as quais deveriam oferecer local adequado e alimentação para os filhos de operários. Aos poucos, foram sendo oferecidos berçários e creches. Conforme Piletti e Rossato (2010), com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, o trabalho feminino foi regulamentado.

Foi no início do século XX que se implementaram, no Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas. Assim, inicialmente, creches e escolas maternais foram fundadas pelas entidades assistencialistas; posteriormente se instituíram os jardins da infância

---

<sup>9</sup>O sistema assistencial da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo de atendimento à infância inicia-se, em 1825, com a instalação da roda dos expostos, esse sistema foi muito divulgado pelas Misericórdias europeias. A roda dos expostos destina-se à recolher crianças abandonadas por mulheres sem condição social definida e sem família para protegê-las, sejam elas, livres, brancas, pardas, negras ou forras. “Para se ter uma ideia do significado do sistema assistencial proposto para a infância pela Irmandade da Misericórdia, é fundamental conhecer a roda de expostos, esse dispositivo composto por um cilindro de madeira, oco, com pequena abertura, que gira em torno de um eixo e fica incrustado nos muros dos conventos, permitindo a frades ou freiras receber cartas, alimentos ou remédios e onde costuma-se colocar crianças enjeitadas”. (KISHIMOTO, 1988, p. 47).

pela iniciativa privada. Além da criação de creches juntamente às indústrias, a assistência à infância defendia a necessidade da regulamentação das relações do trabalho operário, especificamente, do trabalho feminino. Entretanto creches e escolas maternais eram concebidas como uma dádiva dos filantropos e não como um direito dos trabalhadores.

Para Kuhlmann Jr. (1998), o setor privado de educação pré-escolar, no Brasil designado como jardim da infância ou *Kindergarten* – que contava com um currículo pedagógico – inspirou-se no sistema educacional criado por Frederico Guilherme Froebel, em meados de 1840, na Alemanha. Em nosso país, o uso do termo pedagógico era uma estratégia mercadológica para atrair os filhos das famílias abastadas do Rio de Janeiro e assim não se confundir com as casas de asilo e creches para os pobres.

Para Kishimoto (1988), a primeira unidade de jardim da infância do Brasil foi construída no Rio de Janeiro, por Menezes Vieira, em 1875, para atender à elite carioca. A qualidade do atendimento foi reconhecida na Exposição Pedagógica no Rio de Janeiro e na Europa. Já em São Paulo, foram inaugurados *Kindergarten* – na famosa Escola Americana onde hoje é o Colégio Mackenzie –, por protestantes radicados em 1977.

Kishimoto (1988) diz que, mesmo com muitos esforços para transformar a escola maternal numa instituição educativa, inspirada nos ideais froeberianos de educação curricular, as salas de asilo, as casas de guarda e os orfanatos da época visavam apenas a proteção da criança. Essa segregação acompanha as instituições de educação infantil: de um lado, as escolas maternais destinadas às crianças em condições econômicas e sociais desprivilegiadas e, do outro, os jardins da infância destinados às crianças em condições econômicas e sociais privilegiadas.

Para Kuhlmann Jr. (2000), o Programa Educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 aproximava a escola maternal, do jardim de infância, quando previa o desenvolvimento de instituições de educação que prestassem assistência física e psíquica para crianças em idade pré-escolar. A oposição entre a escola maternal para os pobres e o jardim da infância para os ricos vai perdendo força. Com o passar dos anos e pelas normas legais, as faixas etárias vão se incorporando aos nomes das turmas.

Importa assinalar que, conforme Kuhlmann Jr. (1998), é muito comum no Brasil o termo creche ser usado de maneira indiferenciada, tanto podendo significar orfanato ou abrigo quanto atendimento à criança em jornada diária. Foram responsáveis pela conceituação legal vigente no país, de creche, a Constituição de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA)<sup>10</sup> e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96)<sup>11</sup>.

De acordo com a pesquisa do historiador, até meados da década de 1970, houve um crescimento ínfimo de instituições para educação infantil, pois a legislação trabalhista de 1932, que previa a instalação obrigatória de creche em empresas com ao menos 30 funcionárias, não foi cumprida, e as instituições destinadas às crianças de 4 a 6 anos não mantinham contato direto com a área educacional; eram vinculadas aos órgãos de saúde e assistência.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), no nível Federal, em 1940, dirigido por Olinto de Oliveira, é fundado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que, entre outras atividades, estabelecia normas para o funcionamento de creches promovendo a publicação de livros e artigos. Nesse mesmo ano, foram criados, em Porto Alegre, jardins da infância de inspiração froeberiana, em praças públicas, para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos de idade, em meio turno. Esses jardins expandiram-se rapidamente para São Paulo, capital e interior, para o então Distrito Federal (Rio de Janeiro), para o Amazonas, a Bahia, Minas Gerais e Recife.

Conforme o autor, em 1942, assim como hoje, dispunha-se, até certo ponto, de múltiplas modalidades e nomenclaturas destinadas à educação e ao cuidado de crianças de até 7 anos. Assim, o DNCr projetou uma instituição capaz de reunir todos os estabelecimentos em um só – a Casa da Criança –, na qual eram agrupados em um só prédio: creche, escola maternal, jardim da infância, escola primária, parque infantil, posto de puericultura, um clube agrícola para ensino do uso da terra e um possível abrigo para menores abandonados. Os órgãos da saúde e da educação atuaram juntos no mesmo ministério até 1953, quando o DNCr foi integrado ao Ministério da Saúde. Em 1970, o DNCr é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil.

Pilleti e Rossato (2010) destacam que as normatizações tratavam de forma vaga e limitada o direito à educação infantil. Conforme mencionado anteriormente, a Consolidação

---

<sup>10</sup>Art. 3º “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 1990).

<sup>11</sup>Art. 4º “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 1990).

das Leis do Trabalho (CLT) de 1943 determinou que toda a empresa com 30 ou mais mulheres de até 16 anos de idade estava obrigada a ter local adequado para a guarda dos filhos de suas operárias no período de amamentação. A CLT determinou, também, que essa exigência pudesse ser atendida através de creches mantidas diretamente pelas empresas ou pela rede de convênios (KUHLMANN, 2000; ROSEMBERG, 2000, 1984).

Destacam ainda a Portaria n.º 1, de 15 de janeiro de 1969, baixada pelo Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT), que limitava a proporção de um leito para cada grupo de 30 empregadas entre 16 e 40 anos.

Para os autores, até mesmo a primeira Lei tratou de forma vaga e limitada o direito à educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil de 1961 (LDBEN/61), n.º 4.024 de 1961, determinou que a educação primária limitava-se aos menores de 7 anos e deveria ser ministrada em escola maternal. Determinou, também, que as empresas as quais empregassem mães com filhos de até 7 anos deveriam ser estimuladas a manter e organizar instituições de educação pré-primária, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos. Essa Lei, revogada pela n. 5.692, de 1971, fixou as diretrizes e bases do primeiro e do segundo graus. A Lei n. 5.692/71 dispõe que os sistemas devem velar para que crianças com idade inferior a 7 anos de idade recebam educação em escolas maternais, jardins da infância ou instituições equivalentes. Essas leis abrangiam apenas as crianças entre 4 a 6 anos de idade, ignorando os bebês e a creche para crianças de 0 a 3 anos de idade.

Outra importante participação na educação infantil brasileira foi feita pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Conforme Franco (2009), com o objetivo de ajudar as famílias de soldados brasileiros enviados à guerra, em 1942, foi fundada a LBA. Com o fim da guerra, o órgão que mantinha trabalhos descontínuos, pontuais e voluntários, tornou-se uma instituição de assistência às famílias e às crianças necessitadas. Foi, também, a primeira organização de assistência social no Brasil, pioneira na organização e no repasse de verbas do Estado às entidades conveniadas. Essas entidades deveriam seguir normas rígidas de higiene, prescritas por médicos, o que reforçava a concepção assistencialista de atendimento prestado à criança. As orientações eram fiscalizadas por equipes treinadas na área de higiene infantil: enfermeiros, assistentes sociais e atendentes. (ROSEMBERG, 1999, 2002; FULLGRAF, 2007; KUHLMANN JR., 2000; FRANCO, 2009).

Conforme pesquisa de Rosenberg (1999), tanto a LBA, hoje extinta, quanto o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) – também extinto – participaram da expansão da educação infantil apoiando modelos discriminatórios para crianças pobres, que eram negras em sua grande maioria.

As décadas de 70 e 80 são marcadas por mudanças sociodemográficas associadas à expansão da educação infantil: a intensa urbanização, a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, a queda da mortalidade infantil e da natalidade. Nessa época, durante os governos militares, foram se forjando os dois modelos de atendimento de massa: o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, formulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), implementado pela LBA, através do Projeto Casulo, usando a estrutura do MOBREAL (órgão já ameaçado de extinção) e o Plano de Assistência ao Escolar, gestado em dois órgãos – a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), implementado pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr). Conforme Rosemberg (1999), mesmo sendo amplamente criticados pela inadequação na formação de pessoal, pela insuficiência de materiais pedagógicos, pela precariedade nas instalações e na alimentação oferecida, os dois programas guiaram as ações do governos para a pré-escola de massa no Brasil durante a década 1970 e parte dos anos 80.

Rosemberg (1999) assinala que, até a década de 1970, a educação pré-escolar perseguiu a proposta da UNESCO da década de 1961, ou seja, o modelo educacional formal adequado à idade da criança<sup>12</sup>. Entretanto, entre décadas de 1950 e 1960, durante a Guerra Fria, o UNICEF lança as bases conceituais para um modelo de educação a baixo custo que deveria ser seguido por países subdesenvolvidos como o Brasil. Com essa estratégia, o UNICEF expande suas atribuições para além do binômio saúde-nutrição, passando a desenvolver projetos educacionais para a criança ao atuar no terreno que antes era da competência da UNESCO, ou melhor, na educação pré-escolar. Por meio de estudos, congressos, publicações, o UNICEF elabora e divulga suas novas propostas para a infância e para a juventude . O Órgão elaborou em 1965, no Chile, propostas para a América Latina, na Conferência de Santiago, em que o DNCr apresentou um diagnóstico do pré-escolar no Brasil, que redundou no Plano de Assistência ao Escolar.

O documento elaborado pelo DNCr enfatizava que a proposta para a pré-escola era de cunho assistencialista e não educacional. Rosemberg (1999) mostra, entretanto, que, com o passar dos anos, essa política deixa de se intitular emergencial, sendo concebida como uma política a ser imitada. O modelo educacional anteriormente promulgado pela UNESCO passa

---

<sup>12</sup>Para as autoras a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996, possibilitaram a hegemonia de uma concepção de educação infantil que diferencia as crianças somente pelas suas idades e não por sua origem social. (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 6).

a ser considerado elitista, ficando reservado ao sistema privado, usado pelos estratos médios da população.

A pesquisadora apurou ainda que o MEC, na década de 1970, através da divulgação de pareceres e recomendações emitidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE), evidencia a absorção das ideias de educação compensatória, similares às propostas elaboradas pelo UNICEF e pela UNESCO. As propostas do MEC de educação compensatória foram implantadas pela LBA por meio do Projeto Casulo, lançado em 1977. Para difundir o Programa, a LBA usou o discurso de prevenção da desordem social diante dos bolsões de ressentimento<sup>13</sup>. Como política, o governo do General Geisel incorporou o Projeto Casulo ao discurso da Doutrina de Segurança Nacional.

Os modelos políticos e pedagógicos adotados pelo Governo Federal no início da década de 80 cristalizaram a expansão da educação infantil brasileira impregnando o imaginário e as práticas sociais com um modelo a baixo custo que se apoiava nas habilidades naturais da mulher para o exercício da função educacional.

A autora destaca que esses modelos de educação de massa garantiram espetacular expansão na educação infantil; as matrículas obtiveram uma expansão de 99,1 % entre os anos de 1970 e 1983, especialmente na faixa acima de 4 anos. Contudo sinaliza que, em relação à qualidade, esses modelos causaram impactos nefastos, levando a dois processos denominados pela autora como perversos: aumento do número de professores sem formação, ou com formação inferior ao ensino médio e retenção na pré-escola de crianças com mais de 7 anos, as quais deveriam estar no ensino médio. Rosemberg (1999) destaca que a expansão significou “demografização”, pois as crianças reprovadas no pré-escolar, com 7 anos ou mais, frequentemente eram negras, pouco mais de meninos que de meninas e residentes no Nordeste. Essa retenção ocasionou a ocupação de vagas de crianças que poderiam frequentar a pré-escola. (tabela 1).

**Tabela 1. Distribuição percentual de número de estabelecimentos de pré-escola segundo algumas características físicas da escola. Brasil e regiões, 1997. (continua)**

Total de estabelecimentos		Estabelecimentos que não dispõem de:							
		Abastecimento de água		Energia elétrica		Parque infantil		Sanitário Adequado	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
<b>Brasil</b>	<b>80.961</b>	<b>6.174</b>	<b>7,6</b>	<b>16.451</b>	<b>20,3</b>	<b>59.660</b>	<b>73,3</b>	<b>59.851</b>	<b>73,9</b>
<b>Norte</b>	6.399	902	14,1	2.348	36,7	5.719	89,4	5.448	85,1

<sup>13</sup>De acordo com Rosemberg (1999), o Governo do General Geisel, para difundir o Projeto Casulo, usou o discurso da prevenção à desordem social decorrente da existência de “bolsões de ressentimento”, isto é, das populações empobrecidas principalmente nas periferias urbanas, passíveis de ameaçarem a segurança nacional.

**Tabela 1. Distribuição percentual de número de estabelecimentos de pré-escola segundo algumas características físicas da escola. Brasil e regiões, 1997. (conclusão)**

<b>Nordeste</b>	39.154	4.880	12,5	12.730	32,5	34.661	88,5	33.729	86,1
<b>Sudeste</b>	19.754	314	1,6	1.086	5,5	10.350	52,4	10.980	55,6
<b>Sul</b>	11.115	38	0,3	36	0,3	5.898	53,1	6.735	60,8
<b>Centro-Oeste</b>	4.539	40	0,9	251	5,5	2.738	6,03	2.959	65,2

**Fonte:** apud Rosemberg (1999, p. 40). A autora baseou-se nos dados do Censo Escolar de 1997.

No Brasil, a década de 1970 também é marcada por mudanças econômicas que elevaram a acumulação de capital por alguns estratos da sociedade e a pauperização de outras camadas da população. Essas mudanças fizeram com que o trabalho feminino se tornasse necessário para compensar a perda do poder aquisitivo do chefe de família. A época foi marcada pela eclosão de movimentos sociais: em alguns lugares, as creches foram reivindicadas como um direito da mulher trabalhadora.

Para Rosemberg (1984), com o golpe militar de 1964, ocorreu um distanciamento entre as representações populares e os partidos políticos, as câmaras legislativas, os sindicatos e as associações de massa, que privilegiou ações conjuntas em bairros, entre vizinhos e parentes. A pesquisadora destaca que, dessas associações, foram se estabelecendo movimentos de base dos quais participavam muitas mulheres. Havia uma bandeira comum marcando suas reivindicações, ou seja, “a luta por creche”, até então, desconhecida em nosso país. Ocorreram atos públicos; criou-se um jornal; em sistema de mutirão, foram construídas creches; grupos de trabalhadoras se deslocavam de bairros distantes para reivindicar creches junto ao Prefeito ou aos secretários municipais. Essas ações redundaram na união das várias vertentes, dando início ao Movimento de Luta por Creches criado em 1979<sup>14</sup>, que ocorreu no município de São Paulo, tendo repercutido nacionalmente.

Haddad (1991) salienta que essa fase foi fortemente influenciada pelas propostas decorrentes dos movimentos sociais os quais eclodiram entre as décadas de 1960 e 1970 em vários países do mundo. Os movimentos feministas que ocorreram nos Estados Unidos revisaram o significado da creche defendendo a ideia de que ela deveria atender todas as mulheres independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. A autora assinala, ainda, que, no município de São Paulo, para reivindicar creches, inicialmente se organizaram nos bairros, em clubes de mães, as mulheres da periferia que geralmente eram donas de casa e empregadas domésticas. Posteriormente foram as operárias, os grupos feministas e intelectuais que engrossaram o Movimento de Luta por Creches (HADDAD,1991; ROSEMBERG, 1984, 1991; KUHLMANN JR.,1998, 2000).

<sup>14</sup>A configuração do Movimento de Luta por Creches criado, em 1979, será discutido no capítulo acerca da educação infantil no município de São Paulo.

Para Haddad (1991), as reivindicações do Movimento foram atendidas pelo poder público municipal pela Coordenadoria do Bem-Estar Social (COBES). Contudo ainda não havia uma proposta educativa consolidada para a implementação de creches que continuou seguindo o modelo de educação compensatória. Os Grupos ligados ao movimentos populares, os representantes de conselhos da condição feminina, a comunidade acadêmica e os profissionais que atuavam nos programas pré-escolares passaram a reivindicar creches e pré-escolas, opondo-se ao atendimento de massa a baixo custo e pleiteando a educação como um direito das crianças de todas as camadas da população.

A pressão unificada desses grupos, conforme assinala Haddad (1991), resultou na aprovação de suas principais reivindicações na Carta Constitucional de 1988. Da Constituição Federal de 1988, a autora destaca o artigo 208 – inciso IV, que determina como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos e o artigo 7, inciso XXV, que determina a assistência gratuita aos filhos e dependentes, de homens e mulheres, desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas como um direito de trabalhadores no campo e na cidade. A inclusão de creches no sistema educativo representa o primeiro grande passo para a superação do atendimento de caráter assistencialista, até então, predominante nos programas destinados à criança de 0 a 6 anos. Essa inclusão cria também a necessidade de uma política nacional com diretrizes básicas para o atendimento em creches e pré-escolas. A educação infantil desvinculada da mãe trabalhadora ou da família pobre e vinculada ao direito à educação possibilita que não ocorram negligências às características específicas da criança, as quais geralmente ocorrem nesses programas.

Conforme Franco (2009), esse direito foi reafirmado na Lei 8.069, de 13 de junho de 1990 (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 1990) no Estatuto da Criança e do Adolescente 1990 e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ou seja, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96).

Como se viu, a primeira fase da história da creche no Brasil foi marcada pela iniciativa privada e por concepções assistencialistas. (FRANCO, 2009; KISHIMOTO, 1988; ROSEMBERG, 2000, 2012).

Haddad (1991) destaca que a segunda fase tem início em meados do anos de 1970, com o questionamento tanto da ideologia implícita no conhecimento científico quanto das relações homem-sociedade, negro-branco, professor-aluno, homem-mulher, mãe-filho as quais levaram a novas organizações, relações, práticas e teorizações. Surgem estudos empíricos a respeito da interação das crianças pequenas, que legitimaram a creche como um local privilegiado de pesquisa e de socialização.

Rosemberg (2012) divide a trajetória da educação infantil brasileira em cinco períodos. O primeiro ocorre entre as décadas de 1970 e 1980 no contexto da Guerra Fria que teve impacto nos programas nacionais de educação infantil mencionados anteriormente: o Plano de Assistência ao Escolar e o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. Esses Programas de massa tinham como objetivo a guarda e a proteção da criança. E preconizavam a escola compensatória para populações pobres visando a redução de investimentos públicos para sua expansão. Esse período herdou a organização de uma estrutura administrativa específica no Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI).

O segundo período delimitado pela pesquisadora é marcado pela redemocratização do país e pelas ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que institui a obrigatoriedade do Estado para com a educação formal da criança de até 6 anos de idade. Para a educação infantil, Rosemberg (2012) destaca que foram elaboradas pelo MEC propostas para uma política nacional de atendimento; o sistema educacional passa a ter legitimidade como o *locus* mais adequado para assumir a regulamentação, a fiscalização, o financiamento e a oferta; a instituição de educação infantil passa por reconceituação, deixando de ser concebida como local para a guarda e proteção, caracterizando-se, então, como local adequado para o cuidado e educação e desenvolvimento integral da criança pequena; o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) inclui na coleta de informações a respeito da educação, a criança de 0 a 6 anos.

Conforme menciona Rosemberg (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996 (LDBEN/96) integra a educação infantil ao sistema de ensino, como a primeira etapa da educação básica nacional. Busca-se, nesse segundo período, a hegemonia de uma concepção de educação infantil que não diferencie creche, de pré-escola, pela origem social da criança, pelo padrão de qualidade, pela formação dos educadores, ou pela responsabilidade administrativa. A única distinção refere-se à faixa etária da criança. Em contrapartida, ocorre desaceleração na expansão, especialmente no segmento creche, mantendo-se a desigualdade entre os diferentes segmentos sociais – as populações rurais, não brancas e de setores populares.

A pesquisadora destaca ainda que diferentes transformações sociais marcaram tanto a aprovação da Constituição de 1988 – quando não havia uma concepção hegemônica de Estado e de políticas sociais – quanto a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996 que sofreu a influência econômica da globalização.

Para Rosenberg (2012), na década de 1990, são as organizações multilaterais, como o Banco Mundial, que influenciam o ensino fundamental público, por intermédio de políticas sociais para populações pobres. O terceiro período é marcado, por um lado, pela regulamentação de serviços sob responsabilidade educacional – quando são elaborados os primeiros Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) – a qual é também incluída no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE/2001-2010); por outro lado, a educação infantil é ameaçada pela volta de antigas concepções assistencialistas e familiaristas<sup>15</sup> trazidas pelas organizações multilaterais, como as creches domiciliares<sup>16</sup>. A meta do governo era a universalização do ensino fundamental que passou a receber recursos exclusivos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Na educação infantil contemporânea, Rosenberg (2012) destaca ainda alterações legais importantes: a antecipação da entrada de crianças no ensino fundamental que, a partir de 2006 passou a ser aos 6 anos completos; e a Emenda Constitucional (EC) 59/2009 a qual determinou obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade.

A educação infantil brasileira passa por processos positivos de ampliação, desde que se integrou ao sistema de ensino, como a primeira etapa da educação básica. (FULLGRAF, 2007; ROSEMBERG, 2009a).

Entretanto as políticas estabelecidas por essas organizações – mais especificamente, o UNICEF – provocam conflito<sup>17</sup> na legislação vigente. O órgão enfatiza e dissemina a concepção de desenvolvimento e não de educação infantil, conforme textos legais, tirando, principalmente da creche, seu caráter educacional e institucional. A autora destaca ainda que, para o Banco Mundial e para outras agências doadoras, as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades, ou seja, o que define a primeira infância é a capacidade cerebral. A partir dessa concepção de desenvolvimento infantil, o

---

<sup>15</sup>“Denomino soluções ‘familiaristas’ aquelas soluções de educação e cuidado de crianças pequenas que se apoiam em membros da família (especialmente mães e mulheres tratadas como substitutas de mães) e em espaços domésticos como alternativa à educação e ao cuidado em espaços institucionais e formalizados”. (ROSEMBERG, 2009a, p. 17).

<sup>16</sup> Ver discussão sobre creches domiciliares, no capítulo sobre educação infantil, no município de São Paulo, na página 74.

<sup>17</sup>Para Fullgraf (2007), o discurso mobilizado pelo UNICEF concebe a educação infantil em alguns momentos como um direito e em outros como um serviço a ser prestado que não requer obrigatoriamente serviços fornecidos pelo Estado, conseqüentemente, remetem essa responsabilidade para as famílias ou para as comunidades, privilegiando, assim, o âmbito privado.

UNICEF constantemente copia fragmentos ou empresta ideias de outros contextos. Como disputa estratégica para influenciar e orientar a atuação do Estado, o órgão atua no processo de produção e implementação da política de educação infantil por meio da formulação de conceitos, de conteúdos e de discursos. Assim obtém um protagonismo a respeito da educação infantil ao mesmo tempo em que enfraquece o que preconiza a legislação brasileira.

A autora argumenta que, no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreram tanto continuidades na educação infantil – como a criação do Conselho de Políticas, para a Educação Básica (CONPEB), que englobou os Conselhos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos – quanto descontinuidades –, como a criação o Programa Bolsa Primeira Infância, proposto pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque, que previa uma bolsa de R\$ 50, 00 para mães que permanecessem em casa com o seu filho. O Programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil do MEC, que faz parte de uma agenda global pautada pelo UNICEF, também pode ser caracterizado como uma ruptura, e uma descontinuidade com a política nacional de educação infantil. O MEC participou do Programa Família Brasileira Fortalecida do UNICEF através da confecção de *kits* compostos por cinco álbuns ilustrativos seriados os quais designavam etapas distintas do desenvolvimento infantil, combinando aconselhamento e prescrição, legitimando o discurso científico. Nesses álbuns também podem ser encontradas indicações que reafirmam crenças do senso comum naturalizando as relações sociais e as importantes mediações que deveriam propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem entre adultos e crianças. (ROSEMBERG, 2009a).

Silva (2014), pesquisadora do NEGRI, destaca ações federais que têm se mostrado insuficientes na garantia dos direitos constitucionais para as crianças de 0 a 3 anos, principalmente no que se refere à qualidade da creche: o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) que atua no campo da infraestrutura da educação infantil constituindo-se como a principal ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>18</sup>; o Programa Bolsa Família que assegura um limite de até cinco benefícios para as famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza com crianças entre 0 a 12 anos ou

---

<sup>18</sup>O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

com adolescentes de até 15 anos, e o Programa Brasil Carinhoso<sup>19</sup>, que faz parte da agenda de Atenção Básica à Primeira Infância, integrando o Programa de Aceleração do Crescimento 2 (PAC 2), cuja atuação se dá nos âmbitos de ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas, na ampliação do Programa Bolsa Família<sup>20</sup>, assim como no cuidado adicional de saúde, beneficiando inicialmente 27.000 milhões de crianças.

Para Rosemberg (2012), essas tensões marcam o quarto período da educação infantil contemporânea, em que se destaca, na luta pela integração das creches ao sistema de ensino, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)<sup>21</sup>. Segundo a autora, nesse período, persiste ainda um movimento pendular.

De um lado, busca-se a integração de creches nas diversas instâncias do sistema educacional, sendo produzidos parâmetros nacionais para orientação da política de educação infantil, tais como o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)<sup>22</sup>, que consiste na educação a distância para professores; a elaboração de diretrizes para a reforma curricular da educação básica; a elaboração de indicadores de qualidade; o aumento do orçamento do MEC para a educação infantil.

Por outro lado, ocorrem constantes ameaças de exclusão das creches do sistema de ensino pela opção de primarização da pré-escola e de algumas iniciativas que mantiveram a tendência de suprimir e inferiorizar a creche através de propostas como a bolsa pré-escola

---

<sup>19</sup>Voltado para a primeira infância, o Programa Brasil Carinhoso tem o seu desenvolvimento integrado a várias vertentes, sendo uma delas expandir a quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em creches públicas ou conveniadas. O apoio financeiro é devido aos municípios (e ao Distrito Federal) que informaram no Censo Escolar do ano anterior a quantidade de matrículas de crianças de zero a 48 meses, membros de famílias beneficiárias do Bolsa Família em creches públicas ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

<sup>20</sup>O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

<sup>21</sup>O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) é uma organização autônoma, integrada aos movimentos sociais, de caráter interinstitucional e suprapartidário, comprometida com a educação infantil, tanto para defender a garantia de acesso a um atendimento de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos quanto para fortalecer esse campo de conhecimentos e de atuação profissional no Brasil. (FLORES; KLEMAN; SANTOS 2010).

<sup>22</sup>O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério.

Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548). Acesso em: 10 jan. 2015.

para as mães permanecerem com seus filhos em casa; o Programa Família Brasileira Fortalecida, destinado à educação de mães, com recursos da educação infantil; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Substituindo o FUNDEF, em 2007, entrou em vigor, por um período de 14 anos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), introduzido pela EC nº 53/06 (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 2007).

No quinto período, destacam-se as discussões acerca da avaliação da qualidade de creches e pré-escolas. Rosemberg (2012) destaca que essas discussões configuram-se um movimento que encerra o ciclo de regulamentações e integram a educação infantil ao sistema educacional, visando um atendimento o qual responda a critérios de qualidade, tais como a equiparação e a integração de creches e pré-escolas, conforme documentos normativos implementados pelas iniciativas da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC); implementação do programa de construção de creches e pré-escolas, conforme padrões de qualidade do PROINFÂNCIA<sup>23</sup>; equiparação do custo aluno da creche ao da pré-escola; aumento do *per capita* para alimentação na creche; inclusão da creche e da pré-escola em programa de distribuição de material pedagógico.

Além disso, a Secretaria de Educação Básica (SEB) o COEDI e o MEC fizeram parcerias com universidades e instituições de pesquisa para tratar de novos temas, entre eles, a avaliação da qualidade, a proposta pedagógica, a especificidade da docência na educação infantil, as relações étnico-raciais e a educação infantil no campo entre outros temas.

Rosemberg e Artes (2012) destacam que nos últimos anos a preocupação com a qualidade de educação no geral e com a qualidade da educação infantil, especificamente, tem sido mais intensa. As análises recaem sobre a operacionalização nas práticas da educação infantil de conceitos e de definições.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>24</sup>, através do texto de Dourado et al., 2007, *A Qualidade da educação: conceitos e definições*,

---

<sup>23</sup>O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. As unidades construídas no âmbito do Proinfância são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

<sup>24</sup>Conforme Rosemberg e Artes (2012) o INEP, criado em 1937, foi denominado, inicialmente, Instituto Nacional de Pedagogia. Seus objetivos se alteram no decorrer de sua longa história: realizar ou apoiar pesquisas educacionais, serviço/centro de documentação, editar publicações, estatísticas educacionais e avaliações do sistema de ensino.

deu atenção ao tema delimitando condições mínimas de estrutura para uma escola de qualidade, preconizadas pelos países membros da Cúpula das Américas (da qual o Brasil participa), bem como das organizações multilaterais. Essas condições mínimas relacionam-se à infraestrutura e o espaço físico:

- 1 existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela;
- 2 ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc;
- 3 equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;
- 4 biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on-line*, dentre outros, incluindo, acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
- 5 laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros;
- 6 serviços de apoio e orientação aos estudantes;
- 7 garantias de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais;
- 8 ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral;
- 9 programas que contribuam para uma cultura de paz. (DOURADO et al., 2007, p. 19).

Nos últimos anos, as autoras evidenciam, também, que o tema qualidade da oferta em creches e pré-escolas ganha destaque por diversos meios, entre eles, a introdução das escalas de avaliação<sup>25</sup>.

A normalização referente às condições de oferta em documentos elaborados pelo MEC – *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil* de 1998; *Parâmetros Nacionais de Qualidade na educação Infantil* de 2006; *Indicadores da Qualidade na educação Infantil* de 2009 e as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* de 2002 – estabelece as diretrizes e recomendações para o funcionamento de escolas do Campo. Os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Estabelecimento de Educação Infantil* (MEC/SEB, 2006) estabelecem três ordens de parâmetros: contextuais-ambientais, funcionais/estéticos e técnicos que vão desde a caracterização e localização de terreno, passando pela adequação da edificação e incluindo o detalhamento de diversos ambientes.

---

<sup>25</sup>Campos et al. (2011) avaliaram através das escalas adaptadas – *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition* (ECERS-R), reconhecidas e utilizadas internacionalmente como instrumentos de avaliação da qualidade de instituições de educação infantil – os parâmetros de qualidade das instituições de educação infantil em seis capitais de diferentes regiões do país: Belém, Teresina, Fortaleza, Campo Grande, Rio de Janeiro, e Florianópolis.

Algumas tensões no debate a respeito da avaliação em educação infantil são apontadas por Rosemberg (2013), a partir da distinção que faz entre política de avaliação na e da educação infantil e avaliação da política de educação. A autora ressalta que são necessários cuidados éticos bem como explicitação de posições políticas nas pesquisas avaliativas em educação infantil. Alerta, também, para o perigo de se transporem para a educação infantil, modelos hegemônicos de larga escala, adotados no Brasil, para avaliação do ensino médio e fundamental.

E destaca, também, Rosemberg (2013), um descaso das políticas públicas com as crianças de 0 a 3 anos, que se reflete na desigual distribuição de pobreza notadamente nas famílias com crianças de 0 a 6 anos. Essa desigualdade de renda impacta em alto índice de mortalidade infantil, pelas condições inadequadas de saneamento básico – a maioria das crianças vive em casa com espaço restrito de circulação, e em creches e escolas, caso existam vagas, também sem condições adequadas. O índice de pobreza é mais intenso entre crianças que entre adultos. Os indicadores de políticas públicas referentes à mortalidade, nutrição e educação, mostram desigualdades entre as idades e entre os diferentes estratos econômicos da família, entre a localização rural e urbana e pertença étnico-racial. Crianças menores, provenientes de zona rural, negras e indígenas que vivem em famílias com menores rendimentos apresentam os menores indicadores. (ROSEMBERG, 2007, 2012) (tabela 2).

**Tabela 2. Taxa de frequência bruta à educação infantil, por categorias selecionadas 1995/2001/2005/2006/2007/2008. (continua)**

Características	0 a 3 anos de idade						4 a 6 anos de idade					
	1995	2001	2005*	2006*	2007*	2008*	1995	2001	2005*	2006*	2007*	2008*
<b>Brasil</b>	7,5	10,5	12,9	15,3	16,9	18,1	53,4	65,5	72	76	77,6	79,7
Norte	5,7	7,2	5,7	8	7,7	8,4	55,1	60,1	60,2	64,4	68,5	72,5
Nordeste	7,1	10,6	11,6	13,3	14,1	14,9	56,1	70,6	77,6	80,4	82,7	84,8
Sudeste	8,1	11,3	15,5	19,1	21,7	22	55,1	68	75,8	80,9	81,5	82,9
Sul	8,6	11,8	15,9	18,3	21,3	24,6	44,9	55,4	62	66,3	67,9	69,1
Centro-Oeste	5,4	66,6	10	11,4	13,2	15,3	47,8	54,4	62,9	66,9	65,9	71,6
<b>Cor</b>												
Branca	8,7	11,3	14,3	16,9	19,1	20,6	65,2	67,8	74,1	78,4	79,6	81,8
Preta e Parda	6,2	9,6	11,5	13,8	14,8	15,5	50,5	63,3	70,1	74	75,9	78,2
<b>Situação de Domicílio</b>												
Urbano	9,1	11,8	12,9	17,5	19,3	20,5	59,2	69	75,7	79,4	80,3	82,2

**Tabela 2. Taxa de frequência bruta à educação infantil, por categorias selecionadas 1995/2001/2005/2006/2007/2008. (conclusão)**

Rural	6,4	4,6	15	6,7	6,4	7,2	35,8	50,8	57,2	62,5	66,2	69,6
Quintos de Rendimento Familiar Per Capita (%)												
1º quinto	5,3	6,6	8,4	9,4	9,9	10,7	43,1	56,5	63,5	67,7	70,8	72,7
2º quinto	5,5	7,8	10,2	12,2	13,6	15	49	60,9	68,8	73,9	75,9	77,5
3º quinto	6,4	10,4	13,7	17,8	18,9	20,7	56,1	67,7	76,3	80,4	79,6	83
4º quinto	7,9	13,5	17,1	21,9	25,5	26,2	60,3	74,2	80,8	85,2	86	88,5
5º quinto	17,1	25,7	28,6	32,2	35,3	37	71,3	88,8	90,2	91,7	91,7	93,8

**Fonte:** apud Rosemberg (2013, p. 42). A autora baseou-se no dados do IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - 1995, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, inclusive a população rural da região Norte.

O acesso e qualidade são desigualmente distribuídos pelos diferentes segmentos da população. Campos et al. (2011) citam, como exemplo, um estudo dos pesquisadores Kramer e Kappel (2000), baseado em dados da PNAD, que mostra melhores condições materiais das creches e escolas particulares em relação às da rede pública. Para os autores, outros parâmetros podem servir de indicadores de qualidade, embora cubram somente alguns aspectos das instituições de educação. São eles: condições materiais, condições de funcionamento e infraestrutura, currículo e orientação, práticas pedagógicas, formação de pessoal e relações com as famílias.

**Quadro 2. Percentual de estabelecimentos da rede pública, por etapa de ensino, segundo recursos disponíveis na escola. Brasil, 2012.**

Recursos	Creche %	Pré-escola%
<b>Parque infantil</b>	43,1	23,8
<b>Sala de leitura</b>	13,2	12
<b>Banheiro dentro do prédio</b>	89,3	80
<b>Banheiro adequado à Educação Infantil</b>	44,3	22,4
<b>Água filtrada</b>	90,4	86,6
<b>Abastecimento de água</b>		
Rede pública	75,2	52,9
Poço artesiano	11,5	18,1
Cacimba / Cisterna / Poço	9,4	17,7
Outros	2,8	8
Inexistente	4,5	7,3
<b>Esgoto sanitário</b>		
Rede pública	44,8	26,9
Fossa	53,6	66,1
Inexistente	3,1	8,1

**Fonte:** apud Silva (2014, p. 79). A autora baseou-se nos dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /DEED – Microdados Censo Escolar 2012.

Em nosso país, existem instituições de educação infantil que não possuem as mínimas condições de saneamento básico e crianças pequenas convivem em ambiente sem parque infantil. As condições das instituições e dos ambientes em que as crianças são atendidas “determinam melhores ou piores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para elas”. (CAMPOS et al., 2011, p. 28). (quadro 2)

Borges (2015), estudiosa do NEGRI, destaca ainda a falta de equidade entre a oferta e o acesso à creche em relação à pré-escola concretizada no antigo Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE 2001-2010), que determinou a meta de atendimento para a década em 80% para as crianças de 4 a 5 anos de idade, priorizando a política de atendimento para essa faixa etária. Em contrapartida, o PNE determinou a meta de atendimento para a década em 50% para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

Conforme dizeres do texto legal, pode-se constatar a priorização : “ampliar a oferta de educação infantil, de forma a atender, em cinco anos, a 30 %. Contudo o novo PNE 2014-2024 manteve a falta de equidade entre a oferta e o acesso à creche em relação à pré-escola, pois, para a década, determinou a meta de universalização de atendimento na pré-escola destinada às crianças com 4 a 5 anos. Mas, para a creche destinada às crianças de até 3 anos, determinou a meta de atendimento em 50%. Conforme dizeres do texto legal, na meta 1 pode-se constatar a priorização. Meta 1: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 2014) (quadro 3) .

**Quadro 3. Meta 1, do Plano Nacional de Educação (passado e projeção), dados do Censo Demográfico. Brasil, 2010.**

Oferta de vagas	Metas do PNE 2001 – 2010	Dados de 2010 – Censo Demográfico	Metas do PNE 2014 – 2024
<b>Creches</b>	50% de crianças de 0 a 3 anos atendidas	23,5% de crianças atendidas	50% de crianças atendidas
<b>Pré-escolas</b>	80% de crianças de 4 e 5 anos atendidas	80,1% de crianças atendidas	100% de crianças atendidas

**Fonte:** apud Borges (2015, p. 98). A autora baseou-se no documentos do PNE e do Censo Demográfico, IBGE, 2010.

Rosemberg (2007) mostra que a educação infantil brasileira tem adotado, durante anos, modelos de expansão com pequeno investimento de recurso público, usando espaços improvisados e inadequados que contribuem para a perversidade do sistema.

Flores e Susin (2013), no âmbito da educação infantil brasileira, indagam até que ponto a Política de Parcerias Público-Privadas (PPPs) democratiza a educação para as crianças de 0 a 6 anos, considerando os princípios da Constituição Federal de 1988 e a realidade social econômica, cultural e educacional de nosso país. Conforme as autoras, é oportuno destacar que a parceria entre a sociedade civil e o Estado remontam aos primórdios do atendimento à infância, conforme visto anteriormente, em que o atendimento às crianças mais pobres era vinculado à Assistência Social. Em nosso país, o órgão responsável pela implementação de políticas assistencialistas foi a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esse Órgão foi extinto em 1990 pelo Governo Federal, acompanhando as práticas políticas neoliberais de minimização<sup>26</sup> do Estado em relação às políticas sociais.

Para as autoras, a política econômica brasileira tem seguido a doutrina da política econômica global, apoiando-se em um diagnóstico conservador das causas da crise fiscal do Estado. Políticas destinadas às camadas mais carentes da população passam por cortes financeiros, que se justificam pela necessidade de desoneração do Estado o qual, dessa forma, impulsionaria o crescimento econômico do país. Entre as formas indicadas pelo Ministério da Reforma do Estado (MARE) para operacionalizar serviços de responsabilidade do Estado estão as parcerias com organizações da sociedade civil.

Na atualidade, o convênio para a oferta de educação infantil ocorre por meio da parceria entre o poder público e entidades privadas que podem ser, conforme texto legal:

Comunitárias - “assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1996).

Confessionais –“ assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior”. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1996).

---

<sup>26</sup>Conforme Flores e Susin (2013), iniciada na gestão de Fernando Collor de Mello (1990/1992), a política de minimização do Estado buscou a estabilização econômica do país por meio de confisco da poupança, congelamento de salários, demissão de funcionários públicos, extinção de autarquias assim como de fundações e empresas públicas. Essa teve continuidade no governo Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), por meio do já extinto Ministério da Reforma do Aparelho Estado (MARE), sob a responsabilidade do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Uma das consequências do processo de minimização do Estado, nas últimas décadas, tem sido a responsabilização para a oferta de serviços públicos de entidades do terceiro. E entre esses serviços, incluem-se os educacionais.

Filantrópicas, as quais são administradas por associações de moradores, entidades religiosas ou beneficentes. Em muitos municípios brasileiros, seja pela demanda social, seja pela exigência legal, esses convênios garantem a ampliação de vagas, contudo, em alguns casos, a ampliação da oferta, não obedece a critérios legais.

Conforme pesquisaram Flores e Susin (2013), para que ocorra repasse de verbas públicas e obtenção de autorização para funcionamento, as instituições que prestam serviços de educação infantil devem obedecer critérios exigidos por normativas nacionais, estaduais e municipais. No entanto, em determinados contextos, alguns estabelecimentos de educação infantil funcionam sem autorização. Assim, conseqüentemente, não se integram ao sistema educacional. Para integrar-se ao sistema e receberem remuneração, as matrículas ofertadas no município devem ser declaradas no Censo Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Rosemberg e Artes (2012) descreveram as condições de oferta da educação formal para crianças de até 6 anos de idade que residem em área rural a partir de tabulações e de análises de microdados coletados no Censo Demográfico e no Censo Escolar, ambos de 2010. O estudo comparou, entre as áreas rurais e urbanas, a extensão e a qualidade da educação, e, também, elaborou dados desagregados entre as faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos. Os dados desagregados são um diferencial da pesquisa, uma vez que os dados estatísticos oficiais comumente agregam as faixas etárias em uma mesma categoria, dificultando a análise dos dados da educação de crianças de 0 a 3 anos que frequentam creches e pré-escolas. Esses dados, entre outros, corroboram discussões acerca da qualidade de atendimento entre a rede pública e a rede conveniada, bem com a respeito das condições de credenciamento. (tabela 3)

**Tabela 3. Estabelecimentos de educação infantil por regulamentação/credenciamento nos órgãos municipal, estadual ou federal de educação e localização. Brasil, 2010.**

Localização	Regulamentação/credenciamento							
	Sim		Não		Em tramitação		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Urbana	49.872	83,5	2.373	4,0	7.449	12,5	56.694	100,0
Rural	31.698	64,3	5.835	11,8	11.740	23,8	49.273	100,0
Total	81.570	74,9	8.208	7,5	19.189	17,6	108.967	100,0

**Fonte:** apud Rosemberg e Artes (2012, p. 118). As autoras basearam-se nos Microdados do Censo Escolar, 2010.

Rosemberg e Artes (2012) sistematizam, que a maioria das escolas estava regulamentada, tanto em área rural quanto urbana. Em área rural, 1/5 das escolas estavam processo de tramitação. Entretanto não se encontram informações que auxiliem na compreensão da ausência de regulamentação/credenciamento, bem como da duração ou demora do processo de tramitação.

Estabelecimentos privados, em área urbana, responsáveis pela oferta de educação infantil, que não usufruem de convênio com o poder público, perfazem um total de 70%. O mesmo ocorre em 44% dos estabelecimento em áreas rurais. Rosemberg e Artes (2012) classificaram como incipientes algumas sugestões que oferecem, para interpretação da discrepância entre o rural e o urbano, o desconhecimento das oportunidades, a precariedade das condições de oferta pelas escolas, o descaso e a desconfiança. E destacam alto percentual de convênios efetuados com a administração municipal, seja em área urbana 87%, ou rural 87,2%. (tabela 4)

**Tabela 4. Estabelecimentos privados com educação infantil por convênio e localização. Brasil, 2010.**

Total	Não conveniada		Conveniada		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>Urbana</b>	16.377	70,6	6.829	29,4	23.206	98,5
<b>Rural</b>	162	44,4	203	55,5	365	1,5
<b>Total</b>	16.539	70,2	7.032	29,8	23.571	100,0

Fonte: apud Rosemberg e Artes (2012, p. 117). As autoras basearam-se nos Microdados do Censo Escolar, 2010.

Conforme analisam as autoras, a remuneração *per capita* inferior àquela necessária para uma oferta de qualidade é uma das dificuldades enfrentadas pelas instituições conveniadas para adequarem-se às exigências legais de funcionamento. Os gestores municipais, ao repassarem verbas inferiores às estabelecidas pelo FUNDEB, apoiam-se no argumento que ao menos 60% dos recursos anuais dos Fundos devem ser distribuídos entre os profissionais do magistério e da educação básica, conforme artigo 22, do capítulo V da Lei n. 11.494/2007: “Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”. (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 2007).

Segundo as autoras, é imperioso ressaltar que a efetivação do direito à educação, mais especificamente, da educação básica tem ocorrido por meio da criação de Fundos contábeis por Emenda Constitucional (EC), prevista no artigo 212 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Esses Fundos são constituídos por recursos dos estados e dos municípios. Sua redistribuição se dá pela declaração de matrículas nos censos escolares. A União deveria participar de maneira suplementar à capacidade de investimento dos municípios; é o que previa essa política. Todos esses Fundos já foram mencionados anteriormente no trabalho: o primeiro foi criado, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). O segundo foi criado, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB).

Em 2009, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando oferecer parâmetros aos municípios na construção de políticas de convênios, elaborou o documento *Orientações sobre convênios entre secretárias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. Para Flores e Susin (2013), se, por um lado, esse documento, em certa medida, pode estimular a prática de conveniamento para a expansão da oferta em educação infantil, por outro, vem concretizar uma necessidade, já que a parceria público-privada é uma realidade em nosso país. Cabe ao MEC induzir a legalização da política de convênios que se efetiva por meio de recursos públicos e deve ser fiscalizada não só pelo poder público, mas também pela sociedade civil. Para tal impõe-se a necessidade de publicização das exigências legais e sociais. A parceria público-privada também foi estimulada pela Medida Provisória n.º 562, de 20 de março de 2012, convertida na Lei n.º 12.695/12, que, entre outros, altera o artigo 8º da Lei n.º 11.494/2007, do FUNDEB, permitindo que:

§ 1º Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas. (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 2007).

I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos; (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 2007) .

Art. 8º Lei nº 12.695, de 25 de junho de 2012. § 3º Será admitido, até 31 de dezembro de 2016, o cômputo das matrículas das pré-escolas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e que atendam às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, observadas as condições previstas nos incisos I a V do § 2º, efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado até a data de publicação desta Lei. (BRASIL, PLANALTO DO GOVERNO, 2012).

Com essa modificação na Lei do FUNDEB, fica estendida a possibilidade de atendimento de matrículas, até 2016, em creches e pré-escolas por meio da parceria público-privada. Essa restrição de tempo possibilitará ao poder público assumir a totalidade de matrículas da educação infantil, através de metas e de recursos orçamentários, do Plano Nacional de Educação (o PNE vigente prevê o atendimento de 50% da população com 0 a 3 anos de idade e a universalização do atendimento para as crianças de 4 e 5 de idade) dos planos de educação estaduais e municipais. O Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo vigente – 2011/2020 – prevê a universalização do atendimento para as crianças de 4 a 5 anos, até 2014, e o atendimento de 60% da demanda efetiva para a população de 0 a 3 anos de

idade, assim como, sua universalização até 2020)<sup>27</sup>. Os planos orçamentários plurianuais também devem prever novas fontes de recursos para que se ampliem o *per capita*.

Para Flores e Susin (2013), o papel social das organizações sem fins lucrativos, quando oferecem serviços de educação infantil, pode ser enfraquecido e não fortalecido como se espera. Em certos contextos, essa oferta é precária, e não conta com as condições técnicas de funcionamento; muitas vezes, o atendimento não segue propostas pedagógicas, sendo oferecido em espaços escolares poricineiros, monitores ou colaboradores os quais não possuem formação adequada. Os contratados, por falta de formação adequada, acabam recebendo baixa remuneração formando um ciclo vicioso entre a má remuneração e a baixa qualidade no atendimento. A contratação das pessoas que participam do movimento social para implementação de serviços que são de responsabilidade do Estado privilegia tanto a perda de controle dos gastos quanto a avaliação da qualidade dos serviços prestados. Ao tornar-se um prestador de serviço à comunidade, o movimento social perde a legitimidade para monitorar e avaliar sua qualidade. O financiamento inadequado e a alta demanda podem ocasionar a retração na oferta ou prejuízo às condições adequadas de atendimento, levando os municípios a optarem pelo convênio. Como o repasse de recursos públicos muitas vezes são menores do que o previsto pelo FUNDEB, as entidades conveniadas complementam os recursos públicos recebidos por meio de cobrança de mensalidades ou arrecadação de doações.

Retomando a pergunta inicial das autoras, a ampliação da oferta de vagas para a educação infantil por meio de convênios pode ser entendida como uma política de democratização, desde que respeite os princípios constitucionais de gratuidade, laicidade, e qualidade. A política de convênios, ao desrespeitar os princípios legais, pode ser considerada como *pseudodemocratização*, pois o atendimento abaixo dos padrões de qualidade comumente é oferecido para as camadas mais vulneráveis da população, e, em certos casos, na perspectiva de uma política assistencial, quando não assistencialista. Em relação à natureza administrativa, a creche direta é a que possui melhor qualidade no atendimento, constituindo-se um modelo a ser reivindicado.

Na atualidade, entre os principais desafios para a educação infantil, destaca-se a necessidade de unir o “Brasil real e o Brasil legal”, ou seja, unir a realidade material e o texto legal ao avanço teórico. E, assim, garantir direitos sociais a todas crianças com equidade e

---

<sup>27</sup>Disponível em:

[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27092012PL004152012CAMARA](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27092012PL004152012CAMARA)> Acesso em: 14 jan. 2015.

qualidade independente de sua origem econômica. (FLORES, SUSIN 2013; ROSEMBERG, 2013, 2011)

Como mencionado anteriormente, Rosemberg e Artes (2012) descreveram as condições de oferta da educação formal para crianças de até 6 anos de idade, residentes em área rural e urbana. A tabela abaixo acerca das taxas de frequência aponta o grande desafio para concretização do PNE 2014-2024, especificamente para faixa etária de crianças de 0 a 3 anos, residindo em área rural. Convém informar que essa taxa é definida como o percentual de crianças que frequentavam ou creche, ou pré-escola, ou classe de alfabetização<sup>28</sup> ou ensino fundamental, tendo por base de cálculo, o número de crianças nas faixas etárias consideradas. (tabela 5)

**Tabela 5. Distribuição do número de crianças de 0 a 3 anos que frequentam creche ou escola por idade simples e localização de domicílio. Brasil, 2010.**

Idades	Urbano		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>Menos de 1 ano</b>	110.613	4,7	12.069	5,1	122.682	4,8
<b>1 ano</b>	328.914	14,1	23.802	10,0	352.716	13,7
<b>2 anos</b>	680.558	29,1	55.514	23,4	736.072	28,6
<b>3 anos</b>	1.218.804	52,1	145.675	61,4	1.364.479	53,0
<b>Total</b>	1.338.889	100,0	237.060	100,0	2.575.949	100,0

**Fonte:** apud Rosemberg e Artes (2012, p. 67). As autoras basearam-se nos Microdados do Censo Demográfico, 2010.

Rosemberg e Artes (2012) ressaltam algumas especificidade dos dados acima a respeito da frequência à creche: as crianças de 2 a 3 anos representam 81% do grupo etário de 0 a 3 anos; mais especificamente em área rural, as crianças com menos de 2 anos de idade são as que acentuadamente não frequentam; em 2010, apenas 14,8% de todas as crianças brasileiras frequentavam; esse percentual cai para 6,3% quando trata-se de crianças residindo em área rural.

No próximo item é empreendida uma breve cronologia acerca da educação infantil no município de São Paulo no seguinte aspecto: evolução do atendimento, passando pela concepções assistencialistas, até chegar às concepções educacionais.

<sup>28</sup>Para curso de alfabetização de crianças. Disponível em:

<[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_Deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf). > Acesso em: 20/01/2015.

### 1.3 Breve cronologia das políticas de educação infantil no município de São Paulo

Kishimoto (1988) informa que o período da Primeira República, impulsionado pelo processo de industrialização, reuniu em São Paulo, durante o período que vai de 1877 a 1940, várias instituições voltadas para o atendimento de crianças em idade pré-escola, como asilos infantis ou orfanatos, creches e jardins da infância. Essas instituições tinham propostas de atendimento que variavam entre o educacional e o assistencial, sendo direcionadas para a população carente, para os trabalhadores e para as famílias abastadas. Acompanhando a tendência nacional, essas instituições possibilitaram a criação e a expansão do atendimento à infância, contando com a participação de leigos, religiosos, industriais, pelo governo estadual, por militares e por médicos higienistas.

Na Idade Média, os leigos eram príncipes, reis e nobres que propiciavam a criação de hospitais, asilos, leprosários e albergues. Kishimoto (1988) destaca que as confrarias leigas eram compostas por homens, mulheres que, mesmo sem prestar votos religiosos, renunciaram aos prazeres do mundo, passando a se dedicar aos desvalidos.

Os religiosos eram católicos, maçons, protestantes e espíritas. Para Kishimoto (1988), a religião católica tornou-se um componente da cultura brasileira, influenciando o desenvolvimento literário, artístico, científico e educacional, permitindo o estabelecimento de uma vasta rede de ensino criada por jesuítas; essa rede posteriormente teve continuidade por meio de diversas congregações católicas particulares. As escolas católicas mantiveram-se, mesmo sofrendo períodos críticos, como o advento do laicismo, a infiltração de ideias positivistas e o movimento de renovação educativa. A autora menciona que a igreja protestante tem presença marcante no fim do século passado e no início da República, criando escolas consideradas a vanguarda pedagógica, irradiando ideias americanas. Contudo sua presença foi neutralizada pelas influências do alto número de escolas católicas.

Conforme analisou Kishimoto (1988), a espírita Anália Franco foi sensível às condições socioculturais do fim do Império, mais especificamente com os eventos decorrentes da Lei do Ventre Livre, que transformou os nascituros, de escravos em predestinados à roda de Misericórdia. Ao perceber que crianças recém-libertas perambulavam mendigando pelas ruas, Anália Franco, troca seu cargo na capital paulista, para estabelecer no norte de São Paulo, a primeira casa maternal, amparando todas as crianças trazidas à sua porta, ou as crianças encontradas em moitas ou estradas. As instituições eram mantidas pela renda de livros que Anália Franco escrevia, por sócios, por donativos de simpatizantes como grupos de maçônicos e comerciantes, por pequenas subvenções estaduais e municipais.

Os industriais instalaram creches e escolas maternas nas indústrias têxteis para manter a produtividade e a disponibilidade de mão-de-obra, que na época contava com um grande contingente feminino. Associações femininas também se dedicavam à infância paulista atuando junto aos filhos de trabalhadores.

No período, o governo estadual pouco se envolveu com a criação e com a manutenção de estabelecimentos para a infância. Houve, porém, presença marcante para a implementação do jardim da infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos.

A presença militar garantiu a instituição da República ou ao menos garantiu a participação política dos militares nesse processo. Esse período foi denominado como Tenentismo e ocorreu durante o período de 1922 a 1935. Os militares participaram das constantes rebeliões que tiveram lugar em São Paulo, nas quais os milicianos mortos deixavam crianças órfãs e viúvas desamparadas. Havia, então, a necessidade de proteção das famílias. Nesse contexto, surge a Cruz Azul, um estabelecimento privado, associado à milícia paulista. A instituição era mantida por associados civis, por militares, por donativos, pelos festivais beneficentes e pelas subvenções estaduais e municipais.

Estimulada pelos ideais de progresso do país e pela garantia da moralidade, através do combate às doenças e pela melhoria das condições sanitárias e higiênicas, ocorreu a atuação médico-higienista, que contava com a participação de mulheres da classe mais alta para a manutenção de seus serviços.

Até 1920, o atendimento em asilos, orfanatos e creches era predominantemente filantrópico e destinado aos filhos de mães solteiras. Conforme assinala Kishimoto (1988), a concepção assistencial prevalece em nosso País até 1940 e pressupõe, como função do asilo infantil, o atendimento das necessidades imediatas dos desamparados: dar comida aos famintos, roupa e abrigo aos necessitados...

Orfanatos ou asilos infantis. Kishimoto (1988), baseada em Silva (1937), sistematizou três tipos de orfanatos ou asilos infantis nos primórdios da assistência na cidade de São Paulo: o asilo para órfãos ou orfanatos, o asilo para crianças expostas e o asilo para crianças abandonadas e delinquentes. Essa divisão baseia-se no hábito de classificar menores de acordo com as condições de vida que levam os pais a abandonarem os filhos; os asilos de órfãos ou orfanatos que recolhem crianças sem pais. A Roda dos Expostos, na qual eram deixadas crianças frutos de uniões não legítimas que eram abandonadas pela miséria dos pais e tinham como destino o Asilo dos Expostos. O asilo para crianças abandonadas e delinquentes que abrigava menores, cujos pais tinham falecido ou as que tinham cometido atos condenáveis. A autora informa que essa divisão não era muito rígida.

A expansão desses estabelecimentos ocorre por uma série de fatores de ordem política, econômica, e social que se desenvolveram no início do século XVIII – a industrialização, a urbanização, a estrutura familiar semipatriarcal, a escravidão, a exploração sexual da mulher, a prostituição e a carência de estabelecimentos apropriados para amparar a criança.

Baseada no relatório do Dr. Antonio de Toledo Pizza (1900), a autora elenca alguns estabelecimentos para órfãos e expostos mantidos por leigos: Asilo de Órfãos (Campinas), Associação Protetora da Infância Desvalida (Capital), Casa Pia São Vicente de Paulo (Capital), Casa de Expostos (anexa à Casa de Misericórdia), Liceu de Artes e Ofícios do Sagrado Coração de Jesus (Capital), Associação Protetora da Infância Desvalida (Santos) e o Orfanato Cristóvão Colombo (Capital).

Creches. As primeiras creches instaladas em São Paulo foram implantadas no início do período republicano e confundem-se com as salas de asilo ou orfanatos por atenderem crianças órfãs em regime de internato e não filhos de operários durante o período de trabalho dos pais. Os núcleos urbanos eram formados, também, por populações em extrema pobreza, buscando melhores condições de vida. A condição de mulheres e crianças sensibiliza paulistas, como Anália Franco. Anália passa, então, a organizar creches filantrópicas para amparar crianças pobres, órfãos, filhos de mães trabalhadoras, como as jornaleiras, com a preocupação em atribuir caráter pedagógico no atendimento em creche e buscando seguir o modelo europeu. Entretanto a prioridade era tirar as crianças das ruas e abrigá-las em lugar seguro, atendendo em regime de semi-internato as órfãs de 2 a 5 anos.

Como tinham somente a função de guarda das crianças e o governo não era responsável por sua fiscalização, no período, ocorreu grande expansão de creches sem as mínimas condições de higiene.

Após abolição da escravatura e com o advento da República, a educadora já tinha dois grandes colégios gratuitos para meninos e meninas. Fundou em 1901, juntamente com um grupo de 20 pessoas, a Associação Feminina Beneficente e Instructiva, com sede no Largo do Arouche, em São Paulo. A extensa rede de escolas infantis mantidas pela Associação, em 1910, contava com cerca de nove escolas maternais na Capital e nove escolas no interior do Estado, além de 17 creches asilos. Mais tarde, a rede expandiu-se chegando a um total de 71 escolas, dois albergues diurnos para crianças, uma colônia regeneradora para mulheres, 23 asilos para órfãos, uma banda musical feminina, uma orquestra, um grupo dramático, oficina de flores, chapéus.... Esse grupo ainda presta trabalhos no Lar Anália Franco, segundo

informações disponibilizadas no *site*<sup>29</sup>, contando com a parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As doenças e as epidemias dizimavam grandes parcelas das populações e representavam grandes ameaças para a indústria e o comércio paulistano. Para combatê-las, foram criadas pela elite paulista, em 1920, as creches modelares, destinadas ao amparo dos filhos de trabalhadores. A higiene e a saúde também marcam as preocupações da elite que prestavam vários serviços à criança pré-escolar na faixa de 0 a 7 anos, entre elas, Gotas de Leite, lactários, clínicas infantis e postos de saúde. Os serviços de puericultura eram destinados às mães que recebiam assistência médica, sanitária e alimentar.

Até o final das duas décadas do século XX, não havia diferenciação entre asilos e orfanatos infantis, creches e escolas maternais, pois essas instituições tinham como única função dar proteção às crianças órfãs.

Kishimoto (1988) assinala que, no contexto social da Primeira República, pelo menos até o final dos anos 30, a creche não era aceita como local para a guarda dos filhos de operários, mas sim como um mal necessário, o qual se originava do desajustamento moral e econômico advindos do processo de industrialização e da urbanização. A creche aparece como substituta ou como auxiliar da família.

As salas de asilo são reorganizadas e denominadas como Escola Maternal, que tinha como objetivo o desenvolvimento integral da criança. As escolas maternais tinham caráter educativo, diferenciando-se das salas de asilo que sofriam um preconceito generalizado por acolherem crianças pobres e abandonadas. As escolas maternais impunham o ensino prematuro, uma disciplina artificial; não contavam com a participação de professores especializados, não passando de salas de asilo para abrigar crianças de diferentes idades.

Conforme sistematiza Kishimoto (1988), o caráter pedagógico atribuído à escola maternal se dá com o desenvolvimento da indústria e pelo financiamento do Estado, em meados de 1920. A partir de então, essas escolas passam a contar com professoras normalistas pagas pelo governo estadual, e funcionando em condições adequadas. Todavia foram criadas para filhos de operários junto aos estabelecimentos fabris, em prédios construídos para essa finalidade.

Escolas maternais. Novos tipos de escola e creches são implementadas nos anos 30 para atender filhos de operários, principalmente, nas indústrias têxteis. O desenvolvimento do capitalismo nacional, fruto da expansão industrial, da urbanização e da imigração também

---

<sup>29</sup><Disponível em: <http://www.laf.org.br/>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

trouxe a crise dos anos 20, que ocorreu pela insatisfação do proletariado industrial, devido à ausência de políticas de valorização da área social, como plano previdenciário para o operariado e suas famílias. Essa insatisfação gerou sucessivas greves durante a Primeira República. A classe operária estava empobrecida e passando por condições desumanas de trabalho – a utilização de menores e mulheres em trabalhos insalubres, ameaças, dispensas, multas. Esses dramas constantes tinham como uma de suas consequências, o abandono de crianças. Foi o que investigou Kishimoto (1988).

A autora informa que as questões sociais mencionadas anteriormente, somadas às alterações na área social entre elas, o aparecimento de diferentes movimentos sociais e políticos e diversas correntes de pensamento – o socialismo, o nacionalismo, o catolicismo, o tenentismo e o modernismo – mobilizaram grupos militares e católicos a organizar instituições que atendessem esses ideais. As escolas maternas e as creches para operários estão entre esses ideais.

E também que a educação passa a ser interpretada como uma forma para retomar o progresso. Assim, melhorar a qualidade da educação mudaria a face da República por meio do uso das teorias propostas pela Escola Nova. A ideologia do progresso, associado aos ideias da Escola Nova permitiram a criação da Escola Maternal como forma de modernizar o país.

A pesquisadora informa que o Governo Paulista, apoiado nos ideais do movimento escolanovista, permitiu o estabelecimento legal de creches e escolas maternas para filhos de operários com a participação da gestão de Sampaio Dória na Diretoria Geral de Instrução Pública. Entre os anos de 1892 a 1930, considerados os anos de ouro da indústria têxtil, apoiados na expansão do movimento escolanovista, instalam-se creches e escolas maternas em São Paulo. Nessa fase, surge então a Creche Bento Quirino, em Campinas (1914); a Creche e Escola Maternal da Vila Zélia, em São Paulo (1918); Escolas Maternas de Santa Rosália (1924), e a Votorantim, ambas em Sorocaba; a Creche e a Escola Maternal da Associação Feminina de Proteção à Infância, em São Paulo (1924); a Escola Maternal da Cruz Azul, em São Paulo (1924); o Ninho da Condessa Marina Crespi, em São Paulo (1932).

Conforme a pesquisa de Kishimoto (1988), a Creche e Escola Maternal da Vila Zélia, em São Paulo (1918), instalada pelo proprietário Jorge Street – da Companhia Nacional de Tecidos de Juta e da Fábrica Santana – destaca-se como a primeira creche e escola maternal, anexada a uma indústria dentro de uma vila operária. As vilas operárias foram criadas para imigrantes estrangeiros que já possuíam mais consciência dos problemas sociais: eram mais suscetíveis a reivindicar melhores condições de habitação e de educação. Conforme declarou Jorge Street a uma delegação inglesa, os numerosos benefícios proporcionados aos

funcionários nas vilas operárias, como a instalação de creches, escolas maternas, escolas primárias, farmácia, laboratório, consultório médico, gabinete de dentista, igreja, armazém, e clube de recintos, não eram obras de caridade, mas o resultado de uma visão empresarial que buscava obter lucros sem aumentar os salários.

O que é bom, dura pouco mesmo! São raríssimas e desconhecidas as creches ou berçários de empresas paulistanas, contemporâneas, apesar da Constituição de 1988 ter reconhecido este direito aos filhos pequenos (até os 6 anos) de pais e mães trabalhadores. Conheci de perto o berçário das “Linhas Corrente” que ficava no Ipiranga. Nos tempos que correm, parece perjúrio mencionarem-se direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras! Pouco se cumpriu, na cidade, o direito à amamentação, regulamentado pela CLT de 1943. As empresas, para efeitos de cumprimento legal, alugavam “vagas” (ou berços) em creches conveniadas, muitas distantes do local de trabalho das mulheres. Vagas fantasmas, como se dizia nos anos 80. (ROSEMBERG, 2000, p. 4).

As creches e escolas maternas, com o auxílio do governo, surgem a partir da década de 20 com a promulgação da Lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920, de Sampaio Dória.

Jardim da infância. Os jardins da infância constituem-se como instituição pré-escolar educativa, conforme escreve Kishimoto (1988). A denominação Kindergarten ou Jardim de Infância foi utilizada por Guilherme Froebel para designar a escola que fundou, no dia 28 de julho de 1840, em Bad Blankenburg, na Alemanha. Froebel escolheu esse nome para estabelecer metáfora com o crescimento da planta que, assim como as crianças, necessitam de cuidados para crescer e se desenvolver saudavelmente. Nessa metáfora, a jardineira seria a professora a quem estava destinada a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral na criança.

Jardim da infância. Os jardins da infância constituem-se como instituição pré-escolar educativa, conforme escreve Kishimoto (1988). A denominação Kindergarten ou Jardim de Infância foi utilizada por Guilherme Froebel para designar a escola que fundou, no dia 28 de julho de 1840, em Bad Blankenburg, na Alemanha. Froebel escolheu esse nome para estabelecer metáfora com o crescimento da planta que, assim como as crianças, necessitam de cuidados para crescer e se desenvolver saudavelmente. Nessa metáfora, a jardineira seria a professora a quem estava destinada a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral na criança.

O Jardim da Infância, de Froebel, destaca-se por incluir o jogo como parte do sistema educativo. Era destinado à educação de crianças de 3 a 7 anos e tinha um currículo composto por formação religiosa, cuidado com o corpo, observação da natureza, aprendizado de poesia e canto, leitura de contos e lendas, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, e

realização de viagens e passeios. Essas atividades tinham como objetivo o desenvolvimento integral das crianças.

No Brasil, o Jardim da Infância ficou associado ao atendimento da classe abastada, prestando serviço ao alto número de crianças que ficavam em casa com governantas. Em São Paulo, o Jardim da Infância foi difundido pela alta sociedade como escola padrão atendendo filhos da elite cultural. Entre eles, destacou-se Mário de Andrade, Francisco Matarazzo e Angelita Campos Salles.

Os jardins da infância, particulares e um único público, ao longo de suas trajetórias prestaram serviços apenas às classes abastadas, reforçando a ideia de que é a situação econômica que os diferenciam das escolas maternais e creches. O atendimento na escola maternal ficou associado aos filhos de operários – separados dos pais no período de trabalho – ;já os jardins da infância funcionavam como parte do trabalho conjunto entre a escola e a família. Seu atendimento é pautado pelos princípios pedagógicos defendidos por Froebel.

A primeira e pioneira experiência de instalação de Jardim da Infância no Brasil aconteceu em um dos melhores bairros do Rio de Janeiro em 1875, no Colégio Menezes Vieira. Dois anos após essa experiência, é implantado o primeiro em São Paulo, na Escola Americana, criado por protestantes radicados, que queriam difundir o protestantismo. Com a instauração da República, tornou-se possível o primeiro jardim da infância anexo à escola Normal Caetano de Campos, mantido pelo governo estadual, fruto do projeto político da burguesia do café que se instalou no poder através da eleição do partido republicano. Com a decretação do ensino leigo, no início da República, os jardins da infância começaram a aparecer no meio católico. Alguns deles, mantidos por ligas católicas, por exemplo, a Liga da Senhora Católica, de 1922, e o Centro de Estudos e Ação Social, em 1932. A Cruzada Pro-Infância é criada por médicos e educadores sanitários.

Com a promulgação do Código de Educação, de 1933, ficou estabelecido que o nível de ensino denominado pré-primário se constitui da seção maternal e do jardim da infância. Essa foi uma forma de eliminar a ideia de que a escola maternal era destinada apenas aos filhos de operários. O ideário da época parece não comportar a concepção da democratização de educação pré-escolar.

Assinalam Oliveira e Ferreira (1986) que as primeiras pré-escolas estaduais criadas a partir final do século XIX não voltavam seu atendimento para a população pobre ou para os filhos de operários. Ao contrário, o atendimento era voltado para as famílias mais ricas da cidade, como na Escola Americana, em 1877 (atual Instituto Mackenzie), e na Escola Caetano de Campos, em 1896. Apenas mais tarde, surgem oportunidades para as crianças mais pobres.

Assinalam Oliveira e Ferreira (1986) que as primeiras pré-escolas estaduais criadas a partir final do século XIX não voltavam seu atendimento para a população pobre ou para os filhos de operários. Ao contrário, o atendimento era voltado para as famílias mais ricas da cidade, como na Escola Americana, em 1877 (atual Instituto Mackenzie), e na Escola Caetano de Campos, em 1896. Apenas, mais tarde, que surgem oportunidades para as crianças mais pobres.

Ainda de acordo com as autoras, em 1935, nos bairros de grande concentração operária, são criados os Parque Infantis (PIs), com objetivo recreativo-médico e assistencial, na gestão do então diretor do Departamento de Cultura (DC) do Município, Mário de Andrade. O atendimento nos PIs é inspirado na pedagogia de educadores europeus, como Pestalozzi e Froebel, atendendo filhos de trabalhadores de 3 a 12 anos, durante um período de 10 a 12 horas diárias. Eram ligados ao Serviço de Parques Infantis anexados ao Departamento de Cultura e Recreação.

De acordo com Souza (2012), os PIs podem ser considerados o início da rede de Educação Infantil da cidade de São Paulo, integrando cuidado e educação, assim como elementos da cultura e do jogo infantil. Os parques caracterizaram-se como educação extraescolar, pois atendiam crianças em idade pré-escolar e crianças, no contraturno ao horário escolar. Com a formulação de novas políticas para o pré-escolar, contudo, os PIs sofreram severas críticas e foram avaliados como assistencialistas e sem diretrizes pedagógicas.

Para combater o insucesso escolar das classes populares, estava sendo divulgada a ideia de educação pré-escolar preparatória. Com base na teoria da carência cultural<sup>30</sup>, que postulava a necessidade de alfabetização antes da idade escolar, vai se estabelecendo uma concepção de escolarização para crianças em idade pré-escolar. As escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) – que hoje atendem crianças de 4 a 5 anos - assentam-se a partir dessa diretriz.

---

<sup>30</sup>A "teoria" da carência cultural retomou a explicação da "marginalidade" social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo do movimento escolanovista. Gerada nos anos 60 nos Estados Unidos da América, no interior do movimento por direitos civis das chamadas minorias raciais, ela é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres e continua marcando presença nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que visam à busca de saídas técnicas para o beco no qual se encontra a educação pública elementar, ela só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar. (PATTO, 1997, p. 1).

De acordo com Franco (2009), por meio de convênios entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e entidades beneficentes, na década de 1950, surgiram – ligadas ao poder público municipal – as primeiras creches destinadas à população de 0 a 3 anos.

Segundo a autora, em 1951, foi criada a Comissão de Assistência Social Municipal de São Paulo (CASMU), o primeiro órgão de assistência social da Prefeitura de São Paulo destinado a prestar auxílio aos conveniados que cuidavam dos moradores de favela e dos prestadores de serviços de creche, extinto em 1955. Em seu lugar, cria-se a Divisão de Serviço Social (DSS), responsável pelas políticas de atendimento aos munícipes necessitados, aos munícipes com pouca ou nenhuma renda, às políticas de proteção à maternidade e às políticas da infância das quais faziam parte as creches. O DSS, durante as gestões municipais, teve várias nomenclaturas, sempre com a função normativa às creches conveniadas, que ofereciam serviços de baixa qualidade os quais desagradavam a população e não atendiam a demanda existente. Esses fatores impulsionaram movimentos sociais a se organizarem para solicitar creches diretas que ainda não existiam<sup>31</sup>. Franco (2009) salienta ainda que, em 1966, em função da necessidade de atendimento ao menor, foi elaborada uma programação específica a qual levou a prefeitura a estabelecer convênio com mais treze creches particulares, por meio de um valor *per capita* mensal ampliando a rede conveniada.

A autora sustenta ainda que, em decorrência de desentendimentos com a entidade conveniada mantenedora, a partir de 1969, a antiga DSS, órgão agora denominado de Secretária de Bem-Estar Social, passou a administrar uma unidade de creche conveniada no bairro de Guaianazes. Esse foi o início da rede de creches diretas no município de São Paulo.

No início do trabalho da Prefeitura Municipal havia apenas creches conveniadas. O poder público paulistano, em 1969, instituiu para a criança, três tipos de atendimento que contavam com diferentes custos e administrações. É oportuno ressaltar que essa divisão mantém-se até os dias atuais. São estas as naturezas administrativas:

---

<sup>31</sup>De acordo com Franco (2009), desde sua criação, até sua inscrição na Secretária de Educação, a área de Assistência Social do Município de São Paulo passou por denominações que variavam conforme a gestão: Comissão de Assistência Social do Município (CASMU), em 1951, na gestão Armando A. Pereira. Divisão de Serviço Social (DSS), em 1955, na gestão Willian Salen. Secretaria de Bem-Estar (SEBES), em 1966, na gestão de José V. Faria Lima. Coordenadoria do Bem-Estar Social (COBES), em 1977, na gestão de Olavo E. Setúbal, Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES), em 1982, na gestão de Antonio Salim Curiati. Superintendência do Bem-Estar Social (SUBES), em 1986, na gestão de Jânio da Silva Quadros. Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES), em 1987, na gestão Jânio da Silva Quadros. Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES), em 1993, na gestão, Paulo S. Maluf. Secretaria de Assistência Social (SAS), em 1999, na gestão Celso Pitta.

- 1 Creches diretas: são construídas e/ou alugadas e têm todos os serviços mantidos pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP);
- 2 Creches indiretas: construídas e/ou alugadas pela PMSP. Essas creches são repassadas para entidades privadas que recebem da Prefeitura subvenções *per capita* para seu funcionamento. Essas entidades devem complementar os custos, caso ultrapassarem o valor repassado pelo órgão público;
- 3 Creches particulares: toda a estrutura da creche é de responsabilidade da entidade privada. As creches particulares recebem um valor *per capita* da PMSP devendo arcar com os custos adicionais;
- 4 Creches Conveniadas: creches indiretas e particulares quando agrupadas, recebem o nome de creches conveniadas. (CAMPOS et al., 1991).

Convém evidenciar que, conforme Franco (2009), a rede direta expande-se em menor proporção quando comparada com o aumento da rede conveniada. O poder público incentiva a política de convênios, alegando que são menores, com esse tipo de serviço, os custos e os encargos administrativos.

A partir da década de 1970, com a abertura política, ocorrem vários movimentos populares formados, em sua maioria, por mulheres que reivindicavam a criação de creches mantidas pela Prefeitura. De acordo com Rosemberg (1984), o golpe militar de 1964 levou a um distanciamento ou bloqueio dos canais institucionais de representação popular – os partidos políticos, as câmaras legislativas, os sindicatos e as associações de classe –, o que privilegiou ações conjuntas em bairros, entre vizinhos e entre parentes. Dessas ações conjuntas, foram se estabelecendo movimentos de base dos quais participavam muitas mulheres, por meio de organizações, como os clubes de mães, ligados ou não às igrejas católicas, ou de associações como as Sociedades Amigos de Bairro. Uma bandeira comum marcava suas reivindicações – a luta por creche, até então desconhecida em nosso país.

Vários acontecimentos marcaram esse período. Conforme salienta Rosemberg (1984), ocorreram não só atos públicos, como o Encontro para Diagnóstico da Mulher Paulista, mas também manifestações públicas, como o movimento de funcionários (homens e mulheres), alunos e professores da Universidade de São Paulo (USP/SP). Notas foram divulgadas na imprensa acerca do protesto de mulheres das classes trabalhadoras, levando a uma intensa

reinvidicação por creches até mesmo entre empregados de empresas públicas e privadas. Foi fundado o jornal “Nós Mulheres” no qual se mostrava que, para as mulheres encararem o mercado de trabalho em igualdade com os homens, seria necessária a criação de espaços para o cuidado das crianças.

A pesquisadora informa ainda que, na época, em sistema de mutirão organizado pelas classes populares foram construídas creches como estratégia para se receber auxílio financeiro da Prefeitura. Grupos de trabalhadoras se deslocavam de bairros distantes para reivindicar creches junto ao Prefeito ou aos secretários municipais. Em 1979, toda essa ação redundou na união das várias vertentes, dando início ao Movimento de Luta por Creches.

A autora informa que, nos anos 80, durante o período pré-eleitoral, a Prefeitura prometeu expandir a rede, dando forças ao Movimento de Luta por Creches, o qual passou a participar ativamente da contratação de funcionários, da criação de creches, exigindo padrões de construção e de funcionamento. São instaladas 120 creches diretas na cidade de São Paulo.

Porém, conforme Rosemberg (1984), em 1983, a instauração de creches mesmo em processo de concretização já se via ameaçada pela criação de uma Comissão de Inquérito acerca da creche na Câmara Municipal. Diziam os membros dessa Comissão, que o Estado deveria participar apenas indiretamente; seria melhor que se recorresse à iniciativa privada, pois eram altos os custos de construção e manutenção. Com a contratação de seus participantes para atuação em partidos políticos, e pela divisão do movimento de mulheres, o Movimento de Luta por Creches dispersou-se.

Campos (1991) et al. indicam que na década de 1980, no interior de cada secretaria, surgem novas decisões para a educação infantil. Na Secretaria da Educação, gerida pelo prefeito Mário Covas (1982-1985, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB), expandem-se as vagas das EMEIs. A secretária do Bem-Estar (Marta Godinho), questionando o padrão de atendimento das creches diretas, oferece parte das novas creches que foram construídas para as creches conveniadas. A Secretaria Estadual da Educação retira inúmeras classes de educação pré-escolar.

As autoras apontam que, até o final dos anos de 1970, poucas empresas mantinham berçários e creches, porém as grandes greves e o movimento de mulheres alteram esse panorama. Como proposta da legislação estadual às empresas para os filhos de seus funcionários com idade até 6 anos, são criados os Centros de Convivência Infantil (CCIs). Após os anos de 1983, há uma rápida expansão de creches em todo o Estado inclusive na capital:

A implantação e a expansão de rede de creches municipais, assim, dá-se no âmbito de uma mudança mais geral na orientação das políticas sociais na cidade, as quais se desenvolvem a partir da interação, mais ou menos conflitiva, entre mobilizações da sociedade civil as decisões governamentais. Dessa forma, o impacto das diversas administrações que correspondem ao chamado período de “transição para a democracia”, e que coincidem com períodos em que a organização popular apresenta diferentes configurações, vai marcar a história recente de creches na cidade: Reynaldo de Barros, do PDS (78-82); Mário Covas, do PMDB (82-85); Jânio Quadros (86-88) do PTB e Luiza Erundina, do PT (a partir de janeiro de 89), do PT. [...] (CAMPOS et al., 1991, p. 11).

Na gestão de Reynaldo de Barros (1978-1982, do Partido Arena), há um investimento considerável que redundou na ampliação de creches diretas. Franco (2009) relaciona esse alto investimento à pressão dos movimentos sociais e aos resultados eleitorais negativos. Para satisfazer os compromissos eleitoreiros, entre eles, contratação de empreiteiras, contratação de cabos eleitorais como funcionários públicos, assim como realização de concursos, na gestão de Reynaldo de Barros, ocorreu um crescimento da oferta de creches. A organização do processo de contratação das funcionárias aconteceu de forma conflituosa entre a prefeitura e os movimentos sociais os quais acreditavam em práticas democráticas que divergiam das práticas de favorecimento.

Franco (2009) indica que a Coordenadoria de Bem-Estar Social (COBES) e a Prefeitura estabeleciam critérios de atendimento que divergiam dos movimentos sociais e dos funcionários das Supervisões Regionais de Serviço Social. Essas divergências fortaleceram os laços entre os movimentos sociais e as Supervisões Regionais, que acirraram as diferenças com os órgãos centrais – como a Coordenadoria de Bem-Estar Social e a Prefeitura –, privilegiando conflitos internos. A contratação de afilhados políticos através de cartas de indicação alimentou os conflitos entre os movimentos sociais e a Prefeitura levando a uma diferenciação no processo de seleção, pois nem todas as regiões da cidade optaram por essa estratégia.

Destaca Franco (2009) que denúncias de corrupção na contratação de serviços, como os de pajem e os de limpeza, levaram o governo a realizar provas através da Fundação Carlos Chagas (FCC) e a divulgar os resultados no Diário Oficial do Município (DOM). Contudo a seleção de diretores foi feita pelas Supervisões Regionais de Serviço Social e pelos órgãos centrais através de indicação política.

A autora menciona que, na época, foi elaborado por pedagogos e assistentes sociais da Coordenadoria de Bem-Estar Social, o documento *Creches: Programação Básica* que se

baseou nas teorias de privação cultural<sup>32</sup>, com propostas de educação compensatória, definindo a creche como equipamento social auxiliar da família, destinado à criança de 0 a 6 anos e 11 meses, em período integral, visando o seu desenvolvimento biopsicossocial e integrando os setores, psicopedagógicos, serviço social, saúde e nutrição.

De acordo com Franco (2009), foi criado, nas redes diretas, o cargo de pajem, de natureza operacional, com jornada de 40 horas. As exigências para a ocupação do cargo eram que a contratada fosse mulher, gostasse de criança, tivesse experiência com filhos ou sobrinhos, não sendo necessária a formação específica; bastava alfabetização básica. Ainda na gestão de Reynaldo de Barros, o cargo de pajem foi excluído da categoria de funcionários com atividade de natureza operacional e sua jornada foi reduzida para 33 horas semanais. Vale lembrar, como dito anteriormente, que a marca dessa gestão foi o grande investimento na construção de creches diretas perfazendo um total de 120 unidades. Esse fato impulsionou uma ampliação consistente do atendimento municipal.

Campos (1992) et al. classificam alguns momentos da história do (a) trabalhador (a) de creche: no primeiro momento, o trabalho era feito por mãos femininas, com objetivos higienistas e disciplinares.

Para as autoras, no segundo momento, a profissão recebe influência tecnicista e influência das teorias psicológicas. Esta última recomendava a presença da mãe nos primeiros meses de vida do bebê. Nessa fase, a creche foi classificada com um mal necessário, sendo concebida como substituta materna, sem definição de seu papel educacional e sem perfil definido para as trabalhadoras.

Campos (1992) et al. informam que o terceiro momento, ocorre em meados dos anos 1970, em que foi se forjando a concepção de educação compensatória, que se pautava na defasagem observada na criança culturalmente carenciada. Essa carência era atribuída não pela ausência da mãe, e sim pelas deficiências atribuídas às crianças. Com objetivo de corrigir as omissões apresentadas pela criança culturalmente diferenciada e anular a defasagem entre a idade cronológica e o nível de desenvolvimento que apresentava, foi estabelecido um novo programa socioeducativo. Ocorreu, então, alteração na metodologia de ensino, pois a maneira como a criança era concebida influenciava a qualificação do pessoal contratado para o seu atendimento.

---

<sup>32</sup>“Os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos (‘carentes’ culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade. O pré-escolar, neste caso, constituiria uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. Atribui-se, assim, a esse nível de ensino, a função de realizar a mudança social, sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determinam a carência material e cultural [...]” (KRAMER, 1982, p. 54).

De acordo com o estudo das autoras, nos anos de 1980, a idade para a contratação de pajem era 18 anos; a formação exigida era o primeiro grau incompleto, acima da quarta série e, se possível, experiência anterior com criança. Já em 1984, as concepções educacionais passaram a influenciar creches gerando uma nova reprogramação, que levou a uma recomposição do quadro de funcionários, assim como a uma nova qualificação exigida para o desempenho de cada função. Nesse ínterim, surgem as auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), em substituição às pajens, tendo como requisito mínimo de formação o primeiro grau completo e curso de habilitação para a função. O professor é substituído pelo coordenador pedagógico qual deveria ter formação em psicologia ou pedagogia, atuação em período integral, sendo responsável pela implantação da programação da creche.

As autoras mencionam várias leis regularizavam a profissão: a Lei 10.430/88 reenquadrou pajens como auxiliares de desenvolvimento, através da Lei 10.836/90; a carreira de auxiliar de desenvolvimento infantil foi enquadrada no quadro de pessoal da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), em 1989, por meio da criação da já mencionado, Política de Creches, que apontou a necessidade de melhor definição do perfil do profissional de creche e investimento na sua formação. As exigências de qualificação para os profissionais da educação infantil foram sendo alteradas conforme as diferentes gestões.

Acompanhando a gestão Reynaldo de Barros, o governo de Mário Covas continuou a ampliação da rede direta por meio de intenso investimento. Essa gestão, por intermédio do órgão de assistência social do Município, a Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES) passou a coletar e sistematizar dados que serviram como base para pesquisas e relatórios internos. Assim também, por meio do Decreto nº 20.208/84 de 04/10/1984, esse governo dispôs acerca dos padrões de desempenho, da descrição da função de todos os funcionários e da autorização de admissão de temporários.

Na gestão de Jânio Quadros (1986 -1988, do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB), conforme Campos et al. (1991), talvez pela primeira vez no país, elaboraram-se indicadores acerca da capacidade de atendimento em creches: índices de evasão ou de permanência, demanda e causas de abandono... Reiterando essa informação, Franco (2009) indica que esse governo investiu na informatização desses dados, propiciando a elaboração de relatórios anuais das atividades relativas ao programa de atendimento à criança.

Franco (2009) escreve que a prefeita Luiza Erundina (1989-1992, do Partido dos Trabalhadores – PT), que é assistente social e participou ativamente da luta por creches nas décadas de 1970 e 1980, em cumprimento aos compromissos assumidos na campanha eleitoral, instaurou um processo de discussão e reflexão acerca das práticas assistenciais e

educativas, ou cuidado e educação, contando com a participação das equipes técnicas centrais e regionais. A partir dessas discussões, foi elaborado o documento *Política de Creches* da Secretaria de Bem-Estar Social do Município (SEBES), que apontava as novas diretrizes políticas para o atendimento em creches. Para todos os profissionais da rede direta, houve educação continuada em serviço. A formação continuada e a elaboração do documento foram as primeiras tentativas de investimento do governo municipal em uma proposta político-pedagógica que se voltava para a valorização da educação da criança por meio de atividades cotidianas. As refeições, a troca de fraldas, o banho passaram a ser considerados como ações pedagógicas e educativas, quando feitos com intencionalidade e colocando no centro das discussões a inerência entre o cuidar e o educar.

Campos et al. (1992) mencionam que a SEBES, pelo “Projeto Infância e Criação Cultural”, foi pioneira na profissionalização das auxiliares de desenvolvimento infantil. A partir desse projeto, as auxiliares foram orientadas para a dimensão lúdica e a produção simbólica no desenvolvimento das atividades com crianças pequenas

Para Franco (2009), em relação as administrações anteriores, o governo de Luiza Erundina obteve o maior avanço político pedagógico nas creches diretas subordinadas ao sistema público do município de São Paulo, oferecendo estabilidade ao funcionalismo, por meio de contratação efetiva, e pela realização dos primeiros concursos públicos para os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), pedagogo, cozinheira, auxiliar de cozinha, vigia, zelador e auxiliar de enfermagem. Para as ADIs, no quadro geral de pessoal, foram criados novos cargos e planos de cargos, de carreira e de salários, superando com isso as práticas clientelistas que continuaram valendo para a contratação de diretores.

Menciona Franco (2009) que, no governo do prefeito Paulo Salim Maluf (1993-1996, do Partido Democrático Social – PDS), no que tange aos aspectos políticos-pedagógicos, buscou-se somente atender as questões legais previstas na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8069/90, levando a um retrocesso em relação ao trabalho da gestão anterior. Ocorreu um desinvestimento dos órgãos centrais, como a Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES), na formação de professores. Alguma ação nesse sentido estava a cargo das Supervisões Regionais do Bem-Estar Social (SURBES).

A autora assinala que, com regras próprias de contratação, foi introduzido na rede de saúde municipal um sistema de cooperativa: o Plano de Atendimento à Saúde (PAS). Os funcionários da rede de saúde foram convidados a aderir ao plano ou foram encaminhados para outras secretarias, como FABES, e realocados nas SURBES, atuando como técnicos ou como auxiliares. Essa reposição de funcionários não supria o quadro funcional necessário a

uma creche; e, com a falta de contratação de funcionários qualificados, como as ADIs, ocorreu a desvalorização no atendimento o que contribuiu para o abandono de boas práticas no trabalho com crianças de até 3 anos. Fúlvia Rosemberg recorda:

Nos anos 90, durante um mês fotografei creches e pré-escolas da cidade. Uma grande tristeza: constatei, mais uma vez, a pobreza material dos espaços, a falta de brinquedos e livros até mesmo da onipresente bola de futebol dos meninos brasileiros. Em uma das creches, o único material disponível eram folhas de jornal, que entretinham as crianças pequenas, que permaneciam um bom momento rasgando e picando papel. (ROSEMBERG, 2000, p. 14).

Franco (2009) indica que ainda na gestão do prefeito Paulo Salim Maluf (PDS), ocorreu uma mudança na contratação de diretores que, até então, era feita por intermédio da aplicação de prova organizadas e aplicadas pelas Supervisões Regionais. Em 1996 foi realizado o primeiro concurso para Diretor de Equipamento Social, que ofertaria 452 vagas, com requisitos de formação inicial em psicologia, pedagogia ou assistência social. A mudança na contratação de diretores eliminou as questões eleitoreiras. Não houve, contudo, garantia de gestão democrática, participação e organização de sistema. Em 1997, houve uma mudança significativa na contratação de ADIs que, agora, deveriam ter o ensino médio como grau de escolaridade mínima para participarem de um novo concurso público.

Na gestão do prefeito Paulo Salim Maluf e na de Celso Pitta (1997-2000, – PDS), destaca Franco (2009), supervalorizou-se a expansão de creches indiretas e conveniadas, as quais passaram a administrar e gerenciar, até mesmo, 47 creches que antes eram da rede direta.

Informa ainda Franco (2009) que, atendendo à determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN/96), a qual determinou um prazo de três anos para a transição da Secretaria de Assistência Social (SAS) para o Sistema Municipal de Ensino (SME), instituiu-se no município de São Paulo a 1ª Comissão Intersecretarial FABES/SME com o objetivo de implementar essa transferência. A gestão de Celso Pitta, entretanto, não concretizou essa transição, que foi acontecer só, em 2001, no governo da prefeita Marta Suplicy (2001-2004, Partido dos Trabalhadores – PT). Conforme Borges (2015), pesquisadora do NEGRI, esse processo de transição foi longo e complexo, passando por estagnações e avanços que não levaram à superação da concepção assistencialista de atendimento à criança pequena.

Borges (2015) assinala ainda que, cumprindo promessas de campanha com pais e entidades, a prefeita Marta Suplicy estabeleceu o Decreto nº 40.268, em 31 de janeiro de

2001, determinando que crianças de 0 a 6 anos e 11 meses poderiam ser atendidas em creches diretas, indiretas, particulares e conveniadas. O mesmo Decreto estabeleceu que, a partir de 1º de julho de 2001, as creches municipais diretas e indiretas passariam a denominar-se Centro de Educação Infantil (CEI). Também ficou estabelecido que, conforme o disposto na LDBEN/96 e nas diretrizes fixadas pela Comissão Intersecretarial, os convênios e aditamentos celebrados entre as entidades e organizações sociais do município de São Paulo conteriam um plano de trabalho que deveria ser submetido à aprovação da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Informa ainda a pesquisadora que, pela Portaria nº 01, de janeiro de 2000, ficaram estabelecidas a 2ª Comissão Intersecretarial SME e a Secretaria de Assistência Social (SAS), para implementar essa transferência. Todavia, em 27 de abril de 2001, esse grupo de trabalho foi alterado por meio da Portaria Intersecretarial nº 3, que ocasionou revisão nos estudos e nos encaminhamentos. As comissões foram formadas por técnicos da SAS e supervisores da SME, os quais tinham como objetivo planejar e operacionalizar a integração de creches à rede e ensino por meio de normas de funcionamento e de políticas para os equipamentos que atendem crianças de 0 a 6 anos. As comissões discutiam políticas públicas, cuidado e educação, propostas para equipamentos e prédios, recursos humanos, gestão, projeto pedagógico, regimento e supervisão.

De acordo com Borges (2015), o Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001, transferiu para a Rede Municipal de Ensino (RME) e para a alçada administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME), as atribuições, o pessoal, o acervo, os recursos financeiros dos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede direta municipal que, até então, eram da alçada administrativa da Secretaria de Assistência Social (SAS). Já a estrutura administrativa e pedagógica das creches da rede foi transferida da SAS para a SME, a partir de 01 de janeiro de 2002, por meio da Portaria Intersecretarial nº 10, de 28 de dezembro de 2001. A pesquisadora assinala que, ademais, foram publicados no Diário Oficial do Município (DOM) várias portarias, vários decretos e comunicados acerca de procedimentos a serem adotados na organização, e funcionamento de CEIs da rede direta, indireta e conveniada.

Borges (2015) destaca que, no período da gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), ocorreram a expansão da rede direta, a integração da educação num único equipamento,

denominado Centro de Educação Infantil (CEU)<sup>33</sup>, assim como a descentralização da administração para o âmbito das 31 subprefeituras. E que, atendendo as novas orientações da LDBEN/96, as auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) foram substituídas pelos professores de desenvolvimento infantil (PDIs). Essa substituição foi realizada via concurso público, que exigia dos candidatos formação no nível médio, no magistério ou em pedagogia. Conforme informações retiradas do Caderno de Instruções do Censo Escolar 2010 por Rosemberg e Artes (2012), as funções exercidas na escola são definidas da seguinte maneira: docente é o profissional que faz a regência da classe; auxiliar de educação infantil é o profissional que dá apoio à educação infantil; e o monitor de atividade complementar é o profissional responsável pelo desenvolvimento das atividades complementares.

José Serra (2005-2006, Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB) renunciou à prefeitura da cidade de São Paulo, em 2006, para se candidatar ao governo do Estado de São Paulo. Em seu lugar assumiu a prefeitura do município de São Paulo o prefeito Gilberto Kassab (2006-2012, do Democratas – DEM). Ishida (2014) destaca que Kassab manteve e ampliou os CEUs, não conseguindo, contudo, cumprir uma de suas promessas de campanha: acabar com a falta de creches no município de São Paulo. Sua gestão foi apontada pelo jornal *O Estado de São Paulo – on-line* como recordista em espera por vagas em creches a quais atingiram um número de 174.168 crianças de 0 a 3 anos.

Ainda a respeito da gestão do prefeito Gilberto Kassab, Borges (2015) expõe que ocorreu grande expansão da rede conveniada – a qual se caracteriza como principal recurso utilizado pelo poder público para atender a demanda da população por creches. Por pressão da sociedade civil, por meio do Decreto nº47.155, de 31 de março de 2006, foi criado um sistema de cadastro virtual que permitiu o acompanhamento da evolução do atendimento público à demanda por creches. Essas informações estão disponíveis ao público. Anteriormente, a demanda era cadastrada na própria unidade por intermédio de livros próprios, o que inviabilizava o cálculo da demanda real.

A pesquisadora Borges (2015) destaca ainda que o prefeito Gilberto Kassab reorganizou o quadro dos profissionais da educação por meio da promulgação da Lei Municipal nº 14.

---

<sup>33</sup>Centro Educacional Unificado (CEU) é um complexo educacional, esportivo e cultural caracterizado como espaço público múltiplo. Os CEUs possuem: um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de zero a três anos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de quatro e cinco anos e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A cidade de São Paulo conta hoje com 45 CEUs e o Centro de Convivência Educativo e Cultural de Heliópolis. Disponível em: < <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx>>. Acesso em: 15. jan. 2015.

660/07, que consolidou o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal, eliminando os partes dos entraves legais existentes entre os profissionais oriundos da Secretaria de Assistência Social (SAS) e os profissionais que já atuavam na Secretaria Municipal de Educação (SME). A classe docente passou a abranger, também, o magistério municipal, e os professores de desenvolvimento infantil foram nomeados como professores de educação infantil (PEIs) que atuariam, exclusivamente, em creches. O diretor de escola, o coordenador pedagógico e o supervisor escolar foram abrangidos na classe dos gestores educacionais podendo atuar nos diferentes segmentos da educação básica. Nesse ínterim, foram admitidos, por meio de concurso público, professores de educação infantil com formação em pedagogia ou formação equivalente, admitindo-se curso de magistério.

Os dados da Ação Educativa (2013) apontam uma variação salarial entre os profissionais que atuam na educação infantil. A Organização ainda informa que o piso salarial dos professores na rede estadual é menor em relação aos da rede municipal. Influenciam essa defasagem, o vínculo de trabalho, o número de estudantes por turma, as condições básicas e pedagógicas das unidades escolares o que impossibilita a melhoria na qualidade do ensino. (tabela 6)

**Tabela 6: Piso salarial de professores, segundo a dependência administrativa, formação e etapa da educação básica, município de São Paulo, 2012.**

Dependência Administrativa	Formação	Etapa da educação básica	Jornada	Piso R\$
Estado	Magistério	EF anos iniciais	40h	1.803,92
Município	Magistério	Ed. Infantil e EF anos iniciais	40h	2.152,27
Estado	Licenciatura Plena	EF na anos, finais e EM iniciais	40h	2.088, 27
Município	Licenciatura Plena	Ed. Infantil e EF anos iniciais, finais e EM	40h	2.600,00

**Fonte:** apud Ação Educativa (2013, p. 110) que se baseou nos dados SEE Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos; SME/CI, 2012 – Lei de Acesso à informação.

A gestão atual da prefeitura do município de São Paulo que se iniciou, em 2013, é feita pelo prefeito Fernando Haddad (2013-2016, Partido do Trabalhador – PT), que, conforme menciona Borges, em agosto do mesmo ano, por meio do Decreto nº 54.278, lançou o Programa Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância – São Paulo Carinhosa –, que visa a promoção de desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos pela ampliação de 14 secretarias municipais, pelo aumento do número de vagas em creches e pela inclusão, na educação Infantil, do Programa Saúde na Escola.

A autora informou que, em 2013, o prefeito Fernando Haddad apresentou o Programa Mais Educação São Paulo – devendo ser implementado pela gestão municipal até 2016 em todas as etapas e modalidades da Educação Básica – que tinha como objetivo instituir o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, assim como ampliar e fortalecer a Rede Municipal de Ensino (RME). O documento prevê alteração na estrutura e no funcionamento da RME e revisão de currículo, de conceitos e de metodologia. Assume também literalmente que a educação infantil paulistana deve superar a divisão existente entre as faixas de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos e 11 meses, e promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de atendimento integrado com base na pedagogia da infância, articulando suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade.

Borges (2015) informou que o documento do Programa Mais Educação São Paulo também esclarece que, na rede municipal de ensino, a primeira etapa da educação básica é oferecida em Centros de Educação Infantil (CEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI)/Centro de Educação Infantil Indígena (CEI) e Escola Municipal de Educação Básica Bilíngue para Surdos (EMEBs), locais esses considerados como espaços coletivos privilegiados para a vivência na infância. O programa prevê a ampliação do atendimento na educação infantil, minimizando o déficit de vagas no município de São Paulo, mediante parceria com o Governo Estadual e Federal, pela participação nos Programas PROINFÂNCIA e Brasil Carinhoso, pela parceria com as redes – conveniada e indireta. Para tal fim, propõe a criação de novos CEMEIs, que atendem em um mesmo prédio crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

A autora destaca, ainda, a Portaria Municipal nº 6.123/14, atualmente em vigor, a qual determina que :

art. 20 – Os agrupamentos no CEMEI e CEIs da Rede Direta e Indireta e as Creches Particulares Conveniadas deverão ser formados conforme segue:

I - Berçário I - para crianças nascidas a partir de 2014;

II - Berçário II - para crianças nascidas nos períodos de 01/04/2013 a 31/12/2013;

III - Min-grupo I - para crianças nascidas nos períodos de 01/04/2012 a 31/03/2013;

IV - Min-grupo II - para crianças nascidas no período de 01/04/2011 a 31/03/2012.

§ 1º - Excepcionalmente, a fim de assegurar o atendimento às crianças nascidas de 01/04/2009 a 31/03/2011, os CEIs/Creches, mediante análise e autorização expressa do Diretor Regional de Educação, poderão matricular criança, não atendidas nas EMEIs, nas seguintes turmas:

a) Infantil I - para crianças nascidas nos períodos de 01/01 a 31/03/11 e 01/04 a 31/12/10;

b) Infantil II - para crianças nascidas nos períodos de 01/01 a 31/03/10 e 01/04 a 31/12/09. (apud BORGES, 2015, p. 117).

Borges (2015) pontua que a educação infantil municipal contemporânea é marcada por certas ambivalências, ora estando próxima à educação como um direito universal de todas as crianças pequenas e um dever do Estado, ora estando próxima à assistência social atendendo a população necessitada.

A autora destaca que o governo municipal publicou a Portaria nº 6.770, de 13 de dezembro de 2013, a qual determinou que crianças em situações de pobreza ou de extrema pobreza teriam prioridade no atendimento da demanda, conforme consta no Cadastro Único do Ministério do Desenvolvimento Social e do Programa Bolsa Família o Número de Identificação Social (NIS) e no Banco de Dados do Cidadão do Programa Renda Mínima do município de São Paulo. A mesma Portaria estabeleceu que, a partir de 2014, a cada dez crianças atendidas, duas deveriam estar nessas condições. Decisões como essas infringem o direito à creche para todas as crianças pequenas, e ainda ressaltam que falta, por parte do Estado, planejamento, equidade na distribuição de recursos, estratégias de implementação e de controle social para as políticas educacionais.

Outro exemplo de retrocesso na educação infantil, mencionado pela pesquisadora, está em tramitação na câmara Municipal de São Paulo, desde 2013, tendo sido aprovado em primeira discussão: um Programa de autoria do vereador Jair Tatto – o Bolsa Creche –, que tem como objetivo oferecer meio salário mínimo às famílias que aguardam vagas.

Rosemberg (1986) desenvolve argumentos acerca desse atendimento que podem ser observados pelo Governo e pelos municípios e demais capitais brasileiras. Diz a pesquisadora que programas destinados às crianças de 0 a 6 anos, com função de guarda, atendendo somente necessidade nutricionais, como bolsa creche, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal, são modelos incompletos de atendimento, pois não preenchem outras funções tão importantes como a educativa. Ela cunhou a expressão “modelo incompleto” em oposição à comumente usada “modelo alternativo”, uma vez que esta última sugere o que não oferece: soluções ágeis, efetivas e eficientes. Os defensores dos “modelos alternativos” alegam que o custo é menor para o Estado.

A autora problematiza que o modelo alternativo de atendimento não é necessariamente mais barato; determinados custos não são contabilizados pelo Estado, porém são divididos com a família da mãe crecheira: a alimentação, o terreno, os móveis e os utensílios. Com raras exceções, a mãe crecheira é assalariada ou tem formação específica. Para Rosemberg (1986), o argumento que essa modalidade de atendimento implique baixo custo é uma falácia: “ao contrário, consideramos aceitável afirmar-se que os recursos alocados pelos governos são bastante reduzidos e que para incidir, com grande peso, na manutenção de pessoal técnico-

administrativo”. A autora considera preocupante que um governo estimule modelos incompletos de atendimento, e não cobre das empresas o cumprimento da CLT que obriga a criação de berçários. (ROSEMBEG, 1986, p. 77).

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil<sup>34</sup>, em 2010, o município de São Paulo apresentava o maior índice de desenvolvimento humano (0,0805), se comparado com outros os municípios da cidade de São Paulo (Desenvolvimento Humano Muito Alto – IDHM - se aproxima do ranking de 0,800 a 1). Sua população é formada por uma média de 11.253.503 habitantes, sendo que 710.000 mil são crianças de 0 a 4 anos. Desse total, 336.282 estavam matriculadas em escolas de educação infantil.

O IDH do município de São Paulo destaca-se, ainda, pela longevidade, pela renda e pela educação de sua população. Em 2010, a proporção de crianças de 0 a 4 anos frequentando a educação infantil é de 47%; a proporção de crianças de 5 a 6 anos frequentando a pré-escola é de 93,01%; a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 87,50%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 68,92%; a proporção de jovens entre 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 50,51%.

O município de São Paulo tem aumentado as taxas de atendimento à educação infantil, embora sejam ainda insuficientes para atender a demanda. Entre os anos de 2001 a 2011, elevou em 150% as matrículas oferecidas em creches, contando com a participação massiva da rede privada. No mesmo período, a rede municipal elevou em 130% suas matrículas e as redes federais e estaduais mantiveram um atendimento baixo em relação à demanda do município. A situação em relação a pré-escola é inversa: mais de 70% das matrículas são ofertadas em equipamentos municipais. (quadro 4).

**Quadro 4. Taxas de elevação do atendimento à educação infantil entre os anos 2001e 2011 no município de São Paulo.**

Idade em anos	2001	2011
0 a 3	14,5	26,8
4 a 5	66,1	86,9

**Fonte:** Elaborado pela autora através dos dados da Ação Educativa (2013, p. 50) que se baseou nos números do MEC/INEP, 2011 e da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), 2011.

Se, por um lado, esses dados representam uma avanço na ampliação do acesso a essa etapa da educação básica, rompendo com uma entre as várias desigualdades presentes na

<sup>34</sup>Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/sao-paulo\\_sp.](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-paulo_sp.)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

sociedade paulistana, por outro, não revelam a distribuição desagregada dessas matrículas por sexo, natureza das instituições, faixas etárias, cor/raça, distribuição espacial no território.

Borges informa, com base nos dados declarados em novembro de 2014, no portal da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), que são 370 equipamentos da rede direta (incluindo os Centros de Convivência Infantil (CCIs), Centro Infantil de Proteção à Saúde (os CIPs, os CECIs e os CEIs), 1388 equipamentos da rede conveniada, perfazendo um total de 1758 equipamentos. No ano de 2014, nota-se um aumento de 110 creches por meio de formação da parceria com entidades privadas, sendo que seis creches eram indiretas e 104 creches particulares conveniadas, pois em fevereiro de 2014 havia 370 de equipamentos da rede direta e 1278 equipamentos da rede conveniada. (tabela 7)

**Tabela 7. Expansão rede de creches diretas e conveniadas, no município de São Paulo, 1970 a 2014.**

Ano	Diretas*	Conveniadas**	Total
1970	1	28	29
1975	4	50	54
1980	18	145	163
1985	237	265	502
1990	273	323	596
2000	270	456	726
2008	364	886	1250
2013	369	1259	1628
2014	370	1388	1758

**Fonte:** apud Borges (2015, p. 119). A autora baseou-se nos dados de Rosemberg et al. (1990, p. 17; Rosemberg, 2000) e SME (2008); SME (referência 28 nov. 2014). \* Diretas: A partir de 2008, incluem-se CCI/CIPS + CECI/CEI + Centro de Educação Infantil Direto + CEI/CEU e a partir de 2012, CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil = creche + pré-escola). \*\* Conveniadas: incluem-se particulares conveniadas + indiretas conveniadas.

Para Rosemberg (2007), a dívida histórica de São Paulo com as crianças pequenas e a da Educação para com a educação infantil, acentuam-se quando a oferta e a expansão ocorrem com intensa participação da rede privada, discriminam as crianças menores e mais pobres assim como crianças negras. Conforme dados da Ação Educativa (2013), o crescimento na oferta privada de creche está ocorrendo por meio de convênio entre a administração municipal e entidades privadas públicas consolidando a dívida histórica do município com as crianças pequenas e com a educação infantil. Entre os anos de 2007 e 2011, as matrículas ofertadas na rede pública aumentaram cerca de 64,5%. Em contrapartida, as matrículas ofertadas em entidades privadas conveniadas tiveram aumento de 181,7%. Já na rede privada não conveniada, esse aumento foi de 51,4%. No período houve uma baixa nas matrículas em instituições filantrópicas e comunitárias não conveniadas (tabela 8).

**Tabela 8. Matrículas em creche<sup>a</sup>, segundo a dependência administrativa e natureza da instituição, município de São Paulo, 2007 – 2011.**

Creches						
Natureza e dependência administrativa		2007	2008	2009	2010	2011
<b>Público</b>	Federal	172	125	121	160	158
	Estadual	24	164	196	208	218
	Municipal	33.770	41.295	43.406	42.968	55.512
<b>Privado conveniado</b>	Particular	25.268	16.339	24.119	29.072	42.293
	Confessional	1.109	5.851	5.492	6.548	9.801
	Comunitário	2.061	2.704	1.909	2.444	4.406
	Filantrópico	21.760	48.100	48.588	48.133	84.919
	Total conveniadas	50.198	72.994	80.108	86.197	141.419
<b>Privado não conveniado</b>	Particular	18.889	33.285	34.531	40.141	46.905
	Confessional	64	48	67	278	85
	Comunitário	615	32	11	0	0
	Filantrópico	12.603	1.937	1.819	768	1.723
<b>Total</b>		<b>116.335</b>	<b>149.880</b>	<b>160.259</b>	<b>170.720</b>	<b>246.020</b>

**Fonte:** apud Ação Educativa (2013, p. 51), que se baseou nos dados do MEC/INEP, Microdados do Censo Escolar, 2007 a 2011. <sup>a</sup> Inclui crianças com Necessidades Especiais de Educação (NEE), matriculadas em turmas regulares ou na modalidade de educação especial.

Conforme Campos et al. (1991), dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96) e mais recentemente a ampliação da política de financiamento com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) trouxeram novos desafios para as administrações públicas municipais que se tornaram os principais responsáveis pela inserção de creches e pré-escolas nas primeiras etapas da educação, provocando, assim, mudanças na organização do sistema educacional<sup>35</sup>.

Os autores destacam que a legislação vigente contribui para a ampliação da oferta, estimula a demanda de vagas, e contribui para maior visibilidade da educação infantil; impõe, entretanto, aos municípios o enfrentamento de duas principais questões: a pressão por atendimento, principalmente em creches, e as exigências de qualificação de suas redes.

Dados da Ação Educativa (2013) apontam os caminhos que seguem a qualidade da educação infantil, no município de São Paulo. Nessa avaliação, a rede conveniada apresenta condições inferiores de qualidade em relação à qualificação docente, às estruturas básicas de funcionamento: berçário, banheiro, parque infantil e sanitário adequados. Nota-se pela tabela que, em média, 30% das unidades privadas conveniadas não possuem berçários, 27% não

<sup>35</sup> Disponível em <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/gestao-educacao-infantil-brasil-728407.shtml>> . Acesso em: 15 jan. 2015.

possuem parque infantil e que 30% não possuem sanitários adequados à idade das crianças (tabela 9).

Conforme Flores e Susin (2013)<sup>36</sup>, a ampliação da oferta de vagas através de convênios pode ser entendida, de um lado, como uma democratização da educação infantil, pois amplia o número de crianças atendidas. Contudo, por outro lado, à medida que seja realizada “sem a garantia dos princípios constitucionais de gratuidade, laicidade e qualidade, pode ser também considerada uma *pseudodemocratização* da educação”. (FLORES ; SUSIN, 2013, p. 240, grifo das autoras).

**Tabela 9. Número e percentual<sup>a</sup> de escolas de educação infantil em relação a condições infraestruturais básicas, segundo a dependência administrativa das unidades escolares – município de São Paulo, 2012.**

Condições básicas		%	Federal	Estadual	Municipal	Privada conveniada	Privada não conveniada
Creches	Berçário	NA	1	1	343	847	541
		%	100,0%	25,0%	93,0%	70,4	54,2
	Parque infantil	NA	1	1	314	882	1.189
		%	100,0%	25,0%	85,1%	73,3%	77,3%
	Sanitários adequados	NA	1	1	213	847	1.008
		%	100%	25,0%	57,7%	70,4%	65,5%
Pré-escolas	Parque infantil	NA	1	0	485	158	1.330
		%	100%	0,0%	94,0%	91,9	75,1%
	Sanitários adequados	NA	1	0	262	144	1.110
		%	100%	0,0%	50,8%	83,7	62,7

Fonte: apud Ação Educativa (2013, p. 96) que se baseou nos dados do MEC/INEP Microdados do Censo Escolar, 2011.

Outro importante fator de qualidade refere-se à situação do corpo docente. São insumos<sup>37</sup> que abrangem as condições de trabalho docente na educação: jornada de trabalho, nível de formação, número de professores e sua rotatividade que influenciam os planos de carreira, as condições e a qualidade do exercício da docência. Em 1990, foram instituídos o

<sup>36</sup>Ver o estudo referente à parceria público-privada no que tangencia a qualidade *versus* a quantidade, empreendido por Flores e Susin (2013), nas páginas de 31 a 36, do capítulo sobre educação infantil no Brasil.

<sup>37</sup> Os insumos da educação são os que garantem as condições materiais para que o atendimento educacional ocorra, viabilizados através do financiamento educacional. Os insumos são vinculados (1) à existência e manutenção de infraestrutura e funcionamento adequado (prédios, bibliotecas, laboratórios, parquinhos, brinquedos etc.); (2) à valorização dos (das) profissionais de educação (com condições de trabalho, plano de carreira e salários dignos, jornada de trabalho, formação inicial e continuada, número adequado de alunos e de turmas por professor, estímulo à fixação dos profissionais de educação nas unidades educacionais, avaliação participativa etc.); (3) às condições de permanência dos (das) estudantes nas unidades educacionais, como acesso a transporte escolar, merenda, materiais didáticos e paradidáticos, programas de renda mínima, articulados a outras políticas sociais na perspectiva de constituição da rede de proteção dos direitos. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 15).

Estatuto do Magistério e os planos de carreira para os docentes da rede municipal. Ambos garantiram amplo espaço de formação e planejamento coletivo. Ao contrário disso, com o passar dos anos, os planejamentos foram preteridos por jornadas que valorizavam mais as horas aulas. Os bônus e as gratificações avulsas incorporaram-se aos vencimentos mensais em detrimento dos aumentos salariais. Como exemplos de retrocesso, podem ser citadas as políticas estaduais que defendem gratificações vinculadas ao desempenho de alunos e de professores. O Estatuto do Magistério de 1990 incorporou apenas o pessoal de EMEI, enquanto os funcionários de creche pertenciam ao SAS. Essa inclusão veio a ocorrer com a Lei 14.660 de 2007.

Entre os anos de 2007 a 2011, no nível de formação docente, nota-se o aumento dos profissionais com formação superior em todas as modalidades de ensino e dependências administrativas. Ao exigir gradativa elevação dos anos de escolarização dos profissionais da educação a LDBEN 9394/96 também influenciou esse aumento. As dependências administrativas, em 2011, na educação infantil, em relação à formação superior profissional encontravam-se nesta situação: 90,6% na rede municipal, 79,4% na rede federal, 47,8% na rede estadual e 55% na rede privada. Indicadores de valorização profissional, tais como o cumprimento da exigência de concursos públicos para o ingresso nos cargos, a maior parte dos docentes possuírem vínculo efetivo, e o piso salarial ser mais elevado que o da rede estadual, contribuem para o protagonismo da rede municipal.

A educação infantil em relação a outras etapas e modalidades de ensino é a que possui o menor número de profissionais com formação superior, em especial, nas redes estaduais e nas privadas. Esses dados corroboram discussões acerca da qualidade do atendimento oferecido nas creches conveniadas. (tabela 10)

**Tabela 10. Docentes que atuam em creches, segundo a escolaridade e a dependência de ensino da instituição. (continua)**

Escolaridade		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
<b>Fundamental incompleto</b>	NA	0	1	13	180	194
	%	0,0%	1,4%	0,1%	0,8%	0,6%
<b>Fundamental completo</b>	NA	2	2	2	435	441
	%	8,3%	2,8%	0,0%	1,9%	1,4%
<b>Ensino Médio normal/ magistério</b>	NA	3	23	1.156	8.635	9.817
	%	12,5%	32,4%	13,3%	37,2%	30,7%
<b>Ensino Médio</b>	NA	1	14	86	2.757	2.858

**Tabela 10. Docentes que atuam em creches, segundo a escolaridade e a dependência de ensino da instituição. (conclusão)**

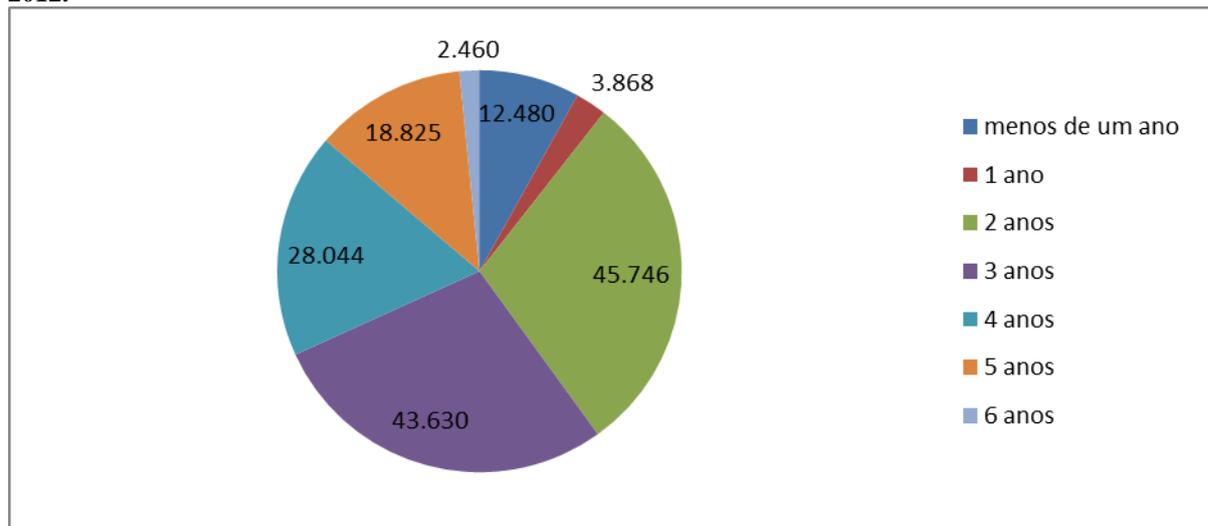
	%	4,2%	19,7%	1,0%	11,9%	8,9%
<b>Superior completo</b>	NA	18	31	7.419	11.225	18.693
	%	75,0%	43,7%	85,5%	48,3%	58,4%
<b>Total</b>	NA	24	71	8.676	23.232	32.003
	%	100%	100%	100%	100%	100%

**Fonte:** Ação Educativa (2013, p. 107) que se baseou nos dados do MEC/INEP Microdados do Censo Escolar, 2011

No município de São Paulo, em média, 89% dos docentes que atuam em creches possuem formação superior. Contudo, ainda atuam em creches, em média, 11% de docentes considerados leigos, com apenas ensino fundamental (completo ou incompleto) ou ensino médio. O maior índice de profissionais sem formação superior – cuja taxa chega a 14,6%, ou seja a 3.372 de docentes – concentra-se na rede privada.

Outro dado relevante acerca da educação infantil no município de São Paulo refere-se à demanda por vagas não atendidas, que cresce significativamente. A maior parte do cadastro municipal dessa demanda por creche é composto por crianças com 1 e 2 anos de idade. A insuficiência de vagas tem mobilizado ações tanto judiciais como de movimentos sociais (gráfico 2).

**Gráfico 2. Distribuição das crianças no cadastro de demanda, por faixa etária município de São Paulo, 2012.**



**Fonte:** apud Ação Educativa (2013, p. 55) que se baseou nos dados da Secretaria Municipal de Educação (SME), 2012 – Lei de Acesso à informação.

A Lei 14.127/06 trata da divulgação e do cadastro da demanda no município de São Paulo. Conforme os dados da Ação Educativa, a partir de 2007, a Secretária Municipal de Educação (SME) realiza o cadastramento dos interessados por vagas. A demanda é composta majoritariamente por crianças de 1 a 2 anos de idade. Entre as mais de 150.000 mil crianças cadastradas 30%, tinham apenas 1 ano, 28%, 2 anos e 18%, 3 anos de idade. (gráfico 2) .

O Plano Municipal de Educação (PME) prevê, na meta 1, universalizar, até 2014, o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos; atender, até 2016, 60% da demanda efetiva da população de até 3 anos e 11 meses. Universalizar, até 2020, o atendimento escolar da população de até 3 anos e 11 meses. Considerando os dados da (gráfico 2), o desafio de universalizar a pré-escola é possível de ser alcançado. Porém, quando se trata da creche, disponibilizar para a população um atendimento que atenda também qualidade demandará um plano específico de ação.

A disparidade existente no cadastro de demanda torna-se mais grave quando se analisa, por faixa etária, o índice de frequência, o qual demonstra que o atendimento nas creches é voltado para crianças de 2 e 3 anos de idade (gráfico 2).

**Tabela 11. Matrículas na educação infantil (até 3 anos de idade), por faixa etária, segundo a dependência administrativa da instituição e existência de convênio com o poder público – município de São Paulo, 2007-2011. (continua)**

Idade	Departamento administrativo convênio	2007	2008	2009	2010	2011
Menos de 1 ano	Federal	0	0	0	0	0
	Estadual	0	6	0	0	0
	Municipal	155	134	23	28	17
	Privada conveniada	371	240	117	203	179
	Privada não conveniada	510	322	242	207	288
1 ano	Federal	53	19	34	41	39
	Estadual	6	46	44	45	51
	Municipal	5.039	5.354	5.813	5.667	3.329
	Privada conveniada	5.883	9.708	10.644	12.432	11.329
	Privada não conveniada	4.851	3.245	3.077	3.599	4.840
2 anos	Federal	47	47	23	40	53
	Estadual	5	53	56	54	64
	Municipal	11.297	12.533	13.726	14.251	9.673
	Privada conveniada	13.547	21.331	24.357	27.932	27.867
	Privada não conveniada	9.691	8.946	8.8119.536	9.536	11.576
3 anos	Federal	54	39	46	44	39
	Estadual	3	57	63	53	62

**Tabela 11. Matrículas na educação infantil (até 3 anos de idade), por faixa etária, segundo a dependência administrativa da instituição e existência de convênio com o poder público – município de São Paulo, 2007-2011. (conclusão)**

Municipal	18.375	23.588	23.855	23.015	17.882
Privada conveniada	25.707	39.221	39.847	43.740	46.120
Privada não conveniada	15.937	16.876	17.668	18.518	2.925

**Fonte:** apud Ação Educativa (2013, p. 56) que se baseou nos dados do MEC/INEP, Microdados do Censo Escolar, 2007-2011.

Para Silva (2014), desde a sua instituição em nosso país, a creche vem sendo objeto de pesquisas, de disputa política, inquérito e documentação. E sua história, hoje, guarda a história de sua experiência passada. Assim uma breve síntese do processo histórico de atendimento à infância em nosso Município passaria pelas seguintes fases:

Mobilização intensa da luta por creche, particularmente por movimentos de bairro e feminista, a partir da metade dos anos 1970 (ROSEMBERG, 2011, p. 21);

Realização, em 1983/1984, da Comissão Especial de Inquérito sobre Creche, na Câmara Municipal, que elaborou, pela primeira vez no país, a proposta para a Constituição de 1988 quanto ao direito à creche e à pré-escola como extensão do direito universal à educação para crianças de até 6 anos;

Em 31 de janeiro de 2001, Decreto nº 40.268 determinou que as creches municipais das redes direta e indireta e as particulares conveniadas atendessem crianças de 0 a 6 anos e 11 meses de idade. Em 1º de julho de 2001 ficou estabelecida a mudança na denominação das creches municipais da rede direta e indireta que passaram a ser denominadas de Centro de Educação Infantil (CEI). Na mesma data, ficou estabelecido que os convênios e aditamentos entre entidades, organizações sociais e a municipalidade, referentes ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos e 11 meses de idade devem conter planos de trabalho a serem submetidos à aprovação da Secretaria Municipal de Educação (SME), conforme LDBEN e diretrizes fixadas pela Comissão Intersecretarial;

No período a ampliação de vagas vem ocorrendo, principalmente, via convênios (apud SILVA, 2014, p. 71-72).

Silva (2014) aponta que a insuficiência de vagas tem sido alvo de constantes discussões. Nesse cenário, menções devem ser feitas às organizações da sociedade civil envolvidas nos debates do Grupo Interestadual sobre Educação Infantil (GTIEI), que é formado pelas seguintes entidades e/ou órgãos: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Defensoria Pública do Estado de São Paulo; Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC) do Ministério Público do Estado de São Paulo; Rubens Naves, Santos Jr. e Hesketh – Escritórios Associados de Advocacia; e Grupo de Trabalho de Educação da Rede Nossa São Paulo.

Conforme Silva (2014), do NEGRI, esse grupo foi criado a partir da constatação dos impactos causados pela violação dos direitos das de até 3 anos à educação, por exemplo, os constantes processos judiciais contra o Município, pleiteando a efetivação desse direito

legítimo adquirido legalmente. O grupo tem ainda uma preocupação constante com a qualidade de atendimento prestado, divulgando a falta de planejamento público e de informações que possibilitem ações sociais de controle das ações públicas.

A autora informa que nos dias 29 e 30 de agosto de 2013 aconteceram audiências públicas no Tribunal de Justiça de São Paulo., com a intervenção da Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

[...] É o relatório.

A questão referente ao atendimento, pela rede escolar municipal, de crianças que se encontram nas faixas etárias de 0 a 3 anos (Educação Infantil) e de 4 a 5 anos (pré-escola), é tormentosa sob o prisma social e a solução dos conflitos que dela decorrem também o são.

E tanto é verdade, como noticiado nos autos, nos primeiros 4 meses deste ano, mais de 7.000 (sete mil) crianças, somente conseguiram vagas e matrículas por força de decisões judiciais.

Criou-se, por força de ordens judiciais, no passado, a inscrição dos interessados, visando um atendimento mais democrático e à possibilidade de ter a administração uma visão das necessidades da população.

No entanto, vagas suficientes não foram criadas para atender à demanda, crescendo as filas de espera e como consequência a judicialização da questão vem se alastrando, através de ações individuais e coletivas. E as liminares concedidas, determinando a inclusão de crianças no sistema, acabaram por prejudicar as ordens estabelecidas nas filas de espera, gerando, de certa forma, transtornos à administração e injustiças àquelas que não puderam buscar a tutela jurisdicional.

Há indicações de que faltariam mais de 150.000 (cento e cinquenta mil) vagas, só na capital.

[...] E, ademais, não basta preocupação com a criação de vagas. Há que se discutir também onde criá-las e sobre a qualidade dos serviços a serem oferecidos [...] (ACÓRDÃO/TJSP, 2013, fls. 2-3, apud SILVA, 2014, p. 72-73).

Como resultado dessa ação, o Município foi condenado pelo Tribunal de Justiça de São Paulo a criar 150 mil novas vagas, dizem Ximenes, Silva e Mateuzi<sup>38</sup> ao jornal *Folha de São Paulo*, em 20 de janeiro de 2014. Essa decisão é o resultado da consulta à sociedade civil e aos representantes do poder público, da participação de mais de quarenta especialistas, de organizações, assim como da atuação de grupos de trabalho que foram determinantes para a resolução.

Conforme Ximenes, Silva e Mateuzi (2014), essas vagas devem se estabelecer por meio de um plano de expansão para creches e pré-escolas, elaborado pela Prefeitura, baseado em perspectivas reais e justas de atendimento, respeitando-se também a qualidade do atendimento. Para os autores, o novo desafio agora é obterem-se recursos para o atendimento

---

<sup>38</sup>Salomão Ximenes, advogado e coordenador de Programa da Organização não Governamental (ONG), Ação Educativa. Aílton Alves da Silva, coordenador do Instituto Padre Josimo Tavares. Milena Alves da Silva, coordenadora de Programa do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo (CDHEP).

a esse direito. Atores da sociedade, políticos e o poder judiciário devem agir de forma que a verba para a educação chegue ao seu destino<sup>39</sup>.

Conforme Silva (2014), outra organização da sociedade civil contemporânea que atua no Estado de São Paulo, lutando por uma educação infantil de qualidade e merece destaque é o Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo (FMEISP), que tem como objetivo influenciar políticas públicas, participando ativamente das ações propostas no Judiciário e no Legislativo. No Judiciário, participa de audiências públicas convocadas pelo órgão e “elabora ações para discutir o plano de expansão de vagas nos Centros de Educação Infantil”. (SILVA, 2014, p. 73). “No Legislativo, participa de reuniões da Comissão de Educação na Câmara dos Vereadores e elabora pareceres em relação aos Projetos de Lei propostos para Educação Infantil; participa das audiências públicas convocadas pelo poder judiciário para discutir o atendimento [...]” (SILVA, 2014, p. 73).

Outra iniciativa da FMEISP que merece destaque é a divulgação da lista de espera por vagas em creche. Essa ação, posteriormente, também foi adotada pela Prefeitura.

Na busca de uma educação infantil justa, igualitária para todas as crianças de 0 a 6 anos, Silva (2014, p. 69) enfatiza o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que é outro grupo da sociedade civil que atua no âmbito nacional, apoiando e mobilizando ações em torno da qualidade da educação das crianças de até 6 anos. Nos diversos estados brasileiros, age em “ações coletivas para a regularização e o bom funcionamento das instituições, bem como na formação adequada de profissionais que atuam na educação infantil”.

Conforme relata Silva (2014), o grupo articulou o primeiro encontro coletivo em 1999, nas cidades de Belo Horizonte, Caxambu, Rio de Janeiro e São Paulo, contando também com a participação de seis representantes de unidades federativas. Nesse encontro, foi debatida a necessidade de um quadro mínimo comum para a educação das crianças de até 6 anos que atuasse sobre os aspectos conceituais e legais, nas ações prioritárias e emergenciais, nas estratégias de ampliação, nas articulações e no apoio financeiro.

As estratégias de ações definidas pelo MIEIB visam: “fortalecimento dos Fóruns de Educação Infantil dos estados brasileiros; desenvolvimento de ações para alinhamento de concepções, aprimoramento da capacitação dos integrantes do MIEIB e fomento dos principais objetivos, bem como a implantação de novos fóruns estaduais de educação

---

<sup>39</sup>As reverberações dessas audiências públicas, no município de São Paulo, estão no capítulo de resultados na página 147.

infantil”. (SILVA, 2014, p.70). Geram, assim, propostas, acompanhando as diretrizes das políticas públicas e as principais ações nos âmbitos municipais, estaduais e nacionais. Esse grupo conta com a parceria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Conselho Nacional de Educação (CNE), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Silva (2014) menciona que, num retorno ao movimento das Fraldas Pintadas, de 2005, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em novembro de 2013, o MIEIB mobilizou-se ao Senado Federal com cerca de 200 participantes, agora, para discutir com parlamentares as metas e estratégias do novo relatório do Plano Nacional de Educação (PNE). Essa mobilização ia contra a proposição da estratégia 1.17 da meta 1 e da meta 5, do PNE, que feria as orientações e conquistas da educação infantil pública brasileira.

Meta 1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE), abre a possibilidade de criação de alternativas que não condizem com a qualidade da Educação Infantil que vem sendo conquistada nos últimos anos, num esforço conjunto do Governo e da sociedade civil. A referida estratégia representará, certamente, um retrocesso na política pública de Educação Infantil no Brasil, vindo a prejudicar os sistemas públicos de educação que se estruturam segundo as diretrizes da LDB e as diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Além disso, a introdução dessa alternativa, sem debate público, vai à contramão do processo de construção deste Plano Nacional de Educação, em que os temas polêmicos passaram por longo debate, e chegaram a consensos, conferindo, assim, ampla legitimidade social a esse novo PNE.

Meta 5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. [...] Portanto, a proposta de redução de tempo ou de faixa etária se mostra inadequada e incoerente tanto com a visão de alfabetização quanto de Educação Infantil que possui características distintas do Ensino Fundamental, uma finalidade própria e uma pedagogia adequada às características da primeira infância (MIEIB, 2013, s/p, grifo da autora apud SILVA, 2014, p. 56).

Embasada nas entrevistas com mães/mulheres negras/pretas pertencentes às camadas médias urbanas, residentes no município de São Paulo, a pesquisadora do NEGRI, Silva (2014) conclui que, “apesar dos intensos debates e de reivindicações junto ao poder público, ainda não têm sido superadas” a insuficiência de vagas e a dificuldade no acesso, no país e na cidade de São Paulo. (SILVA, 2014, p.22 ). Ou seja, necessitamos ainda de muita mobilização civil para reivindicar creches no que concerne ao domínio nacional e municipal. Uma das entrevistadas de Secanechia, 2011, do NEGRI, destacou que, no município de São Paulo, ainda persistem soluções “familiaristas”. Segundo a entrevistada: “Se aqui em São Paulo a

gente tem, a gente sabe que tem, como era antigamente, eu tenho uma casa e vou cuidar de bebê e aí começa a cuidar pra mãe ir trabalhar [...] pelo Brasil afora deve ter, isso deve ser normal”. (SECANECHIA, 2011, p. 113).

Finalizo este capítulo a respeito do contexto sócio-histórico de educação infantil com a fala de Rosemberg (2000), que destaca alguns pares de atributos díspares desse atendimento, assim como a sua implicação pessoal com os acontecimentos que envolvem a luta por creches que respeitem os direitos das crianças de até 3 anos:

Alegrias e tristezas, generosidade e desperdício, inovação e conservadorismo, direito e injustiça são pares de atributos que associo ao atendimento de crianças pequenas em creches e pré-escolas na cidade de São Paulo. História que conheço bem, que faz parte de minha vida pessoal, militante e profissional desde 1974, grande parte dela compartilhada com Maria Malta Campos, companheira de trabalho e de luta por creches que respeitem os direitos das crianças. (ROSEMBERG, 2000, p. 1).

As perspectivas teóricas da propaganda não foram discutidas na contextualização socio-histórica, pois a pesquisa ateve-se a análise de conteúdo das mensagens.

No próximo capítulo serão discutidos os aportes teóricos que sustentaram minha pesquisa e esta dissertação: a teoria de ideologia de John B. Thompson e os estudos sociais da infância.

## **2 TEORIAS E MÉTODO**

Para coletar, descrever e interpretar – à luz da teoria de ideologia de John B. Thompson (1995) –, o tratamento dado ao tema educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, nos discursos proferidos e veiculados em rádio, pelos(as) 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012, recorro a dois aportes teóricos que compartilham a mesma concepção crítica de sociedade como aquela constituída por relações de dominação. Início o capítulo com uma síntese da teoria de ideologia de John B. Thompson (1995). Prossigo com a síntese da teoria de John B. Thompson (1995) acerca da centralidade dos meios de comunicação de massa nas sociedades modernas, processo esse que denominou de “mídiação da cultura moderna”. Em seguida, a discussão centra-se nos Estudos Sociais da Infância destacando os aportes de Jens Qvortrup (2010, 2011), Rosemberg (1976, 2000, 2009a, 2010, 2013). Esses recortes teóricos serão complementados pela proposta metodológica também de Thompson (1995), a Hermenêutica de Profundidade, tópico que encerra o capítulo.

## 2.1 Teoria de ideologia

John B. Thompson (1995), no livro *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*, procura estabelecer uma relação entre ideologia e meios de comunicação social. O estudo da ideologia, para o autor, é o exame de como a produção, circulação e recepção das formas simbólicas produzem e reproduzem relações de dominação. Ele reformula o conceito de ideologia, estabelecendo sua relação com a linguagem, o poder, o contexto social e algumas possíveis maneiras pelas quais ela pode ser analisada e interpretada em contextos sociais específicos. Para o autor, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa é uma das características essenciais da cultura moderna e uma dimensão central das sociedades modernas. O livro aborda como ocorreram os processos sociais, que, apoiados em meios técnicos de transmissão cultural, ampliaram em larga escala e difundiram de forma generalizada a produção, reprodução e circulação das formas simbólicas. Seu objetivo, ao analisar a natureza dos meios de comunicação social e de suas instituições, é entrecruzar formas simbólicas e relações de poder, assim como estabelecer algumas das maneiras como o sentido (significado) pode construir e sustentar relações de dominação.

Para estabelecer uma relação entre ideologia e meios de comunicação social, inicialmente, Thompson (1995) reconsidera a história do conceito de ideologia, retrazando seu principais contornos, desde sua criação no século XVII até a contemporaneidade, identificando duas concepções: as neutras e as críticas.

As “concepções neutras são aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios ou ligados com os interesses de algum grupo em particular”. (THOMPSON, 1995, p. 72). Para ao autor, ideologia nessa concepção é uma aspecto da vida social o qual integra valores ou uma forma de investigação social. Assim, o fenômeno caracterizado como ideológico não corresponde ao interesse de uma classe particular podendo estar presente “em qualquer programa político, independentemente de ele estar ou não orientado para a revolução, a restauração ou a reforma, independente de desejar a transformação ou a preservação da ordem social”. (THOMPSON, 1995, p. 72).

Diferentemente das concepções neutras, as críticas atribuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo à ideologia, implicando assim que o fenômeno caracterizado como ideologia, ou ideológico, seja enganador, ilusório ou parcial; assim, a própria caracterização de fenômenos como ideologia já carrega um criticismo implícito ou a sua condenação.

Para o autor, o conceito de ideologia não pode ser despojado de seu sentido negativo, crítico; reformula-o, então, apoiado em seu sentido negativo, associando a análise da ideologia à questão da crítica social. O foco dessa reformulação, como já dito anteriormente, é a análise da inter-relação entre sentido (significado) e poder. Assim,

estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam em circunstâncias sócio-históricas específicas para estabelecer e sustentar relações de dominação. (THOMPSON, 1995, p. 76).

O conceito de ideologia ocupou, durante dois séculos, posições de destaque no desenvolvimento do pensamento social e político. Foi o filósofo francês Destutt de Tracy, em 1796, quem adotou o termo para nomear um novo e ambicioso empreendimento. Para Tracy, “ideologia deveria, pois, ser ‘positiva e útil, suscetível de exatidão rigorosa’. Genealogicamente, seria a ‘primeira ciência’, pois todo o conhecimento científico envolveria a combinação de ideias”. (THOMPSON, 1995, p. 45). A análise das sensações e das ideias possibilitaria à ideologia, uma compreensão da natureza humana, levando à reestruturação da ordem social e política, em consonância com as aspirações e necessidades humanas.

Napoleão, segundo Thompson (1995), apoiou-se em algumas ideias de Tracy e de seus companheiros “ideólogos”, na elaboração de uma nova Constituição. Criticava, entretanto, algumas posições políticas do grupo, ridicularizando suas concepções de ideologia, as quais, na sua visão, seria uma doutrina especulativa e abstrata, divorciada das realidades do poder político. O grupo foi denunciado em um artigo no *Messenger des relations extérieures*, como uma facção metafísica ou ideólogos que tendo entendido mal a revolução, agora, conspirava contra o novo regime.

De acordo com Thompson (1995, p. 48), na esfera política, o termo ideologia foi usado por Napoleão contra os filósofos. Constituiu-se, então, a conotação pejorativa: o termo deixou de se referir “apenas à ciência das ideias e começou a se referir também às ideias mesmas, isto é, a um corpo de ideias que, supostamente, seria errôneo e estaria divorciado das realidades práticas da vida política”.

Após a renúncia de Napoleão, embora de Tracy tivesse retomado sua posição influente na política, seus ideais originários de ideologia já tinham sido dispersos e perdido importância: “a Ideologia como ciência positiva e eminente, digna do mais alto respeito, gradualmente deu lugar a uma ideologia como ideias abstratas e ilusórias, digna apenas de ridicularização e desprezo”. Teria ocorrido, assim, na história do conceito de ideologia, uma

das oposições básicas “[...] aquela entre um sentido positivo e neutro de um lado, e de um sentido negativo e crítico de outro[...]” (THOMPSON, 1995, p. 48).

Após a caracterização do termo ideologia e de sua conceituação antagônica – de um lado de Tracy, com a conceituação neutra, ciência das ideias; e de outro Napoleão, conceituação crítica, uso para manipulação política –, Thompson (1995) focaliza, na produção de Marx, concepções explícitas (e também implícitas) do uso do conceito, identificando na obra marxiana três concepções que, revisadas, constituem a base de sua própria conceituação – as concepções: polêmica, epifenomênica e a latente, cuja interpretação e crítica sustentaram a construção da definição thompsoniana de “ideologia”.

A concepção polêmica é identificada por Thompson (1995) no clássico *Ideologia Alemã*, em que Marx e Engels criticam – e caracterizam como “ideologia alemã” – a visão dos “jovens hegelianos”, comparando seus trabalhos ao dos ideólogos do Instituto Nacional, pois ambos concebiam que as ideias passadas pelo crivo da razão mudariam a realidade. Para os autores, tanto os ideólogos, quanto os jovens hegelianos “[...] estavam, trabalhando sob a ilusão de que a batalha real que deveria ser travada era uma batalha de ideias e que, assumindo uma atitude crítica diante das ideias recebidas, a própria realidade poderia ser mudada”. (THOMPSON 1995, p. 50).

A concepção polêmica de ideologia liga-se “[...] à determinação social da consciência, à divisão do trabalho, e ao estudo científico do mundo sócio-histórico”. Essa concepção de ideologia é, então, definida pelo autor como “[...] uma doutrina teórica e uma atividade que olha erroneamente as ideias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica”. (THOMPSON, 1995, p.51).

Na epifenomênica, a ideologia é “[...] dependente e derivada das condições econômicas, das relações de classe e das relações de produção de classe”, articulando os interesses e as decisões de grupos dominantes de forma a garantir e manter sua posição de dominação; nesse sentido, ideologia, para o autor, refere-se a “[...] um sistema de ideias que expressa os interesses da classe dominante, mas que representa relações de classe de uma forma ilusória”. (THOMPSON, 1995, p.54).

A concepção latente de ideologia formulada por Thompson (1995) aponta para o fato de que a difusão ou a prevalência de formas simbólicas podem sustentar e impedir mudanças sociais levando ao “processo de conservação social” dentro de uma sociedade a qual está passando por mudanças sem precedentes. Ideologia nesse sentido sustenta relações de dominação de classes por meio de um sistema de representações que orienta as pessoas para o

passado e não para o futuro, ou para imagens ideais as quais escondem relações de classes ou desviam a busca coletiva de mudanças sociais.

Depois da conceituação proposta por Marx, Thompson (1995) realça uma tendência que emerge tanto dentro do marxismo, quanto nas disciplinas das ciências sociais, tendência essa descrita como sendo a “neutralização do conceito de ideologia”. Segundo o autor, em seus escritos, Marx preserva o sentido negativo do conceito de ideologia “adquirido nas mãos de Napoleão”; não há em seus trabalhos nenhuma indicação de que a ideologia desempenhe, na vida social, um sentido positivo, progressivo ou inevitável. O autor destaca a definição de ideologia desenvolvida por Karl Mannheim, dentro dessa tendência de neutralização do conceito.

“Ideologia”, de acordo com essa formulação geral, pode ser tomada como os sistemas interligados de pensamento e modos de experiência que estão condicionados por circunstâncias sociais e partilhados por grupos de pessoas, incluindo as pessoas engajadas na análise ideológica. (THOMPSON, 1995, p. 67, grifo do autor).

Thompson (1995) identifica em Mannheim uma tentativa de transformar a análise da ideologia num método de pesquisa denominado “Sociologia do Conhecimento”, que, por definição, é um sistema de ideias e pensamentos localizados em contextos sociais nos quais as pessoas interagem.

O objetivo desse método não é denunciar ou criticar o pensamento do adversário de alguém; ao contrário, é analisar todos os fatores sociais que influenciam o pensamento, incluindo o próprio, e com isso garantir aos homens modernos uma nova visão de todo o processo histórico. (THOMPSON, 1995, p. 67).

Ainda na obra de Mannheim, Thompson (1995, p. 69) identifica outra concepção de ideologia que classificou como “concepção restrita”. Nela “[...] as ideologias são ideias discordantes da realidade e não são concretizáveis na prática” e a sua análise consiste no estudo das maneiras como os sistemas de pensamento e de ideias são influenciados pelas circunstâncias sociais e históricas.

Essa concepção restrita de ideologia, na obra de Mannheim, mantém a conotação negativa de ideologia ao focar a “discordância” e a “não concretização”. Segundo Thompson (1995), porém, o que é esquecido nessa teoria é o fenômeno da dominação. Nos

escritos de Marx, o conceito de ideologia se ligava à noção de dominação de classe; em Mannheim, o fenômeno de dominação foi perdido.

Para recuperar o laço entre o conceito de ideologia e o fenômeno de dominação, a conceituação proposta por Thompson (1995) mantém o seu caráter negativo e crítico: pode-se fazer uma interconexão entre sentido (significado) e poder, ligando-se a análise da ideologia à questão da crítica social

em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas forças simbólicas, serve para *estabelecer e sustentar* relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas. (THOMPSON, 1995, p. 79, grifo do autor).

Para Thompson (1995), estudar ideologia nas sociedades modernas é apontar os modos como formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder, e se interessar também por como o sentido mobilizado no mundo social serve para reforçar pessoas e grupos em posições de poder, estabelecendo e sustentando relações de dominação. Caracterizar um fenômeno simbólico como ideológico não implica, direta e necessariamente, que ele seja epistemologicamente falho.

Distinguindo-se de Marx, Thompson (1995) enfatiza que as relações de dominação e subordinação de classe são apenas um eixo das relações de desigualdade e exploração, propondo, então, que o estudo da ideologia não deve somente considerar as relações de dominação de classe:

Ao estudar a ideologia, *podemos* nos interessar pelas maneiras como o sentido mantém relações de dominação de classe, mas devemos, também, interessar-nos por outros tipos de dominação, tais como as relações sociais estruturadas entre homens e mulheres, entre um grupo étnico e outro, ou entre estados-nação hegemônicos e outros estados-nação localizados à margem global. (THOMPSON, 1995, p. 78, grifo do autor).

Os contextos socialmente estruturados oferecem diferentes graus de acesso a recursos disponíveis. Esse acesso pode ser restritivo e limitador, bem como produtivo e capacitador, de acordo com a posição do indivíduo num campo social ou numa instituição, o que implica o exercício do poder. Para Thompson (1995, p. 199), poder se refere à “[...] capacidade de agir na busca de seus próprios objetivos e interesses: um indivíduo tem poder de agir, poder de intervir em uma sequência de eventos e alterar seu curso”.

De acordo com o autor, a dominação ocorre quando as relações de poder excluem, de maneira estável, indivíduos ou grupos, de forma “sistematicamente assimétrica”, dividindo indivíduos ou grupos entre “dominantes” e “dominados”.

[...] se fenômenos simbólicos servem, ou não, para estabelecer ou sustentar relações de dominação, é uma questão que pode ser respondida somente quando se examina a interação de sentido e poder em circunstâncias particulares – somente ao examinar as maneiras como as formas simbólicas são empregadas, transmitidas e compreendidas por pessoas situadas em contextos sociais estruturados. (THOMPSON, 1995, p. 76).

O conceito de formas simbólicas ocupa lugar central na teoria de ideologia formulada por Thompson (1995, p. 79). Para ele, formas simbólicas são um “amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos”. Falas linguísticas e expressões, “sejam elas faladas ou escritas”, podem ser “não-linguísticas” ou quase-linguística em sua natureza”. Nesta dissertação, as formas simbólicas que serão descritas e interpretadas são discursos a respeito da educação e do cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, proferidos e veiculados em rádio, pelos 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012. Thompson (1995) distingue, nas características das formas simbólicas, cinco aspectos típicos: intencional, convencional, estrutural, referencial e o contextual. Os aspectos intencional, convencional, estrutural, referencial têm relação com o que se entende pelos termos “significado”, “sentido” e “significação”. O aspecto contextual chama a atenção para os contextos socialmente estruturados, nos quais se situam as formas simbólicas, pois, comumente, nas questões de significado e de interpretação, esse aspecto é negligenciado.

O aspecto intencional refere-se ao fato de que as formas simbólicas devem ser percebidas como a expressão de um sujeito para um ou para vários outros sujeitos. Elas são “[...] produzidas, construídas e empregadas por um sujeito que, ao produzir e empregar tais formas, está buscando certos objetivos e propósitos e tentando expressar aquilo que ‘quer dizer’ ou ‘tenciona’ nas e pelas formas simbólicas assim produzidas”. (THOMPSON, 1995, p. 183).

No aspecto convencional, a produção, a construção, o emprego e a interpretação das formas simbólicas passam por processos variados de aplicação de regras, de códigos ou de convenções. Esse processo implica codificação e decodificação, pois, de um lado, estão os codificadores os quais aplicam as regras de códigos ou de convenções na produção, construção e no emprego das formas simbólicas; de outro, os decodificadores que são os

sujeitos receptores. O autor enfatiza a necessidade de traçar essa distinção entre o codificador e o decodificador, porque as regras e convenções aplicadas em determinadas formas simbólicas podem ser decodificadas de acordo com outras regras e convenções. Essa distinção oferece a possibilidade para uma investigação mais detalhada acerca das relações entre “[...] regras, códigos, e convenções envolvidos na produção, construção e emprego de formas simbólicas, de um lado, e aquelas envolvidas na interpretação das formas simbólicas pelos sujeitos que a recebem, do outro”. (THOMPSON, 1995, p. 186).

O aspecto estrutural mostra que as formas simbólicas são construções as quais têm estrutura articulada; assim, a análise da estrutura de uma forma simbólica consiste em analisar seus elementos específicos, bem como as suas inter-relações. “A estrutura de uma forma simbólica é um padrão de elementos que podem ser discernidos em casos concretos de expressão, em efetivas manifestações verbais, expressões ou textos”. (THOMPSON, 1995, p. 188).

Já o aspecto referencial aponta que as formas simbólicas representam ou dizem algo acerca de uma coisa. Esse aspecto tanto faz apenas alusão para as maneiras como as figuras e expressões fazem referência ou representam algum objeto, indivíduo ou situação, quanto faz alusão para as maneiras pelas quais tendo feito referência ou representado algum objeto as formas simbólicas dizem algo acerca dele. O termo referencial é usado de uma maneira ampla abrangente o

sentido geral através do qual uma forma simbólica ou um elemento desta, pode, sem um determinado contexto, substituir ou representar um objeto, indivíduo ou situação, bem como um sentido mais específico do qual uma expressão linguística pode, em uma determinada ocasião de uso, referir-se a um objeto em particular. (THOMPSON, 1995, p. 190).

No que se refere às formas simbólicas, o aspecto contextual aponta os contextos sócio-históricos específicos nos quais essas formas se inserem, assim como o que são, as maneiras como são construídas, circulam e são recebidas no mundo social “[...] bem como o sentido e o valor que elas têm para aqueles que as recebem, tudo depende, em certa medida dos contextos e instituições que as geram, medeiam e mantêm”. (THOMPSON, 1995, p. 192).

Os fenômenos culturais devem ser entendidos como “[...] formas simbólicas em contextos estruturados[...]”, e a análise cultural como o “[...] estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas”. (THOMPSON, 1995, p. 181).

Para o estudo dos fenômenos culturais, o autor formula a “concepção estrutural”, que dá ênfase tanto ao caráter simbólico dos fenômenos culturais quanto aos contextos sociais estruturados. Nessa concepção, a análise cultural pode ser definida como o estudo das formas simbólicas, “[...] isto é, ações, objetos, e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais e por meio dos quais essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”. (THOMPSON, 1995, p. 181).

Thompson (1995) informa que as formas simbólicas podem ser construídas para criar ou alimentar relações de dominação e que o caráter ideológico não é intrínseco à forma simbólica e depende da maneira como a comunicação é produzida pelos meios de comunicação e compreendida pelo receptor em circunstâncias específicas. Identifica cinco modos de operação de ideologia que se ligam à estratégias de construção nos quais em as formas simbólicas podem ser construídas para criar ou alimentar relações de dominação. São eles: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Ressalta, porém, que esses meios podem sobrepor-se e reforçar-se, fazendo com que a ideologia opere de outras maneiras. Por isso, não devem ser tomados como uma teoria compreensiva de como o sentido pode estabelecer e sustentar relações de dominação.

Na *legitimação*, conforme o autor, a ideologia opera e sustenta as relações de dominação como se fossem legítimas, justas e dignas de apoio. São as estratégias de construções simbólicas na legitimação: racionalização, universalização e a narrativização. A *racionalização* é uma estratégia de construção simbólica em que o produtor de uma forma simbólica elabora uma cadeia de raciocínio na qual procura defender e justificar um conjunto de relações e instituições sociais persuadindo seu público a apoiá-lo. A *universalização* é uma estratégia de construção simbólica na qual os acordos institucionais, que servem aos interesses apenas de algumas pessoas, são apresentados como de interesse a todos. Esses acordos são acolhidos como abertos, em princípio, a quem tenha aptidão e tendência ao sucesso. As exigências de legitimação também podem ser expressas através da estratégia de construção simbólica de *narrativização*, na qual as histórias passadas são contadas de forma a tratar e manter o presente como uma tradição eterna e aceitável. Histórias podem ser contadas para legitimar a posse do poder para quem o detém, e a falta de poder para quem não o possui. Discursos, documentários, histórias, novelas e filmes são estruturados como narrativas que podem estabelecer e sustentar relações de poder ao retratarem relações sociais e consequências de ações, de maneira naturalizada. “Pelo fato de contar histórias e de recebê-las contadas por outros (escutando, lendo, olhando), podemos ser envolvidos em um processo

simbólico que pode servir, em certas circunstâncias, para criar e sustentar relações de dominação”. (THOMPSON, 1995, p. 83).

Na *dissimulação*, assinala Thompson (1995), a ideologia opera e sustenta as relações de dominação fazendo com que elas sejam ocultadas, negadas, obscurecidas ou representadas, de forma que a nossa atenção seja desviada dos processos existentes ou de suas relações. As estratégias típicas de construções simbólicas na dissimulação são o deslocamento, a eufemização e o tropo, os quais operam por meio da sinédoque, da metonímia e da metáfora. O *deslocamento* é uma estratégia de construção simbólica na qual um termo habitualmente empregado para se referir a um objeto ou pessoa é usado para se referir a outro – dessa forma, as características positivas e negativas do termo transferem-se a outro objeto ou pessoa. A *eufemização* é uma essa estratégia de construção simbólica na qual as instituições ou relações sociais dominantes são descritas ou redescritas de um modo que despertem uma valoração positiva. Estes são alguns exemplos bem conhecidos desse processo: a supressão violenta de um protesto pode ser descrita como “restauração da ordem”; a prisão ou o campo de concentração podem ser descritos como “centro de reabilitação”; desigualdades institucionalizadas, baseadas em divisões étnicas, são descritas como “desenvolvimento paralelo”; trabalhadores estrangeiros sem direito à cidadania são descritos como “trabalhadores hóspedes”. “Existe um espaço vago, aberto e indeterminado em muitas das palavras que nós usamos, de tal modo que a eufemização pode se dar através de uma mudança de sentido pequena ou mesmo imperceptível”. (THOMPSON, 1995, p. 84). *Tropo* é uma estratégia de construção simbólica em que as relações de dominação são ocultadas ao se utilizarem palavras e expressões em sentido figurativo. Suas formas mais comuns são a sinédoque, a metonímia e a metáfora. Na *sinédoque*, usamos um termo que está no lugar de uma parte, a fim de nos referirmos ao todo, ou um termo que se refere ao todo a fim de nos referirmos a uma parte. Por meio da sinédoque dissimulam-se, confundem-se ou invertem-se as relações sociais entre coletividades e suas partes, entre grupos particulares e formações sociais e políticas. Na sinédoque, termos genéricos – como “os ingleses”, “os americanos”, “os russos” – passam a ser usados como referência a governos particulares ou a grupos dentro do estado-nação. A *metonímia* envolve o uso de um termo que toma o lugar de um atributo, de um adjunto, ou de uma característica relacionada a algo para se referir à própria coisa, mesmo que não haja conexão necessária entre o termo e a coisa à qual alguém possa estar se referindo. O uso de metonímia é muito comum na propaganda, em que os objetos referidos podem ou não estar supostos sem que isso seja dito explicitamente, assim como podem ser avaliados de forma negativa ou positiva por meio de sua associação com algo: “o sentido é,

muitas vezes, mobilizado de maneiras sutis e sub-reptícias, sem tornar explícitas as conexões entre os objetos referidos ou supostos pelo anúncio”. (THOMPSON, 1995, p. 84). As relações sociais são dissimuladas na *metáfora*, quando são aplicados, mesmo não sendo possíveis, termos ou frases a ações ou objetos, por meio da representação de indivíduos e de grupos, como se fossem possuidores de características que não possuem. Assim, a primeira ministra britânica pode ser descrita como dama de ferro; essa metáfora lhe confere uma determinação sobre-humana. Para Thompson (1995), esses vários tipos de tropo nem sempre são usados em sentido ideológico, porém, o sentido figurativo é bastante comum no discurso cotidiano e se caracteriza como uma forma eficaz de mobilização de sentido no mundo sócio-histórico. O sentido, nesse modo, pode, em contextos sociais específicos, estar a serviço do poder, criando, estabelecendo, sustentando e reproduzindo relações de dominação.

Na *unificação*, analisa o autor, as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por meio de construções simbólicas que unem os indivíduos a uma identidade coletiva sem considerar as diferenças ou as divisões que os separam. Esse modo opera através de algumas estratégias típicas de construções simbólicas, como a padronização e simbolização da unidade. A *padronização* é uma estratégia de construção em que as formas simbólicas são propostas como um padrão partilhado e aceitável. Exemplo: as autoridades do Estado quando procuram desenvolver uma linguagem nacional em contextos cujos grupos sejam diversos e linguisticamente diferenciados. A *simbolização da unidade* é uma estratégia de construção simbólica a qual se dá por meio da construção de símbolos que unificam um coletivo. “Na prática, a simbolização da unidade pode estar ligada com o processo de *narrativização*, na medida em que os símbolos de unidade podem ser uma parte integrante da narrativa das origens que conta uma história compartilhada e projeta um destino coletivo”. (THOMPSON, 1995, p. 86).

Um quarto modo de operação da ideologia é a *fragmentação*, que, ao contrário da unificação, opera pela separação de indivíduos ou de coletividades potencialmente capazes de se transformarem em desafio real para os grupos dominantes, dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo projetado como mau, perigoso ou ameaçador. A diferenciação e o expurgo do outro são as estratégias típicas de construções simbólicas desse modo de operação da ideologia. A *diferenciação* é uma estratégia de construção simbólica a qual enfatiza as diferenças e divisões de pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem impedindo-os assim de constituírem empecilho às relações de poder existentes. O *expurgo do outro* é uma estratégia de construção simbólica que se dá pela construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador a quem

os indivíduos são chamados a resistir ou expurgar: “Essa estratégia, muitas vezes, sobrepõe-se a estratégias que têm como fim a unificação, pois o inimigo é tratado como desafio ou ameaça, diante do qual as pessoas devem se unir”. (THOMPSON, 1995, p. 87). As representações dos judeus e comunistas como “inimigos do povo” na literatura nazista em 1920 e 1930, dos dissidentes políticos na era stalinista servem como exemplos de expurgo do outro.

A *reificação* é um quinto modo de operação da ideologia proposto por Thompson (1995), estabelecendo e sustentando relações de dominação por meio da retratação de uma situação transitória e histórica como se fosse permanente, natural e atemporal. Nesse modo, os processos são retratados como coisas ou como acontecimentos, como se ocorressem naturalmente, e cujas marcas sociais e históricas são encobertas, eliminadas. A naturalização, eternalização e nominalização/passivização são suas estratégias típicas de construções simbólicas. A *naturalização* é uma estratégia de construção simbólica em que a condição de coisas historicamente situadas é retratada como acontecimento natural ou como decorrência de características naturais as quais lhe conferem um caráter natural ou até mesmo biológico. Por exemplo: “[...] a divisão social instituída do trabalho entre homens e mulheres pode ser tratada como um resultado de características fisiológicas nos sexos, ou de diferenças entre sexos”. (THOMPSON, 1995, p. 88). A *eternalização* é uma estratégia de construção simbólica semelhante à naturalização, em que acontecimentos de caráter sócio-históricos perdem essa importância para serem tomados de maneira oposta: como atemporais, permanentes, imutáveis e recorrentes. Costumes e tradições podem se prolongar indefinidamente de modo que todo o traço de suas origens fique perdido e todo o questionamento sobre a sua finalidade se torne inimaginável. Eles adquirem, assim, uma rigidez difícil de ser quebrada. A *nominalização* é uma estratégia de construção simbólica na qual as sentenças ou parte delas, assim como as descrições das ações dos participantes nelas envolvidos transformam-se em nomes, como um meio de ocultar a participação de seres concretos, “[...] como quando falamos em ‘banimento das exportações’, ao invés de o ‘Primeiro-Ministro decidiu banir as importações’”. (THOMPSON, 1995, p. 88). A *passivização* é uma estratégia de construção simbólica que procura ocultar os atores da ação pelo uso da voz passiva. A nominalização e a passivização são estratégias que operam concentrando a atenção do leitor ou do ouvinte em certos aspectos em detrimento de outros: “Elas apagam os atores sociais e a ação e tendem a representar processo como coisas ou acontecimentos que ocorrem na ausência de um sujeito que produza essas coisas”. (THOMPSON, 1995, p. 88).

O quadro a seguir sintetiza os modos de operação da ideologia e as estratégias típicas de construção simbólica sugeridas por Thompson (1995). (quadro 5)

**Quadro 5. Modos de operação da ideologia.**

Modos gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandarização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização/passivização

**Fonte:** Thompson (1995, p. 81). Elaborado pela autora.

## 2.2 A centralidade dos meios de comunicação de massa: mediação da cultura moderna

As formas simbólicas nas sociedades modernas tornaram-se cada vez mais mediadas por mecanismos e instituições da comunicação de massa. Esse processo, denominado pelo autor como “mediação da cultura moderna”, ocorreu junto com o desenvolvimento do capitalismo cultural e com o surgimento dotado Estado moderno ocasionando transformações profundas e irreversíveis na organização e nos modos de interação social. No que se refere à conduta política, nacional e internacional, Thompson (1995) destaca o papel fundamental da comunicação de massa, pois o conhecimento que temos dos líderes políticos e de suas políticas “[...] é derivado quase que totalmente dos jornais, da rádio, e da televisão e as maneiras como participamos do sistema institucionalizado do poder político são profundamente afetadas pelo conhecimento que daí deriva”. (THOMPSON, 1995, p. 285).

Com o desenvolvimento da comunicação de massa, a circulação das formas simbólicas passa a não necessitar de um local físico comum, e o sentido que mobilizam transcende seu

local de produção, fazendo com que fenômenos ideológicos se transformem em fenômenos de massa.

Se a comunicação de massa se tornou o meio mais importante para a operação da ideologia nas sociedades modernas, isso se deve ao fato de ela se ter transformado num meio importante para a produção e transmissão de formas simbólicas, e porque as formas simbólicas assim produzidas são capazes de circular numa escala sem precedentes, alcançando milhões de pessoas que compartilham pouco em comum além da capacidade de receber mensagens mediadas pelos meios. (THOMPSON, 1995, p. 31).

A análise da ideologia na era da comunicação de massa, para o autor, deve ir além das preocupações com a natureza dos meios técnicos e das instituições da organização da mídia, e se orientar ao conteúdo de suas mensagens e às maneiras como esse conteúdo é empregado e apropriado em contextos específicos.

De acordo com Thompson (1995), a transmissão cultural de um produtor para um receptor ocorre através da produção e da recepção de formas simbólicas. Do processo de transmissão cultural, distingue alguns aspectos: o meio técnico de transmissão, o aparato institucional de transmissão e o distanciamento espaço-temporal.

O primeiro aspecto da transmissão cultural é o meio técnico, definido pelo autor como o “substrato material de uma forma simbólica, isto é, os componentes materiais com os quais, e em virtude dos quais, uma forma simbólica é produzida e transmitida”. Esses componentes variam enormemente. “[...] desde as condições de conversação face a face até os sistemas eletrônicos de áudio para amplificação e difusão; desde a pedra e cinzel, até o papel e a imprensa”. (THOMPSON, 1995, p. 221).

O meio técnico da transmissão cultural da forma simbólica tem alguns atributos mais gerais: o grau de fixação, a reprodução e a participação. Segundo o autor, o grau de fixação pode variar de um material ao outro. Assim, por exemplo, uma mensagem escrita em pedra poderá durar mais que uma mensagem escrita em pergaminho ou em papel. Uma forma simbólica pode ser reproduzida em variados graus de escala. “A reproduzibilidade das formas simbólicas é uma das características-chave que subjaz à exploração comercial aos meios técnicos por instituições da comunicação de massa e à mercantilização das formas simbólicas que essas instituições procuram e promovem”. (THOMPSON, 1995, p. 222). Outro atributo do meio técnico refere-se à natureza e à amplitude de participação, uma vez que a codificação e a decodificação exigem diferentes habilidades dos indivíduos que aplicam o meio.

O aparato institucional é o segundo aspecto da transmissão cultural e se caracteriza pelo agrupamento específico e articulado de instituições onde se elaboram o meio técnico e se

inserem as pessoas que decodificarão e codificarão as formas simbólicas produzidas por esses aparatos (por exemplo, editoras, livrarias, clube de livros, entre outros). “O aparato institucional de transmissão constitui não apenas os canais de difusão seletiva: ele é também um referencial dentro do qual as formas simbólicas podem ser usadas, e são afetadas pelo exercício do poder”. (THOMPSON, 1995, p. 224).

O último aspecto da transmissão cultural está relacionado ao distanciamento espaço-temporal, uma vez que a forma simbólica se desliga do contexto de produção, podendo ser localizada em novos locais e tempos.

O desenvolvimento da comunicação de massa ampliou a transmissão cultural das formas simbólicas que passam a ser mediadas por um conjunto de instituições interessadas em sua mercantilização e circulação. Os meios técnicos transformaram – e ainda podem transformar – a natureza da interação social nas sociedades modernas, pois criaram novas relações sociais, novas maneiras de agir e interagir, novas maneiras de nos expressarmos e de respondermos às expressões de outros.

Para Thompson (1995), o uso do termo “massa” em alguns aspectos pode causar confusão. As mensagens difundidas pelas indústrias da mídia são geralmente acessíveis para amplas audiências; daí deriva o uso da expressão “massa”, que, contudo, não deve ser tomada em termos estritamente quantitativos: “[...] o ponto importante sobre comunicação de massa não é que um determinado número ou proporção de pessoas receba os produtos, mas que os produtos estão, em princípio, disponíveis a uma pluralidade de receptores”. (THOMPSON, 1995, p. 287).

O uso do termo “massa”, para Thompson, pode ser enganador quando sugere que as audiências são amontoados “inertes e indiferentes”, obscurecendo o fato de que as mensagens difundidas pelas indústrias da mídia são recebidas por pessoas e contextos específicos. Tais pessoas recebem essas mensagens com diferentes graus de concentração, dando-lhes diferentes interpretações e sentidos subjetivos, assim como relacionando-as a outros aspectos das suas vidas. “Ao invés de ver essas pessoas como parte de uma massa inerte e indiferenciada, gostaríamos de deixar aberta a possibilidade de que a recepção das mensagens desses meios possa ser um processo ativo, inerentemente crítico e socialmente diferenciado [...]” (THOMPSON, 1995, p. 287).

Thompson destaca algumas características da comunicação de massa, em relação aos bens simbólicos: produção e difusão institucionalizadas, ruptura entre a produção e a recepção, aumento da acessibilidade no tempo e no espaço e circulação pública.

Os meios de comunicação de massa não são, simplesmente, um entre muitos mecanismos para a inculcação da ideologia dominante; ao contrário, esses meios são parcialmente constitutivos do próprio fórum em que as atividades políticas acontecem nas sociedades modernas, o fórum dentro do qual e, até certo ponto, com respeito ao qual os indivíduos agem e reagem ao exercer o poder e ao responder ao exercício do poder de outros. (THOMPSON, 1995, p. 128).

Para o autor, esses esclarecimentos são necessários para o entendimento de sua ampla conceitualização, a qual destaca características essenciais da comunicação de massa como “[...] a produção institucionalizada e a difusão generalizada de bens simbólicos através da transmissão e do armazenamento da informação/comunicação”. (THOMPSON, 1995, p. 287). Ao destacar a comunicação de massa como produção e difusão de bens simbólicos, Thompson (1995) acentua sua relação com instituições interessadas na mercantilização das formas simbólicas.

Thompson destaca algumas características da comunicação de massa: em relação aos bens simbólicos: produção e difusão institucionalizadas, ruptura entre a produção e a recepção, aumento da acessibilidade no tempo e no espaço e circulação pública que serão descritas abaixo.

A produção e difusão institucionalizada de bens simbólicos torna-se possível pela “[...] fixação das formas simbólicas em meios técnicos e pela capacidade de reprodução dessas formas”. (THOMPSON, 1995, p. 289).

Conforme Thompson (1995), na era da comunicação de massa, ocorre uma ruptura entre a produção e a recepção de bens simbólicos, pois eles são produzidos para receptores que não estão fisicamente presentes; a produção, transmissão ou difusão dessas formas são literalmente mediadas pelos meios técnicos nos quais são fixadas e transmitidas.

Todas as formas de transmissão cultural implicam certo grau de distanciamento espaço-temporal. Thompson (1995), entretanto, reconhece que esses meios propiciam, temporal e espacialmente, alto grau de acessibilidade dos bens simbólicos, os quais são afetados pelas práticas sociais e pelas condições técnicas de transmissão (acessibilidade de livros, extensão e acessibilidade de um programa de televisão).

Em princípio, de acordo com Thompson (1995), a circulação pública de bens simbólicos está acessível a uma pluralidade de receptores, assim como novas tecnologias de comunicação estão em desenvolvimento. Os produtos das instituições responsáveis pela comunicação de massa circulam dentro de um “domínio público”, ou seja, estão acessíveis para quem tenha os meios técnicos, as habilidades e os recursos para adquiri-los.

De acordo com o autor, o processo de “mediação” da sociedade moderna tem papel fundamental na conduta política, nacional e internacionalmente. Acontecimentos que se dão em contextos afastados no tempo e no espaço, desde greves a demonstrações de massacres e guerras, são, em grande parte, mediados por essas instituições da comunicação de massa. O conhecimento que temos de líderes políticos e de suas políticas, bem como nossa participação no sistema institucionalizado do poder político derivam, quase que totalmente, de jornais, da rádio e da televisão.

Para Thompson (1995), o exercício do poder com o advento da comunicação de massa é um paradoxo, pois a aparição de líderes políticos pode ser explorada em proveito próprio ou pode levar ao escrutínio global.

A visibilidade criada pela comunicação de massa é uma espada de dois gumes: hoje, líderes políticos podem procurar manipulá-la continuamente, mas eles não podem controlá-la totalmente. A visibilidade mediada é uma condição inevitável da política institucionalizada na era moderna, mas ela é tem consequências incontroláveis para o exercício do poder político. (THOMPSON, 1995, p. 322).

A interação entre pessoas distantes em espaço e tempo – viabilizada pelos meios técnicos de comunicação de massa – reconstrói os limites entre a vida pública e a privada. Assim, a demarcação entre o público e o privado é transformada nas sociedades modernas, o que implica o modo como o poder político é conseguido, exercido, e sustentado, em nível institucional do Estado.

Segundo Thompson (1995), os termos “público” e “privado” adquiriram ampla variedade de sentidos no discurso moderno social e político. Entretanto, para a análise do impacto da comunicação de massa nas sociedades modernas, é necessário que se faça ao menos duas distinções entre essa dicotomia. No primeiro sentido da dicotomia público e privado, de um lado, está o território do poder político institucionalizado investido nas mãos de um Estado soberano. E, de outro, estão os campos da atividade econômica privada e as relações pessoais que se colocaram fora do controle direto do Estado.

Nesse contexto, surgiram, ao final do século, organizações intermediárias que não faziam parte nem do Estado e nem do domínio público: as “[...] entidades assistenciais que não visam o lucro; associações de benefício mútuo (tais como clubes ou associações comerciais), partidos políticos e grupos de pressão (tais como grupos antinucleares e ecológicos)”. (THOMPSON, 1995, p. 313).

O segundo sentido da dicotomia público e privado indica público como acessível, desempenhado ante os espectadores para ser visto, ouvido e comentado. Aberto ao público,

portanto. Privado, nesse sentido, refere-se ao que é escondido da vista, que é feito e dito na privacidade ou em segredo, ou que está restrito a pessoas específicas. “Neste sentido, a dicotomia público-privado tem a ver com publicidade versus-privacidade, com visibilidade versus invisibilidade”. (THOMPSON, 1995, p. 313). A dicotomia não coincide, então, com o primeiro sentido, mas, ao contrário, sobrepõe-se a ele de maneiras complexas e variáveis.

Para o autor, o desenvolvimento do Estado constitucional moderno mudou as formas de administrar o poder e os processos de tomada de decisão que se tornaram mais públicos e visíveis. Entretanto novas formas de invisibilidade e privacidade emergiram, fazendo com que o exercício do poder do Estado permaneça envolto em segredo e escondido do público.

Com o desenvolvimento da comunicação de massa, a publicidade (visibilidade) dos acontecimentos ou indivíduos nos domínios público e privado não está mais diretamente ligada, com a partilha de um local comum, e conseqüentemente, os acontecimentos ou pessoas podem adquirir uma publicidade que é independente de sua possibilidade de serem observados ou ouvidos diretamente por uma pluralidade de indivíduos. (THOMPSON, 1995, p. 314).

O desenvolvimento da comunicação de massa, para o autor, também facilitou e promoveu a emergência de dois tipos de acontecimentos com conseqüências e características distintas: os públicos mediados que se dão em esfera institucional de domínio público adquirem novos *status* por serem registrados por um meio técnico, tornando-se acessíveis a receptores que não estavam presentes onde o fato ocorreu. E os privados mediados que se dão em contexto privado, mas que ganham novos *status* por serem transmitidos e registrados pelos meios técnicos de comunicação de massa.

A mediação dos acontecimentos públicos e privados, além de conferir novo *status* (publicidade), também muda a natureza desses acontecimentos. “Em virtude dos meios técnicos da comunicação de massa, *o domínio privado das sociedades modernas – em particular, o local doméstico privado – tornou-se o local principal da publicidade mediada*”. (THOMPSON, 1995, p. 316, grifo do autor).

Mesmo que as mensagens da comunicação de massa sejam fragmentadas (separadas e dispersas no tempo e no espaço) e privatizadas (recepção doméstica ou privada de acontecimentos distantes no tempo e no espaço que podem ser públicos e privados), não significa que as atividades de recepção “não sejam sociais”. Ao contrário, implica dois tipos distintos de interação: a quase interação e a elaboração discursiva das mensagens da mídia.

A quase-interação é o primeiro aspecto da recepção e elaboração de mensagens. Nela, os indivíduos podem vivenciar acontecimentos públicos e privados, porém a capacidade de

responder ao comunicador principal é limitada, tornando-se assim uma quase-participação. O segundo aspecto da interação se refere à elaboração discursiva das mensagens da mídia que podem ser transmitidas por receptores primários a receptores secundários. Assim, mensagens mediadas adquirem “[...] uma audiência adicional de receptores secundários que, pessoalmente, não participaram na quase-interação mediada, mas assimilaram alguma versão da mensagem através da interação com os receptores primários”. (THOMPSON, 1995, p. 317).

Para o autor, mesmo que o fluxo de mensagens mediadas pela comunicação de massa ocorra em mão única, pois os receptores têm relativamente poucas possibilidades de resposta, não significa que o processo de recepção ocorra sem alguma forma de participação ou com pouco controle sobre o processo comunicativo. “Pelo contrário [...], o processo de recepção é uma atividade muito mais ativa, criativa e crítica do que muitos analistas estão inclinados a pressupor”. (THOMPSON, 1995, p. 320).

### **2.3 Metodologia de interpretação. Hermenêutica de Profundidade**

Para Thompson (1995), problemas teóricos podem e devem se ligar a problemas de caráter mais concreto, como os metodológicos. Para tal fim, o autor desenvolve um referencial amplo para análise dos fenômenos culturais, ou seja, das formas simbólicas em contextos estruturados, que pode ser adaptado à análise da ideologia e da comunicação e massa: a hermenêutica de profundidade (HP).

Esse referencial metodológico evidencia que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa a qual exige interpretação. Informa também que existem diferenças entre o objeto pesquisado nas ciências – naturais e sociais. Na primeira, o objeto de investigação é um campo-objeto a ser observado; já, na segunda, o objeto de investigação é um território pré-interpretado, um campo que é construído, em parte, por sujeitos que, cotidianamente, se preocupam em compreender a si mesmos e aos outros, por meio da interpretação de suas ações, falas, e dos acontecimentos que se dão ao seu redor.

Sendo o objeto de pesquisa das ciências sociais um campo pré-interpretado, a Hermenêutica de Profundidade deve aceitar e considerar a interpretação das formas simbólicas pelos sujeitos que compõem o campo-sujeito-objeto, o que faz da hermenêutica da vida cotidiana um ponto de partida primordial e inevitável desse enfoque. Essa é “[...] uma interpretação da *doxa*, uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são

sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social”. (THOMPSON, 1995, p. 364).

A análise das formas simbólicas deve considerar os vários fatores que a elas se ligam, como o contexto no qual são produzidas e recebidas, o sentido como são integradas à vida das pessoas. As formas simbólicas são estruturadas de maneiras definidas e estão inseridas em condições históricas específicas.

A Hermenêutica de Profundidade, para o autor, compreende três fases, ou procedimentos principais: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e a interpretação/reinterpretação.

O objetivo da primeira fase da HP é “[...] reconstruir as condições sociais e históricas de produção, de circulação e de recepção das formas simbólicas”, para examinar suas regras, suas convenções, suas relações sociais e institucionais, bem como para analisar a distribuição de poder, recursos e oportunidades, uma vez que esses contextos constroem campos diferenciados e socialmente estruturados. (THOMPSON, 1995, p. 366).

As maneiras como esses contextos sociais variam dependem dos objetivos e circunstâncias de cada pesquisa. O autor distingue quatro aspectos básicos dos contextos sociais: o primeiro diz respeito às situações espaço-temporais em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas; os campos de interação, definidos pelo autor como um espaço de posições e um conjunto de trajetórias que determinam relações e oportunidades entre as pessoas, constituem o segundo aspecto:

Na consecução de cursos de ação dentro de campos de interação, as pessoas empregam vários tipos e quantidades de recursos ou “capital” disponível a elas, assim como uma variedade de regras, convenções e “esquemas” flexíveis. Esses esquemas não são regras muito explícitas e claramente formuladas, mas estratégias implícitas e tácitas. Eles existem na forma de conhecimento prático, gradualmente inculcado e continuamente reproduzido nas atividades comuns da vida cotidiana. (THOMPSON, 1995, p. 366).

O terceiro aspecto refere-se ao conjunto estável de regras, recursos e relações sociais definidos pelo autor como instituições sociais. O quarto aspecto sistematizado por Thompson (1995) são os meios técnicos que conferem às formas simbólicas, determinadas características, certos graus de fixidez, reprodutibilidade, e certa possibilidade de participação para os sujeitos que o empregam. Esses meios não existem isoladamente: inserem-se em contextos sócio-históricos particulares, supõem certas habilidades, regras e recursos para codificar e decodificar mensagens. Esses atributos não estão igualmente distribuídos entre as

peças e são, muitas vezes, desenvolvidos dentro dos aparatos institucionais específicos, podendo relacionar-se à regulação, produção e circulação das formas simbólicas.

A segunda fase da HP corresponde à análise formal ou discursiva que se justifica, pois as formas simbólicas são produtos de ações situadas que possuem regras e recursos sempre disponíveis ao seu produtor; elas são também construções simbólicas complexas por meio das quais se diz ou se expressa algo. Para o autor, essa fase “[...] estabelece as bases para um tipo de análise que está interessada primariamente na organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais bem como padrões e relações”. (THOMPSON, 1995, p. 369). Nessa fase, podem ser utilizados variados tipos de pesquisa – a semiótica, a análise sintática, a análise da conversação. O Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade – NEGRI – tem adotado também, para o exame do corpus, a Análise de Conteúdo (AC) desenvolvida por Bardin (2011) e Rosemberg (1981).

A terceira e última etapa do enfoque metodológico é denominada interpretação/reinterpretação. Diferentemente do método de análise formal – em que as formas simbólicas ou discursivas são quebradas, divididas, desconstruídas para que sejam desvelados seus padrões e efeitos –, a interpretação constrói algo novo sobre a análise formal e do contexto sócio-histórico. É um processo de reinterpretação de um campo pré-interpretado. Para o autor “[...] por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou dito”. (THOMPSON, 1995, p. 375).

A Hermenêutica de Profundidade pode ser adaptada para a análise da ideologia, apoiando-se em cada fase do seu enfoque, mas tomando essas fases de uma maneira particular, com a finalidade de colocar em relevo as maneiras que o significado estabelece e sustenta relações de dominação.

Thompson (1995) enfatiza que a interpretação da ideologia estimula reflexões críticas, relacionando as maneiras como o sentido mobilizado pelas formas simbólicas, em circunstâncias específicas, pode alimentar e sustentar a posse e o exercício do poder. Essa reflexão deve ser governada pelo “princípio de não exclusão” em que serão consideradas justas e merecedoras de apoio, decisões acerca das instituições e dos acordos sociais nos quais, todas as pessoas afetadas pelas instituições ou por acordos, têm em princípio o direito de participar, incluindo as que nas circunstâncias concretas de suas vidas podem estar excluídas das posições de poder.

A análise dos fenômenos ideológicos envolve a identificação das características estruturais das formas simbólicas que facilitam mobilização de sentido em circunstâncias específicas de produção. A análise identifica, também, os modos de operação a ideologia que podem ser, entre outros, legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação e algumas estratégias de construção simbólica.

Conforme referencial teórico e metodológico sistematizado por Thompson (1995), a Hermenêutica de Profundidade, a organização desta dissertação, ocorreu do seguinte modo;

Na primeira fase foi discutido o contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, por meio de uma breve contextualização da educação infantil no Brasil e no município de São Paulo.

Na segunda fase, foi elaborada a análise formal das formas simbólicas eleitas para a pesquisa que são discursos a respeito da educação e do cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, proferidos e veiculados em rádio, pelos 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012.

Já na terceira fase foi elaborada a interpretação/reinterpretação dessas mensagens as quais serão estudadas na perspectiva da análise da ideologia, ou seja, como uma forma de produção, difusão e recepção de discursos que geram e sustentam relações de dominação, enfatizando as relações de idade como foco do trabalho.

Neste capítulo foram discutidas as bases teóricas e metodológicas que sustentam a dissertação. Inicialmente foi discutida a teoria de ideologia e a metodologia, proposta por John B. Thompson. O capítulo segue com as proposições do estudos sociais da infância.

## **2.4 Estudos sociais da infância**

As concepções de criança e infância variam de acordo com a cultura, o tempo histórico e as condições socioeconômicas. A infância é uma construção social que, no Ocidente moderno, hierarquiza as idades; a idade adulta tem sido considerada o ápice da vida humana. Estudos contemporâneos procuram ressignificar essas concepções, concebendo as crianças como participantes ativas nos processos socializadores a que estão sujeitas, afastando-se, assim, dos pressupostos durkheimianos, até então predominantes nas ciências sociais, os quais concebiam a educação como processo de inculcação.

Os estudos sociais da infância constituem um campo já consolidado de pesquisa que conta com a participação de autores de diversas áreas do conhecimento, entre elas, a

sociologia, a antropologia, a história, a geografia, a economia, a educação, o direito, a psicologia, o que caracteriza sua interdisciplinaridade.

A unicidade desse campo dá-se pela contestação dos paradigmas predominantes no corpo central dessas disciplinas: concepção de infância como construção social e objeto legítimo de investigação. A criança é concebida, assim, como outros humanos, um ator social sujeito de direitos, inclusive em pesquisas acadêmicas. O processo tradicional de socialização é, então, reformulado por alguns pesquisadores: a criança passa a não ser mais concebida como um objeto passivo.

Embora esse campo seja preferencialmente denominado, no Brasil, sociologia da infância, no Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), utilizamos a expressão estudos sociais da infância, pois entendemos que ele abarca a produção de diversas disciplinas, não se limitando a advinda da sociologia.

Esse uso permite, também, proximidade com os estudos feministas, em que o debate acadêmico se relaciona com a apreensão e o posicionamento frente às relações de poder. Para Marchi (2011), é a partir da crítica às teorias tradicionais de socialização que se estabelecem relações entre poder, gênero e infância, pois essas teorias concebem construções sociais como paradigmas naturais e universais da biologia.

Para a autora, as resistências e dificuldades sociais de reconhecimento da categoria infância como um conceito autônomo podem ser comparadas a aceitação de gênero como uma categoria de análise. No campo social, a infância é atravessada por relações assimétricas de poder e ação entre adultos e crianças; no campo científico, pelo predomínio do conhecimento adultocêntrico e masculino.

O estudo da infância, nas ciências sociais, deve considerar que fenômenos estruturais como, por exemplo, a dominação, as modificações e reestruturações sociais, atingem não só outras faixas de idade da população, mas também as crianças, que, à semelhança de outros grupos sociais, vão arranjando sua vida de acordo com meios de socialização que lhes são impostos ou propostos. Para Javeau (2005), a ordem macrossocial interfere na estruturação de qualquer grupo social, inclusive nas culturas infantis e suas representações. As crianças redefinem e transformam as construções sociais quando produzem um conjunto de ações culturais. Em oposição a uma visão demasiadamente microssociológica, o autor afirma que os fenômenos de dominação atingem as crianças e a população inteira.

Para o autor, uma análise sociológica deve considerar como parte de sua metodologia dois aspectos do mundo social: os territórios das crianças e suas ligações institucionais com o mundo social maior em que se inserem os outros habitantes desse território:

Junto com o desdobramento dos efeitos do desenvolvimento biológico, dos efeitos do desenvolvimento simbólico (o que chamamos ordem cultural das coisas), dos efeitos do desenvolvimento das relações de poder, desde o microcosmo familiar até as bases propriamente políticas da sociedade, não se deve nunca perder de vista a dimensão social das combinações intersubjetivas, devedora de uma análise microssociológica, constituindo somente um dos momentos da estruturação, sendo o outro, segundo a concepção dualista legitimamente posta em evidência de Giddens, a dos sistemas institucionais, do social objetivado, devedor de uma análise macrossociológica. (JAVEAU, 2005, p. 387).

A socialização é um dos conceitos que passaram por críticas e revisões. Para Corsaro (2011), no pensamento sociológico, a socialização refere-se ao processo de adaptação e internalização da sociedade pelas crianças que devem ser moldadas e guiadas para serem seus membros.

O determinismo e o construtivismo foram elencados, pelo autor, como modelos diferentes de processos socializadores. No determinismo, a sociedade apropria-se da criança que desempenha um papel passivo. Ela é concebida como um iniciante que contribuirá para a manutenção social e como uma ameaça que deve ser controlada. No modelo construtivista, a criança apropria-se da sociedade e é concebida como agente que constrói ativamente o mundo assim como seu lugar nele. De acordo com Corsaro (2011), esses modelos ignoram que crianças não se limitam a internalizar a sociedade e que trazem mudanças sociais. Contudo o modelo construtivista concebe a criança como ativa e participante contínua do mundo social.

Para o autor, o processo de socialização não deve ser entendido apenas como uma questão de adaptação e internalização de regras, mas sim como um processo de apropriação, reinvenção e internalização que destaca a relevância da atividade coletiva e conjunta das crianças, as quais negociam, compartilham e criam cultura entre si e entre os adultos. O termo tradicional de socialização tem uma conotação problemática, individualista e progressista, pois indica a formação e preparação da criança para futuro. Propõe, em vez disso,

a noção de **reprodução interpretativa**. O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos e mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p. 31, grifo do autor).

A sociologia e a psicologia, convergem com os estudos sociais da infância e deles divergem. A psicologia do desenvolvimento, de tradição ou perspectiva funcionalista, foi um campo revisitado e criticado quando se configura como adultocêntrico. Ou seja, em seus pressupostos teóricos concebem a infância como uma preparação para a vida adulta. Para Corsaro (2011), mesmo teorias desenvolvimentistas, como a cognitivista de Piaget e a abordagem sociocultural de Vygotsky, que destacam o papel ativo das crianças no seu processo de socialização, falham ao desconsiderarem a complexidade da estrutura social e suas atividades coletivas.

De acordo com Woodhead (2005), as sociedades contemporâneas outorgam às crianças novos estatutos e papéis, que recaem, também, sobre a sua investigação psicológica. Os materiais analisados nas pesquisas com crianças refletem as experiências e opiniões dos pesquisadores. O corpo de conhecimento que a psicologia do desenvolvimento construiu dirige-se de adultos para adultos, e serve para regular, promover a vida, a aprendizagem, e interpretar a ação e o pensamento das crianças, os quais ocorrem em estágios que variam entre a normalidade e o desvio.

A partir dos anos 1980, porém, a psicologia do desenvolvimento assume as novas concepções de criança como atores e participantes, e não mais como objeto de pesquisa, admitindo um relacionamento mais reflexivo com esse sujeito. Adota também mais transparência nas hipóteses levantadas em seus estudos. Os psicólogos do desenvolvimento estão mais propensos a reconhecer a pesquisa como uma prática cultural, marcada por padrões vigentes entre adulto-criança.

Ao realizar o estudo do desenvolvimento, os papéis e relacionamentos complexos entre o investigador e o investigado devem ser articulados, e não assumidos. A discussão em torno da pesquisa psicológica não pode ser feita, unicamente, sobre métodos de pesquisa. A forma como a pesquisa psicológica se articula com o seu assunto relaciona-se, estreitamente, com a forma com a infância é teorizada. O paradigma dominante e o mais proximamente escrutinado, conceptualiza a infância como 'desenvolvimento'. (WOODHEAD, 2005, p. 4).

Para o autor, escutar atentamente, observar sistematicamente, registrar corretamente, são valores da pesquisa em psicologia, constituindo-se geralmente como um meio para uma finalidade e não um fim em si. Os projetos de pesquisa são moldados pelas agendas acadêmicas, políticas ou profissionais; o processo da pesquisa, via de regra, é controlado pelo pesquisador e não pela criança; “os produtos” da pesquisa são interpretados de acordo com discursos adultos sobre a criança e se moldam pela finalidade de protegê-la. As relações de poder que se instituem na pesquisa são medidas em termos da habilidade adulta em estudar

com (e sobre) a criança. Para Woodhead (2005), é possível que pesquisadores do desenvolvimento estabeleçam novas formas de pesquisa as quais respeitem as crianças e o seu contexto cultural, articulando também suas perspectivas e o seu papel como sujeito.

Para Flávio Urra (2011), a problematização acerca de cuidados éticos na pesquisa não é um tema estranho aos pesquisadores (as) do NEGRI. Em 1979, Fúlvia Rosemberg organizou uma edição especial e pioneira da revista *Cadernos de Pesquisa* a respeito da criança assim como a mesa redonda: *Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeitos de pesquisa*. Posteriormente, em 2009, no NEGRI, Renata Prado analisou, em sua dissertação de mestrado, o tratamento dado ao tema “trabalho infantil”, em 24 artigos acadêmicos de autoria de psicólogos(as), apreendendo que princípios éticos foram explicitados em apenas seis artigos do universo pesquisado. Ainda sobre a questão ética, com a co-autoria de Fúlvia Rosemberg, Renata Prado e Maria Cristina Gonçalves Vicentin, em 2009, elaboraram o artigo *Da ética na pesquisa com crianças: um levantamento bibliográfico*. Já em 2011, no NEGRI, o tema foi debatido por Flávio Urra, que analisou 37 artigos de revistas pediátricas. Desse universo, 35 artigos eram de pesquisas envolvendo crianças; em todos estavam explícitos o método e a justificativa, sendo que 25 artigos mencionavam submissão ao Comitê de Ética, e 20 a obtenção de Consentimento Livre e Esclarecido. Contudo, nos artigos do universo analisado, o autor destaca que o assentimento das crianças, conforme a resolução 196<sup>40</sup>, não foi descrito, bem como não foram descritas a sua preparação e as suas reações, ou seja, não foi descrito se ocorreram choros, sinais de medo, se elas foram ou não consoladas e por quem. Tal constatação levou o autor a concluir que, nessas pesquisas, a criança, é “uma pessoa sem voz, sem expressão”. Trata-se de “uma pessoa sem direitos: à creche e a certos cuidados éticos”. (URRA, 2011, p. 133). O autor faz algumas provocações em forma de questionamentos, indagando, quanto ao assentimento do bebê, como apreendê-lo, como proceder e se o próprio assentimento dos pais pode ou não ser questionado.

Para Rosemberg, 2010, a respeito de pesquisas acadêmicas, tratar crianças como atores sociais significa:

---

<sup>40</sup>II - DOS TERMOS E DEFINIÇÕES. II.2 – “assentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação. Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades.” (BRASIL, DIRETRIZES E NORMAS REGULAMENTADORAS DE PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS, 1996).

No plano metodológico, tratar crianças, adolescentes, e jovens como atores sociais passou a ser entendido de duas formas: a primeira, mais simples, consiste em escutá-los e tratá-los com ética na pesquisa: tratá-los, no campo da ética, como sujeitos, pessoas e não objetos. Isto se traduz, entre outros aspectos, em criar dispositivos de investigação para captar suas vozes, informações e opiniões sobre suas vidas, a sociedade, a escola e os adultos. E quando começamos a adotar mais sistematicamente tais procedimentos passamos a ter contrapontos fortes a nossos estereótipos, estigmas e preconceitos sobre a capacidade de reflexão e crítica de crianças, adolescentes e jovens. (ROSEMBERG, 2010, p. 4).

Por sua vez, Vasconcellos (2006), pesquisadora de desenvolvimento humano, considera necessário criar espaços de diálogo entre a psicologia e áreas afins, para desconstruir perspectivas evolucionistas que até bem pouco tempo predominavam na psicologia e naturalizavam o desenvolvimento, a produção de conhecimento e a cultura, as quais foram também assimiladas pelas ciências humanas. A autora defende que, nas pesquisas em psicologia, é preciso que se dê mais voz às crianças como sujeitos pensantes do seu próprio processo de desenvolvimento, conforme reivindicam os estudos sociais da infância.

Ao analisar os pressupostos da psicologia do desenvolvimento, Rosemberg (1976, p. 1.467) utiliza a expressão “sociedade centrada no adulto”, argumentando que a educação nessa concepção consistiria apenas no processo de humanização da criança, a qual, estando muito próxima à natureza, seria uma candidata à humanização. Assim, ultrapassar a infância seria um requisito para atingir o ápice da vida: o modelo adulto. “A superação da geração atual seria apenas possível quando a criança é transformada em adulto”. Na sociedade centrada no adulto, a criança é um vir-a-ser, uma potencialidade e uma promessa, ou seja, a criança não é.

Destaca ainda que adultos e crianças não estabelecem interações, a não ser no plano afetivo, pois nessa relação o adulto desempenha o papel de emissor que está próximo à sociedade e com ela se confunde, e a criança desempenha o papel de receptor, ou seja, daquele que aprende e está próximo da natureza. “Natureza e sociedade, valorizadas ou desvalorizadas, segundo a corrente pedagógica, segundo o momento histórico, segundo as necessidades sociais”. (ROSEMBERG, 1976, p. 1467).

Em nosso meio, os primeiros textos que divulgam as novas propostas no estudo da infância e da criança vêm da sociologia. Foram publicados em 2001 por duas autoras francófonas, que se debruçaram também sobre a produção anglo-saxônica francesa. Trata-se de dois artigos, de Régine Sirota (2001) e da suíça Cléopâtre Montandon (2001).

A constituição do campo na produção francófona descrita por Sirota (2001) assinala a obra do historiador Philippe Ariès, publicada em 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, como precursora dos estudos posteriores, baseados na “[...] visão da infância

como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto e do discurso intelectual”. (SIROTA, 2001, p. 10).

A autora aponta ainda que uma compreensão de educação embasada em pressupostos durkheimianos, voltados apenas para as instâncias socializadoras, impedia o aparecimento de uma nova perspectiva de estudo sociológico para a infância. Foi em oposição a esses trabalhos que se constituiu o terreno para a produção de novas perspectivas teóricas acerca da infância e da criança.

Os primeiros elementos de uma sociologia da infância baseiam-se, então, conforme ressalta Sirota (2001), em novas concepções de socialização nas quais a criança é considerada um ator social, que não apenas sofre o impacto da cultura, mas também é seu produtor, assim se distanciando dos pressupostos durkheimianos que concebiam a socialização como inculcação.

Por sua vez, os trabalhos de língua inglesa foram visitados por Montandon (2001). Para a autora, foi num contexto de intensa industrialização, urbanização, imigração, explosão demográfica e expansão da instrução pública que se constituem, no final do século XIX, interesse sociológico pelos problemas da infância.

Todavia, de acordo com a autora, a partir dos anos 1980 que surgem trabalhos acadêmicos na sociologia com reflexões mais originais acerca da infância. Tal produção foi agrupada pela estudiosa em quatro grandes categorias temáticas: relação entre gerações, relação entre as crianças, crianças como um grupo de idade e, por fim, trabalhos que examinam os dispositivos institucionais destinados às crianças.

Esses trabalhos possuem um fio condutor comum direcionado para a reformulação do conceito de socialização, antes concebida como um processo unilateral exercido por instituições e seus agentes. Pelo conceito antigo, a socialização se voltaria apenas para a adaptação e a integração do indivíduo à sociedade. “A crítica fundamental era que tal visão desse fenômeno conduz a uma abordagem enviesada das crianças, ou seja, são consideradas como objetos ou então como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura”. (MONTANDON, 2001, p. 52).

Essa nova produção acerca da crianças e da infância procura, então, desvincular-se de uma concepção de criança embasada em pressupostos biológicos ou maturacionais, predominantes na psicologia do desenvolvimento de tradição norte-americana evolucionista, que concebia o desenvolvimento humano como um processo universal, estrito à infância, vista como incompleta. A infância deveria, assim, ser superada para atingir a “maturidade completa”, ou seja, a idade adulta. A nova produção procura também demarcar ou apropriar-

se de seu objeto de investigação particularmente na sociologia. Alguns pontos em comum desse novo paradigma foram sintetizados por Montadon (2001, p. 18), nos trabalhos de línguas inglesa e francesa,

A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades. (JAMES, PROUT, 1990).

Essa desnaturalização da definição, sem, contudo, negar a imaturidade biológica enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida.

A infância é, pois considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade (JAVEAU, 1994). A infância se situa, pois, como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e, portanto, a forma evolua historicamente (JENKS, 1997).

As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização.

A infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno, articulando-a as variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico (QVORTRUP, 1994).

No Brasil, como já referido anteriormente neste texto, a expressão sociologia da infância entra em circulação nos anos 2000. Entretanto, alguns trabalhos e autores podem ser citados como pioneiros do campo na “Educação (Cadernos de Pesquisa, 1979), na História (Priore, 1991), na Sociologia (Fernandes, 1979) e na Psicologia (Rosemberg, 1976).” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695).

Em 2011, o relatório parcial do Grupo de Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI), elaborado a partir da busca por grupos no Diretório de Grupos de Pesquisa (DPG) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mostra a localização de 25 grupos de pesquisa, por meio do descritor “sociologia da infância”, com predominância de trabalhos no campo da educação. São eles, educação (16), sociologia (4), direito (1), educação física (1), ciência política (1), antropologia (1), demografia (1), informa Nascimento (2013) coordenadora do Núcleo.

A socióloga Lourdes Munõz (2006) efetua análise comparativa entre os três grandes enfoques teóricos que fundamentam a sociologia da infância e que podem também ser adotados pelos estudos sociais da infância. São eles os enfoques: estrutural, construcionista e

o relacional. Munõz distingue em cada abordagem os principais temas de interesse, termos e conceitos-chave utilizados e o seus enfoques metodológicos.

Para Munõz (2006) no enfoque *construcionista*, as noções de criança e de infância são tratadas como formações discursivas que são construídas socialmente. Para essa abordagem, as mudanças das ideias e das práticas para a infância viriam pela desconstrução desses discursos. Nesse aporte, ideias, imagens, noções, conceitos, conhecimentos, modos de falar sobre, codificam práticas sociais e constituem a infância e a criança. As crianças, no contexto social em que se inserem, são consideradas construtoras e agentes sociais ativas. Como já mencionado, a infância é concebida como uma categoria de análise social e sua concepção atual, como um fenômeno, também é um processo de construção.

A autora menciona que entre seus temas de interesse estão: críticas às visões convencionais de criança e infância proporcionadas pelas de psicologia do desenvolvimento, tempo e transição na infância, inserção da sociologia da infância no debate geral das ciências sociais. Os pesquisadores dessa corrente tentam unir o mundo material ao mundo simbólico, apontando que a concepção social de infância tem influência na valorização das crianças.

A pesquisadora menciona ainda que o conceito mais usado nessa abordagem é o de criança. Entre os principais conceitos-chave destacam-se: a construção social, a cultura da criança, suas representações e relações sociais.

Para Munõz (2006) essa abordagem faz uso de métodos etnográficos para a aproximação com os modos de vida da criança, centrando-se nas atividades práticas da sua vida cotidiana, e no contexto em que se produzem os significados.

O *enfoque relacional*, segundo Munõz (2006), defende que as crianças são atores sociais do mundo no qual participam. As crianças devem ser estudadas em si mesmas, a partir das suas perspectivas, valorizando assim, o plano microssocial. A ênfase de investigação recai, portanto, sobre suas condições de vida, atividades, relacionamentos, conhecimentos e experiências e na interseção das crianças com o mundo social em que vivem, em especial, nas suas relações com os adultos.

Munõz (2006) relaciona que entre seus temas de interesse estão o ponto de vista da criança, geração como conceito relacional o feminino e a infância. Entretanto, diferentemente da perspectiva estrutural, nessa abordagem, procura-se relacionar a categoria geração com os aportes das teorias dos estudos feministas, apontando-se a posição da mulher na sociedade como um elemento cuja comparação serve para a reflexão a respeito da posição social ocupada pela criança. Esse aporte também se ocupa em estudar a posição da criança como participante da divisão social de trabalho.

A autora menciona que para o entendimento da relação entre crianças e adultos, a relação entre as gerações e as relações sociais das crianças estão entre os principais conceitos-chave dessa abordagem. O conceito mais mencionado é crianças. O método quantitativo é o principal enfoque metodológico usado nessa abordagem para uma aproximação com os modos de vida das crianças e com a realidade da infância.

Para Munõz (2006) o *enfoque estrutural* focaliza a infância – não as crianças – como minoria e parte permanente da estrutura social. Essa abordagem tem como foco principal conceituar a infância, assim como definir a posição que as crianças ocupam na sociedade, posição essa que incide na sua dependência e invisibilidade e se refere a uma certa ideologia social latente.

A socióloga aponta que a infância, nessa abordagem, é concebida como uma variável histórica e cultural, que também faz parte da divisão social do trabalho. A categoria infância é comparável às categorias gênero e classe, sendo um componente essencial para a ordem social. Esse enfoque investiga como as estruturas e os mecanismos sociais afetam as vidas das crianças (estruturas socioeconômicas, políticas e sociais).

A autora sistematiza que entre seus temas de interesse estão a justiça distributiva, as atividades das crianças como, por exemplo, a atividade escolar, o status legal das crianças e a economia da infância. Ator social e infância estão entre os principais termos dessa abordagem, e entre os principais conceitos-chave: estrutura social, geração, grupos minoritário e justiça distributiva. Para se aproximar da realidade da infância, esse enfoque elege, como um de seus principais eixos metodológicos, a análise macrossocial das relações sociais, utilizando preferencialmente, e não exclusivamente, o método quantitativo. Aplicam-se técnicas de amostragem em larga escala e estudos demográficos. (quadro 6)

**Quadro 6. Delineamento geral dos enfoques da sociologia da infância. (continua)**

	<b>Estrutural</b>	<b>Construcionista</b>	<b>Relacional</b>
<b>Infância</b>	1 - A infância é uma forma particular e distinta da estrutura social. 2 - É uma categoria social permanente. 3 - É uma categoria variável, histórica e cultural.	1 - A infância é uma construção social. 2 - A infância é uma variável da análise social. 3 - Definir a infância como fenômeno é também um processo de construção.	1 - A infância é um processo relacional.

**Quadro 6. Delineamento geral dos enfoques da sociologia da infância. (conclusão)**

<b>Infância</b>	<p>4 - Parte integral da sociedade e da divisão do trabalho.</p> <p>5 - Exposta às mesmas forças da adultez, porém de modo distinto.</p> <p>6 - É uma minoria sujeita a tendências de marginalização e paternalização.</p>		
<b>Crianças</b>	<p>1 - São co-construtores da infância e da sociedade.</p> <p>2 - A dependência das crianças repercute em sua invisibilidade.</p>	<p>1 - As relações sociais e a cultura das crianças devem ser estudadas em suas próprias dimensões.</p> <p>2 - As crianças são ativas na construção de suas vidas sociais.</p>	<p>1 - Deve ter-se em conta como as crianças experimentam suas vidas e relações sociais.</p> <p>2 - É preciso desenvolver o ponto de vista das crianças.</p> <p>3 - O conhecimento baseado na experiência das crianças é fundamental para o reconhecimento dos seus direitos.</p>
<b>Sociedade</b>	<p>1 - A ideologia da família constitui uma barreira para os interesses e o bem estar das crianças.</p>		
<b>Sociologia</b>		<p>1 - A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância.</p>	<p>1 - A geração é um conceito chave para entender a relações entre crianças e adultos, tanto em nível individual quanto grupal.</p>

Fonte: Muñoz (2006, p. 17). Tradução desta autora.

A perspectiva estrutural tem como principal expoente Jens Qvortrup (2011), que elaborou uma importante pesquisa pioneira denominada *Infância como Fenômeno Social* a qual estudou a infância em 16 países. Qvortrup (2011) é uma referência para pesquisadores franceses, italianos, portugueses e brasileiros, assim como para sociólogos que publicam em língua inglesa. O autor assinala que as crianças integram a sociedade e o mundo, por isso se faz possível e necessário conectar a infância às estruturas sociais maiores. Mesmo nas análises a respeito da economia global, essa conexão ampliaria as condições para a pesquisa sociológica. Estudos que tinham como foco o desenvolvimento infantil e a socialização tradicional dificultaram o reconhecimento da infância como um fenômeno social. O pesquisador indica haver uma necessidade interdisciplinar de se estabelecer relação entre a infância e as crianças em suas vidas cotidianas. Essa interdisciplinaridade poderá fornecer um panorama de suas condições de vida e de sua cidadania.

Até recentemente, entretanto, a exclusão das crianças do mundo maior, ou melhor, adulto, era a abordagem comum à maioria dos cientistas. De um ponto de vista positivo, o esforço de exclusão ajudava a proteger as crianças dos perigos do mundo moderno; de um negativo, era um projeto ilusório e duvidoso. Ilusório porque as crianças fazem parte desse mundo amplo em muitos aspectos; duvidoso, e talvez mesmo contraproducente, no sentido de esconder as crianças num tipo de 'limbo analítico', o que impediu pesquisadores e outros de atentarem às macroforças, que são da mais alta importância, potencialmente, para as condições de vidas das crianças. (QVORTRUP, 2011, p. 202).

O aporte estrutural postulado por Qvortrup (2011) pode ser compreendido por meio das nove teses que elaborou, as quais orientam os novos paradigmas sociais da infância. Esse aporte teórico é o que mantém maior relação com os trabalhos desenvolvidos no NEGRI acerca da educação e do cuidado com o bebê. Devem, porém, ser mantidas algumas distinções entre o aporte estrutural e a perspectiva teórica adotada pelo Núcleo.

No NEGRI, concebemos que as relações de idade são formas como as sociedades constroem as etapas da vida. A constituição dessas etapas não é natural nem desinteressada, ao contrário, são hierarquizadas e estruturantes das desigualdades sociais. De acordo com Rosemberg (2010), essa hierarquia coloca o adulto no ápice da espécie humana. Daí advém a expressão que cunhou no final dos anos de 1970, de que nossa sociedade é adultocêntrica. Para a autora, no plano macro estrutural da sociedade, são monopolizados pelos adultos os poderes econômicos, políticos, culturais e cognitivos.

Assim, venho construindo um modo para interpretar as desigualdades sociais como constitutivas da sociedade brasileira que, ao lado das relações de classe, de gênero (que focalizam desigualdades entre homens e mulheres), étnico-raciais, de localização do domicílio (campo ou cidade) e regionais, consideram também as relações de idade, que alguns teóricos tratam sob a denominação de geração. (ROSEMBERG, 2010, p. 2).

Contudo, Qvortrup (2010a) afirma que está comprometido com estudos sociais da infância que não tenham como tarefa primeira procurar diferenças entre as crianças, pois é muito difícil começar qualquer tipo de estudo com uma população de crianças divididas e terminar com a coletividade de crianças em relação às outras categorias. As categorias classe, idade, gênero e etnia se aplicam a qualquer pessoa e não devem ser usadas para definir cada criança especificamente. Os adultos ignoram de diferentes maneiras as crianças; essa é a posição estrutural ocupada pela infância. E, quanto mais os adultos ignoram as crianças, proliferam-se as infâncias. Por isso, a geração infância tem a idade adulta como segmento oposto e dominante.

O que importa aqui é, certamente, o fato de que não podemos começar a multiplicar as infâncias até compreendermos o que é infância – e um bom ponto de partida é admitir que as crianças sejam uma coletividade ignorada pelos adultos. Essa proposição, portanto, sugere a adoção de uma perspectiva geracional. (QVORTRUP, 2010a, p. 1132).

Apresentadas as distinções conceituais, passemos à apresentação das nove teses a respeito da infância elaboradas por Qvortrup. A infância se integra à estrutura social de forma particular e distinta como forma estrutural, é conceitualmente comparável ao conceito de classe, “[...] no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer, da infância estão organizados e pela posição da infância assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes”. (QVORTRUP, 2011, p. 203). Nas sociedades modernas duas características são definidoras da infância: a escolarização e a institucionalização das crianças. Essa é a primeira tese.

A segunda tese defende ser a infância uma categoria social de estudo sociológico e não uma fase de transição. A ideia de que a criança se desenvolve por fases, em alguns aspectos é obviamente correta. Não contribui, porém, para o entendimento sociológico da infância. Como característica da infância, o aspecto mais importante é como ela se modifica tanto quantitativa com qualitativamente. Essas modificações não podem somente ser explicadas em termos de variações individuais, mas sim considerando outros parâmetros sociais. Do ponto de vista de Qvortrup (2011, p. 204), “[...] a infância persiste: ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela”.

A terceira tese postula que existem várias concepções de infância e que “[...] são exatamente as mudanças de concepção que são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças”. (QVORTRUP, 2011, p. 205). Para o autor, a ideia de criança, além de separá-la da sociedade em que ela vive, impede de tratar a infância em sua variabilidade histórica.

Qvortrup (2011) indica, na quarta tese, que a infância é parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho, sendo as crianças participantes ativas da sociedade não só porque influenciam ou são influenciadas pelos pais, professores ou outras pessoas de suas relações, mas também por duas outras razões: elas ocupam lugar na divisão social do trabalho e influenciam planos e projetos dos pais e do mundo social e econômico, interagindo estruturalmente com outros setores da sociedade.

A quinta tese postula que as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade. Toda vez que “[...] interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras

peessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade”. (QVORTRUP, 2011, p. 7).

A sexta tese aponta que a influência das forças sociais, econômicas ou ecológicas ocorre de maneira indireta ou mediada sobre a infância e “[...] ninguém, inclusive as crianças, pode evitar a influência de eventos mais amplos, que ocorrem além do microcosmo próximo”. (QVORTRUP, 2011, p. 8).

A sétima tese indica que a “dependência conveniada das crianças tem consequências para a sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar”. (QVORTRUP, 2011, p. 208). A infância é invisível tanto em estatísticas comuns quanto em informações governamentais. Como exemplo, relata que procurou em vão por matérias que trouxessem as crianças como unidade de observação ou que analisassem a infância do ponto de vista das crianças. Levanta, então, duas razões importantes as quais determinam essa situação: a primeira relaciona-se ao que denominou de capitalização da infância – o Estado demanda apenas de dados necessários para planejamento e elaboração de políticas. A segunda razão apontada pelo autor para essa invisibilidade é “[...] como uma consequência das definições arraigadas das crianças como imaturas, não adultas ainda, que, de qualquer modo, têm que confiar nos pais. Então, aparentemente, parece não existir a necessidade de contar as crianças por elas mesmas”. (QVORTRUP, 2011, p. 209).

Na oitava tese, Qvortrup (2011, p. 209) aponta que “não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem estar das crianças”. Cita três argumentos nos quais defende que a sociedade deveria se responsabilizar pelas crianças: o primeiro é o moral, para garantir que as crianças sejam providas por um padrão básico de recursos que garanta sua sobrevivência; o segundo argumento é de direito, pois, se as crianças estão contribuindo para a sociedade, podem reivindicar recursos para distribuição. E o terceiro refere-se ao interesse social das crianças, se não como crianças, como membros da próxima geração:

Na minha interpretação, herdamos uma ideologia da família que pode ser considerada um anacronismo. O principal problema que constitui nossa ideologia da família – e que vários membros do grupo do projeto referiram como “familiarização” – é que as crianças *expressis verbis* são mais ou menos propriedades de seus pais; ou, em termos menos dramáticos, são, ao menos, responsabilidade parental e, em princípio, exclusivamente responsabilidade de seus pais. Desde que a sociedade só se interessa em interferir em casos excepcionais, quando as crianças estão em situação perigosa, segue-se que não é aceito nem cogitado aceitar a responsabilidade geral pela infância. Isso não necessariamente significa que a sociedade não se ocupe das crianças, mas significa que ela não é constitucionalmente obrigada a intervir, mesmo em casos em que as crianças

estejam próximas da pobreza de maneira recorrente, para mencionar um exemplo. (QVORTRUP, 2011, p. 209).

Na nona tese, a infância é classificada como “[...] uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras”, corroborando perspectivas que categorizam as crianças como um grupo minoritário, o qual se define em “[...] relação ao grupo dominante, o qual possui status social mais alto e maiores privilégios, isto é, nesse caso, os adultos; e, indo além, como um grupo que, por suas características físicas ou culturais, é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual”. (QVORTRUP, 2011, p. 210).

#### **2.4.1 Tensões que perpassam o campo**

As proposições da sociologia da infância – ou, de maneira mais abrangente, dos estudos sociais da infância – são reconhecidamente inovadoras, porém passíveis de problematizações. Para Prout (2010), seus pressupostos epistemológicos estão pautados em dicotomias decorrentes da sociologia moderna, as quais devem ser questionadas.

A primeira dicotomia é infância como estrutura social x crianças como atores sociais. Alguns pesquisadores afirmam a infância como parte da estrutura social, o que significa a sua padronização dentro de uma sociedade, enfatizando causas e efeitos da divisão injusta de recursos a que estão sujeitas. Ao invés de tentar compreender como um padrão de atividade atinge larga escala ou como alcança a estabilidade implícita na metáfora estrutura, essa abordagem se dedica ao estudo de padrões e variações.

Já a concepção de crianças como atores procura mostrar o inverso da concepção de infância como estrutura social. As infâncias são diversas e se constituem pela interação contínua entre atores humanos. A vida social, nessa abordagem, é concebida como contingente e frágil: precisa ser trabalhada, mantida e reparada. No geral, porém, trata “apenas superficialmente da ação das crianças como atores: ela é vista como uma característica essencial e quase não mediada dos humanos, que não requer muitas explicações”. (PROUT, 2010, p. 735).

Natureza versus cultura é a segunda dicotomia agrupada pelo autor. A concepção da infância como uma construção social abriu novos caminhos para seu estudo ao relacionar a infância e a idade adulta às produções discursivas que incidem não só na ação, mas também na estrutura social, indicando novos meios para escapar dos dualismos entre natureza e cultura da teoria social moderna. Contudo algumas dessas visões privilegiam discursos idealistas

acerca da infância, omitindo a materialidade da vida social. Os dualismos da modernidade se deram devido a uma pretensa separação entre cultura e natureza. A infância entendida como construção social abandona o reducionismo biológico, substituindo-o pelo reducionismo sociológico.

A terceira dicotomia proposta pelo autor relaciona-se à necessidade de superação das contradições entre ser e devir, ou melhor, “crianças como devires” e “crianças como seres”, como se essas duas conjecturas não pudessem se relacionar. Baseado em Nick Lee (1999), Prout (2010) conclui que ser e devir não se separam, dadas as contingências a que estão sujeitos adultos e crianças: “Nesses termos, tanto adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas”. (PROUT, 2010, p. 737). Ao endossar a compreensão de crianças como “sujeitos de direitos próprios”, esses estudos arriscam-se a reafirmar perspectivas irrealistas acerca da sua autonomia e independência, pois todos os seres humanos estão sujeitos a uma complexa rede de interdependência.

Na análise crítica do campo, Rosemberg (2009b) traz algumas considerações acerca de seus pressupostos teóricos e epistemológicos dos estudos sociais da infância. Nas sociedades contemporâneas, o termo infância é pensando preferencialmente em relação à família. Assim, seu sentido desliza facilmente de criança para filho, como se o amor dos pais se estendesse a todas as crianças. Por outro lado, atribuir-se o descaso social com a criança à família remete ao que Qvortrup (2011) denominou de processo ideológico de familiarização. A autora chama atenção, também, para as traduções de textos estrangeiros, pois algumas línguas como português, o espanhol e o italiano dispõem de termos diferentes para designar criança (*puer*) e filho (*filius*). “Não raro, na literatura francófona e anglófona, encontram-se pistas do deslizamento de sentido e que, por vezes e aparentemente, geram tensões: inicia-se focalizando *puer*, mas passa-se a focalizar *filius* e vice-versa”. (ROSEMBERG, 2009b, p. 6).

A faixa etária é também um campo de tensão na sociologia ou nos estudos sociais da infância. Rosemberg e Mariano (2010) problematizam o período da infância que fica subentendido nesses estudos. Essa indefinição pode endossar duas dificuldades já enfrentadas no estudo dos bebês – a complexidade para reconhecimento de sua alteridade e o modo de concebê-los como atores sociais. No Ocidente moderno, a delimitação das etapas da vida são construções sociais que hierarquizam as idades, cujo ápice é a vida adulta. A especificação da infância dinamiza o mercado de trabalho e de consumo; a instituição de direitos e necessidades da criança gera novas profissões, novas mercadorias e serviços como os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária ou solidária.

Nesse sentido ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. Porém relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, por exemplo, que a busca de compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695).

A tarefa de delimitar o início e o final da infância gera tensões: a delimitação varia de acordo com o país, a época, e as diversas divisões do corpo social. Para algumas legislações, o feto é um sujeito de direitos. Os contextos institucionais e o direito comumente fixam as diversas maturidades da criança: sexual, civil e política. (JAVEAU, 2005; CORSARO, 2011).

Por sua vez, Mollo-Bouvier (2005, p. 393) discute que as etapas do desenvolvimento são circunscritas pela psicologia e a transposição dessas etapas é aceita, através dos ritos sociais os quais acompanham o percurso institucional da infância. O recorte em etapas ou faixas de idade regulamenta a vida social das crianças nas atividades administrativas e institucionais, nos ministérios e nas prefeituras. “A concordância entre as etapas do desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo, e sua inscrição nas regras do jogo social são sempre aproximadas e dão lugar a reajustes constantes” passando por variações grupais, sociais e temporais.

Através de marcos legais de idades, Rosemberg (2014) delimitou recortes etários que são usados em diferentes instituições, tornando ainda mais complexa a tarefa de demarcar as idades da vida. (quadro 7).

**Quadro 7. Idade mínima em anos ou maioridade para ter direitos reconhecidos por dimensão da vida social. Brasil, 2013. (continua)**

Idade em anos	Dimensão da vida
4	Início da escolaridade obrigatória
10	Sentar-se na frente do veículo
11	Sentar-se na garupa da moto
18	Viajar desacompanhado com autorização
14	Trabalhar como aprendiz
	Casar para igreja católica (mulher)
	Relações sexuais consentidas
16	Votar
	Casar com autorização no âmbito civil
	Submeter-se a cirurgia bariátrica
	Casar na igreja católica (homem)
	Trabalhar com certas restrições
17	Alistamento militar
	Fim da escolaridade obrigatória
18	Maioridade civil
18	Maioridade penal

**Quadro 7. Idade mínima em anos ou maioridade para ter direitos reconhecidos por dimensão da vida social. Brasil, 2013. (conclusão)**

	Trabalho noturno, insalubre
	Prostituição, pornografia
	Habilitação para dirigir veículo

**Fonte:** apud Silva (2014, p. 34). A autora baseou-se no dados de Fúlvia Rosenberg (2014).

A pesquisadora Fúlvia Rosenberg (2009a), no âmbito da psicologia social e a antropóloga cultural Alma Gottlieb (2009), buscaram dar visibilidade ao bebê tanto no meio acadêmico como no social, destacando que sua concepção é social e culturalmente construída pelas maneiras como os adultos lidam com seu cuidado, pelas pesquisas e pela educação, apresentando alguns pontos de reflexão a respeito da desvantagem acadêmica e pública dos bebês em relação a outros atores sociais.

Os pontos indicados por Rosenberg (2009a) são os seguintes: a pequena infância ainda é tratada como um tempo social relacionado à esfera privada e não à esfera pública, e como dimensão da vida reprodutiva e não produtiva. Por conseguinte a esfera privada deve ser tratada em duas dimensões – a família (a mãe ou a figuras maternas) e a casa. As representações públicas da pequena infância remetem à família e à casa contribuindo para a sua reduzida visibilidade, seja a partir do espaço privado, seja a partir do espaço público (creches), pois sua institucionalização a retira dos olhos dos formadores de opinião.

Os adultos, formadores de opinião, têm pouco contato com espaços institucionais coletivos para educação e cuidado de crianças pequenas, e acabam constituindo imagem desses espaços “fantasmagoricamente (local de desamor) alimentadas por representações arcaicas (abandono, orfanato) e suspeitosas”. (ROSEMBERG, 2009a, p. 17). Nesse sentido, a pesquisadora do NEGRI, Secanechia, em 2011, destacou que as entrevistadas de sua pesquisa – professoras do curso de pedagogia – ao não terem experiência diretas com a creche mencionaram experiência indiretas: “Sendo assim, as docentes recorreram aos conhecimentos teóricos, adquiridos no meio acadêmico, e conhecimentos empíricos que foram oferecidos via sobrinhas, assim como filhos de empregadas, de alunos e/ou de vizinhos de alunos”. (SECANECHIA, 2011, p. 109).

Para a pesquisadora, as crianças pequenas são modelos para anunciar produtos que serão usados em ambiente doméstico. São também matéria de mídia em situações de tragédia no espaço privado, geralmente, associadas à condição de vítima e ao sensacionalismo. Pelos motivos mencionados, as mídias não têm contribuído para ampliar a visibilidade de crianças pequenas em outros espaços públicos.

Escreve ainda que a pequena infância, durante a trajetória da vida, torna-se muito curta em função do reduzido número de nascimentos e do prolongamento da esperança de vida.

Para Rosemberg (2009) a associação entre as crianças pequenas/bebês e as mulheres é intensa. Convém evidenciar que mulheres e crianças pequenas estão entre os grupos com menor poder de atuação política.

O tempo da criança pequena está entre os momentos em que a família encontra-se em maior fragilidade, “voltada para suas necessidades próprias, com dificuldade para participar de ações políticas reivindicatórias”. (ROSEMBERG, 2009a, p. 18).

A associação entre criança e filho, e a dissociação entre criança pequena e cidadania não despertam o “interesse de adultos que ainda não são pais de crianças pequenas ou que já foram pais de crianças pequenas, mas não mais o são”. (ROSEMBERG, 2009a, p. 17).

Por sua vez, Gottlieb (2009) destaca algumas razões que, segundo ela, poderiam explicar a reduzida visibilidade acadêmica dos bebês no campo da antropologia cultural.

A experiência pessoal pode interferir na discussão antropológica acerca dos bebês. Primeiro, porque os adultos, embora já tenham sido bebês, não se lembram dessa vivência (talvez alguns poucos lembrem-se). “Essa falta de memória (salvo o que os pais e outras pessoas possam implantar depois desse período pode nos desencorajar a considerar um aspecto da experiência humana que parece muito remoto da nossa experiência individual”. (GOTTLIEB, 2009, p. 319). A parentalidade deveria ser um requisito para se desenvolverem estudos antropológicos acerca dos bebês? Certamente não, pois uma das marcas da antropologia cultural é estudar o outro. Muitos antropólogos culturais são jovens e não têm filhos, desconhecendo assim os desafios que impõem essa faixa etária. “Ironicamente, mesmo os pais – sem falar dos que não o são – raramente assumiram o desafio de tal empreitada antropológica sobre o ciclo de vida desses “Outros.” (GOTTLIEB, 2009, p. 319).

Para Gottlieb (2009), se no Ocidente os bebês são considerados passivos e dependentes, estudos em países não ocidentalizados, como a Costa do Marfim, mostram que os bebês são reconhecidamente causadores de impacto no mundo social: estão longe de serem concebidos como indefesos ou sem opiniões, o que desafia a ideia amplamente aceita entre antropólogos e ocidentais, da dependência que essa faixa de idade tem do outro.

A autora ainda aponta que os bebês, na maioria das sociedades, passam a maior parte do tempo com mulheres, em ambiente doméstico, o que privilegia o esquecimento do seu estatuto de sujeito social. Antropólogas feministas, entretanto, fomentam discussões acerca do mundo privado das mulheres, inclusive o doméstico, revelando seu caráter cultural.

Para Gottlieb (2009, p. 322), as pessoas geralmente acreditam que os bebês são incapazes de falar. Todavia a autora pôde investigar que, em dadas comunidades não ocidentais, os sons que os bebês produzem podem ser considerados significativos. Tais questões levantam a discussão a respeito do domínio hegemônico da comunicação verbal.

A autora escreve que antropólogos ocidentais dão pouca atenção para os sons e outras formas de comunicação dos bebês, formas essas consideradas significativas em outros lugares – as lágrimas, o vômito, a urina, as fezes. O estudo dessas exúvias também não está contemplado nas atividades intelectuais dos pesquisadores. Diferentemente de outras sociedades, na nossa, as secreções não são valorizadas.

Gottlieb (2009) aponta que em detrimento de outros modos de experimentação da vida, os antropólogos privilegiam os sistemas racionais de pensamento. Essa estreita ligação dos bebês com os processos corporais, para a autora, é interpretada na sociedade ocidental como pertencente ao mundo natural, o que os leva a serem compreendidos como participantes apenas do mundo biológico, em que a influência cultural ainda não estaria sendo exercida. Ou seja, os bebês são apenas um pacote biológico. Não são admitidos nem mesmo como seres pré-culturais. Essa afirmação poderia ser generalizada universalmente? A antropologia cultural já problematizou processos biológicos, como a menstruação, a sexualidade, a gravidez, o nascimento, e a eles voltou seu olhar, revelando como os sentidos para os corpos também são atravessados pelo mundo cultural.

Em suas conclusões, Gottlieb (2009) defende que, enquanto os ocidentais definirem os processos racionais a partir de capacidades intelectuais, como a comunicação pela fala, ou pela capacidade de constituir complexas redes sociais, ou institucionais, ou pela organização do mundo à sua volta e planejar o futuro, pouco sobrarão para pesquisas sérias acerca do bebê, principalmente os estudos de inclinação antropológica.

Como já foi dito anteriormente, as perspectivas de estudo no NEGRI aproximam-se da perspectiva estrutural dos estudos sociais da infância; não adotamos, porém, o conceito de infância. Concebemos não a infância, mas sim as relações de idade como categoria analítica útil para compreender a produção e a sustentação de desigualdades sociais. As categorias etárias ao lado das hierarquias de classe, raça-etnia e gênero também são estruturantes das relações de dominação.

Os bebês constituem nosso foco de estudo, pois estão entre os grupos invisibilizados, negligenciados, e fadados à esfera privada, com reduzida visibilidade pública. Enquanto atores sociais e pesquisadores, nosso objetivo deve ser o de trazer “a criança pequena e sua família, suas necessidades e seus direitos para o espaço público, fortalecendo seu poder de

negociação na arena pública de debate e embate sobre prioridades em políticas públicas”. (ROSEMBERG, 2009a, p. 17).

Evidenciamos algumas pesquisas desenvolvidas no NEGRI em que os atores sociais pesquisados descrevem a mãe ou a mulher como responsável pelo cuidado e pela educação do bebê. Flávio Urra que, em 2011, analisou artigos em duas revistas brasileira de pediatria, conclui que nas relações de gênero a mãe aparece como principal responsável pela educação e cuidado da criança. “Assim, a criança é da mãe como a mãe é da criança. Se a família é mencionada de várias formas como membro privilegiado é a mãe/mulher, que aparece em 81% dos artigos, complementarmente, o pai/homem está ausente em 75,7% dos artigos.”(URRA, 2011, p. 119). Por sua vez, Renata Ishida, em 2014, analisou discursos de Agentes Comunitárias de Saúde (ACS), em São Paulo, apreendendo que “as ACS também indicaram preferência pela permanência do bebê dentro de casa”. Para elas “o balizador da idade adequada para o ingresso à creche seria as necessidades das mães, especialmente as que trabalham”.(ISHIDA, 2014, p. 133). Como mencionado anteriormente, Secanechia, em 2011, que analisou discursos captados em entrevistas com professoras do curso de pedagogia, destacou que “o bebê foi considerado pelas entrevistadas como ser em desenvolvimento que necessita de atenção e cuidados a serem promovidos em âmbito privado pelas mães e/ou por mulheres que compõem o círculo familiar”. (SECANECHIA, 2011, p. 125). Sobre a creche, a pesquisadora assinalou que nenhuma uma das entrevistadas que eram mães tiveram experiência com a instituição, pois, segundo elas, “as creches eram espaços de assistência para aquelas crianças que necessitavam desse tipo de atendimento”. (SECANECHIA, 2011, p. 126).

Concepções ideológicas de sociedade e família interferem em políticas públicas e subjagam, cristalizam, e marginalizam a pequena infância como categoria social. No texto *Infância e Política*, Qvortrup (2010) discorre sobre a maneira protetora com que as crianças são tratadas socialmente: existe certa desatenção em relação a seus direitos, o que culmina no seu afastamento em relação aos adultos, à vida econômica e política. Para o autor, quando se trata de política, pode-se falar em “crianças como sujeitos na política”, “crianças ou infância como objetos não visados (em termos do impacto de forças estruturais)”, “criança e infância como objetos visados (iniciativas políticas voltadas às crianças)” e “criança e infância como objetos instrumentalizados”.

O envolvimento das “crianças como sujeitos na política” suscita discussões das quais Qvortrup (2010) destaca os direitos das crianças e as crianças como cidadãs. Esses debates, especificamente, apontam o status social das crianças assim como o que elas podem esperar

como membros legítimos da sociedade. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, em seus vários artigos, valoriza a livre expressão da sua subjetividade. O artigo 12, porém, ressalta que só em assuntos de seu interesse elas devem se expressar livremente. Essa limitação imposta à criança é o meio mais contundente das nossas sociedades restringirem sua efetiva participação como sujeitos políticos.

De acordo com o autor, há uma inexpressiva e deficiente representatividade política das crianças, até mesmo porque não se viabilizam meios para a sua participação: elas não são prioridade numa sociedade que tende ao envelhecimento.

Outra forma de se discutir a participação política das crianças é analisando “crianças ou infância como objetos não visados (em termos do impacto de forças estruturais)”. Para Qvortrup (2010), esse tipo de participação merece destaque, uma vez que poderia explicar, por exemplo, os números tão altos de crianças pobres. Haveria uma conspiração ou uma indiferença estrutural frente a essa situação? O autor refere-se ainda a uma série de eventos sociopolíticos ou político-econômicos que afetam involuntariamente a vida, ou a infância, das crianças. Por exemplo, a participação das mulheres no mercado de trabalho, que veio acompanhada, em muitos países, da criação de jardins da infância, creches, centros de atendimento, após o horário escolar, onde as crianças obrigatoriamente passam boa parte de sua infância. Embora esses locais se destinassem ao atendimento das crianças, não houve uma preocupação com elas diretamente, quando as mulheres entraram no mercado.

Destaca, ainda, Qvortrup (2010), que as mudanças ocorridas na sociedade industrial moderna – a mecanização, urbanização, secularização, individualização e democratização, as quais respondem às demandas econômicas – estavam longe de considerar as crianças.

Ressalta que as decisões tomadas em ministérios não ligados diretamente às crianças, como os dos transportes, da habitação e do planejamento urbano, têm maior impacto em suas vidas que as resoluções tomadas em ministérios diretamente ligados a elas.

Assim, dentre as ações políticas mais incidentes sobre as crianças, assinala Qvortrup (2010), talvez estejam aquelas que não as visam diretamente, ou seja, as “não-focalizadas”. Em suma, se faz necessária atenção para as influências políticas sofridas pelas crianças, principalmente aquelas que não conhecemos e que não foram planejadas.

Outra forma de participação política das crianças destacada pelo autor refere-se a “criança e infância como objetos visados” (iniciativas políticas voltadas às crianças), como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças. Nela se encontram determinações que visam os três Ps: sua provisão, proteção e participação. Contudo, não é possível

determinar com exatidão os verdadeiros beneficiários dessas iniciativas ou projetos de Lei – podem ser as famílias, os pais.

Por sua vez, “criança e infância como objetos instrumentalizados” têm o papel de matéria-prima para a produção de uma população adulta, para futuro ou para a próxima geração. Isso evidencia que a infância é concebida como alvo secundário de políticas públicas, servindo como um instrumento para propostas futuras que visam construção de um adulto melhor.

Entre nós, brasileiros e paulistanos, Rosenberg (2007) apreende um descaso em relação às crianças pequenas, principalmente quanto a seus direitos e necessidades. Apesar da constante participação em campanhas eleitorais, nas quais aparecem sendo carregadas ou beijadas pelos candidatos, crianças são desconsideradas nas políticas públicas obtendo os mais baixos índices de saúde, saneamento básico, cultura e política urbana. Na educação, três indicadores merecem destaque: o alto índice de pobreza entre os pequenos, a taxa elevada de mortalidade infantil, as vagas de creche e pré-escolas não atendem demanda e qualidade.

Elaborado o levantamento do contexto sócio-histórico de circulação das formas simbólicas que serão analisadas, no próximo capítulo, foram descritos os procedimentos metodológicos adotados e a descrição sistemática dos resultados obtidos.

### 3 ANÁLISE FORMAL DAS FORMAS SIMBÓLICAS

Este capítulo de análise formal ou discursiva tem como objetivo descrever a estrutura interna das formas simbólicas eleitas nesta pesquisa: discursos a respeito da educação e do cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, proferidos e veiculados em rádio, pelos 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012. O capítulo corresponde à segunda etapa da metodologia com enfoque tríplice, sistematizada por Thompson (1995): a Hermenêutica de Profundidade. Na primeira parte, serão descritos os procedimentos para a análise formal. Inicialmente será vista a composição do *corpus* que se constitui pelas transcrições – em forma de texto – dos referidos discursos. Posteriormente serão apresentadas as grades de análise. Na segunda parte, serão descritos e sistematizados os resultados obtidos na análise formal. A interpretação/reinterpretação do *corpus* da pesquisa será efetuada nas considerações finais.

A realização deste capítulo contou com o apoio das pesquisas realizadas no NEGRI: “Discursos sobre a creche na revista **Pais e Filhos**: análise de ideologia (NAZARETH,

2011)”, “**Concepção de creche em revistas brasileiras de Pediatria**: uma interpretação a partir da ideologia (URRA, 2011)”, “Discursos sobre creche no jornal **Folha de S. Paulo online**” (1994-2009) (SANTOS, 2012)”.

### **3.1 Descrição dos procedimentos para análise formal**

Nesta dissertação, assim como em outros trabalho do NEGRI, adotamos as técnicas de Análise de Conteúdo (AC), propostas por Bardin (2011) e Rosemberg (1981). Essas técnicas compreendem um conjunto de procedimentos sistemáticos de descrição e caracterização de discursos os quais, durante o processo de coleta de dados, possibilitam objetividade e constância.

### **3.2 A constituição do *corpus***

Para Thompson (1995), como já foi visto no capítulo teórico, estudar ideologia nas sociedades modernas é apontar os modos como formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder, e mostrar como o sentido mobilizado no mundo social serve para reforçar pessoas e grupos em posições de poder, estabelecendo e sustentando relações de dominação (no NEGRI, concebemos que a sociedade brasileira está estruturada em torno de diversos eixos de dominação, como os de gênero, raça e idade). O autor destaca que as formas simbólicas são construções com uma estrutura interna articulada; isso significa que são construídas a partir de regras, recursos e apresentam determinados padrões de relações. A análise formal ou discursiva, proposta pelo autor como a segunda etapa da HP, está interessada na descrição dessas características que estruturam as formas simbólicas, assim como na análise e seus elementos específicos e de suas inter-relações. Nessa fase, Thompson (1995) destaca que podem ser utilizados diferentes procedimentos os quais devem ser selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa e das particularidades das formas simbólicas.

A técnica de Análise de Conteúdo tem como objetivo descrever aspectos de uma mensagem, de forma objetiva e sistemática, “e algumas vezes, se possível, de forma quantificável, a fim de reinterpretá-la, de acordo com os pressupostos da investigação”. (ROSEMBERG, 1981, p. 70). Para a autora, essa técnica configura-se como um conjunto de procedimentos instrumentais que servem às teorias, buscando estabelecer inferências, por

meio de significados apreendidos em textos. Também é um instrumento catalogador, classificador e descritivo de uma proposta de pesquisa, assumindo a mesma posição de qualquer outro instrumento de análise nas ciências sociais.

Com relação aos procedimentos de análise, a Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (2011) pode ser dividida em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – inferência e interpretação.

Bardin (2011) assinala que a primeira etapa é a de pré-análise. Nela deve-se escolher o material que será analisado, ou seja, definir o *corpus*, formularem-se hipóteses e elaborarem-se indicadores para a fundamentação da interpretação final. O *corpus* “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos [...]” (BARDIN, 2011, p. 126).

O quadro abaixo elenca os(as) candidatos(as) que participaram das eleições à prefeitura do município de São Paulo, no ano de 2012. O tempo de propaganda designado a cada candidato também foi contemplado no universo da pesquisa, pois esse aspecto limita as mensagens veiculadas. Conforme Carvalho et al. (2010), alguns partidos, como o Partido Verde (PV), divulgam somente sua posição ideológica – a preocupação ambiental –, na maioria de suas inserções. Apenas em alguns momentos, como estratégia, divulga seus políticos e candidatos em detrimento de temas locais, como fazem outros partidos. (quadro 8)

**Quadro 8. Nome, partido, legenda e tempo na propaganda dos candidatos que concorreram ao cargo de prefeito do município de São Paulo, no ano de 2012. (continua)**

Número	Nome para urna	Partido	Legenda	Tempo* ‘Minuto “Segundo
1**	Ana Luiza	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados	PSTU	89”
2**	Anai Caproni	Partido Causa Operária	PCO	45”
3**	Carlos Giannazi	Partido Socialismo e Liberdade	PSOL	95”
4**	Celso Russomano	Partido Republicano Brasileiro	PRB	2’8”
5**	Fernando Haddad	Partido dos Trabalhadores	PT	8’38”
6**	Gabriel Chalita	Partido do Movimento Democrático Brasileiro	PMDB	5’47”
7**	Levy Fidelix	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro	PRTB	97”
8**	Eymael	Partido Social Democrata Cristão	PSDC	91”
9**	José Serra	Partido da Social Democracia Brasileira	PSDB	7’8”

**Quadro 8. Nome, partido, legenda e tempo na propaganda dos candidatos que concorreram ao cargo de prefeito do município de São Paulo, no ano de 2012. (conclusão)**

10**	Miguel***	Partido Pátria Livre	PPL	-
11**	Paulinho da Força	Partido Democrata Trabalhista	PDT	1'46"
12**	Soninha	Partido Popular Socialista	PPS	1'51"

**Fonte:** Elaborado pela autora. \*Corresponde ao tempo a que tem direito cada partido/candidato para propaganda eleitoral. \*\*Essa numeração auxiliou a análise formal do material. \*\*\*O candidato não tem horário na propaganda eleitoral gratuita.

A constituição do *corpus* ocorreu em três fases: na fase I, a propaganda veiculada em rádio, no período eleitoral, foi gravada em arquivo específico. Na fase II, foi elaborada uma audição preliminar para se confirmar se todas as mensagens veiculadas em rádio correspondiam aos objetivos da pesquisa. Foram considerados termos tais como: creche, escola, educação infantil e/ ou termos ligados à educação e ao cuidado de crianças pequenas, entre eles, babá, avó, avô ou referentes a outras pessoas encarregadas da criança na ausência da mãe. A audição inicial revelou-nos que as transcrições das gravações poderiam constituir o *corpus* para análise, visto que havia depoimentos de mães ou pais, músicas, locução de radialistas, interlocução com os candidatos fazendo referência às creches e às crianças de até 3 anos.

Na fase III, foram elaboradas regras para o recorte do material. Esse processo de recorte do texto ocorreu em função de temas-eixo; o que era expresso a seu respeito foi agrupado ao seu redor. (BARDIN, 2011, p. 136). Os trechos acerca dos temas-eixos foram recortados seguindo a delimitação: etapas da vida, educação e cuidado de crianças pequenas/bebês, instituições de ensino e função docente. Foi elaborada uma planilha do *WORD* a qual seguiu a categorização descrita no quadro (9). Os trechos assim tratados passaram a constituir Unidades de Informação (UIs), que são células básicas de contexto de produção do discurso na propaganda eleitoral.

**Quadro 9. Regra de exploração material. (continua)**

Etapas da vida	Educação e cuidado da bebê e criança pequena
Bebê/bebezinho Nenê/nenezinho Criança, Criançada (s) Infância(s)	Pai(s) Homem(s) Mãe (s) Mulher(s) Avô, idoso, velho(s) Avó, idosa, velha (s) Empregada doméstica(s) Família(s)

**Quadro 9. Regra de exploração material. (conclusão)**

Instituições de ensino	Função docente
Creche(s) Educação Educação básica Educação infantil Pré-escola(s) Jardim da infância(s) Escola maternal(s) Escola(s) Centro de Educação Infantil (CEIS) Centro de Educação (CEUS)Ensino fundamental	Professor(s) Educador(s) Auxiliar desenvolvimento infantil(s) Magistério Educador infantil Monitor Auxiliar de creche

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Uma síntese das unidades de informação que compõem o *corpus* da pesquisa foi descrita no quadro abaixo. Os percentuais apresentados nos resultados foram calculados sobre o total de unidades de informação coletados para cada tema-eixo. (quadro 10)

**Quadro 10 . Quantidade de unidades de informação por temas-eixo.**

Tema-eixo:	Unidades de informação
Etapas da vida	87
Educação e cuidado de bebês e crianças pequenas	67
Instituições de ensino	210
Função docente	35
Unidades de informação Total:	399

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Foi cogitada a possibilidade de se analisar a quantidade menções por partido político. Contudo, seguindo orientações dos membros que compuseram a banca em meu exame de qualificação, a quantidade de menções por partido político/candidato não foi analisada, pois o tempo de propaganda não é o mesmo para os concorrentes ao pleito. No item abaixo foi discutido o processo de elaboração das grades ou dos manuais de análise.

### 3.3 Procedimentos para análise das UIs: os manuais ou grades de análise

Na segunda etapa, que é a de exploração do material – segundo Bardin (2011) –, foi elaborada a codificação e a enumeração do *corpus*. A codificação corresponde à transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto. Essa transformação permite que o pesquisador atinja uma representação do conteúdo ou da sua expressão, possibilitando o esclarecimento das características do texto. A codificação deve ocorrer por meio de recorte (escolha de unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e classificação e agregação (escolha de categorias).

Foram elaborados quatro manuais ou grades, conforme a unidade de análise da pesquisa: criança pequena/bebê na propaganda política eleitoral, creche na propaganda política eleitoral, família na propaganda política eleitoral e profissionais da educação infantil na propaganda política eleitoral. O quadro (11) apresenta uma síntese dessas unidades e das suas respectivas categorias.

As unidades de análise e as categorias foram selecionadas a partir dos objetivos do presente trabalho, do referencial teórico e da análise sócio-histórica efetuada na capítulo anterior. Além disso, serviram de guia, teses e dissertações dos pesquisadores do NEGRI.

**Quadro 11. Síntese dos manuais e suas categorias de análise. (continua)**

<b>1 Bebê e criança pequena na propaganda política eleitoral</b>	<b>2 Creche na propaganda política eleitoral</b>	<b>3 Família na propaganda política eleitoral</b>	<b>4 Profissionais da educação infantil na propaganda política eleitoral</b>
Categorias:	Categorias:	Categorias:	Categorias:
1 Idade	6 Especificidade	13 Presença	19 Referência
2 Associação à creche	7 Situação administrativa	14 Mulher/mãe	20 Formação ou qualificação
3 Sexo	8 Contexto sócio-histórico	15 Pais/homens	21 Categorias administrativas
4 Nível socioeconômico	9 Função	16 Avós	22 Sistemas de ensino
5 Voz da criança pequena/bebê	10 Legislação	17 Empregada doméstica	23 Níveis de ensino

**Quadro 11. Síntese dos manuais e suas categorias de análise. (conclusão)**

	11 Pontos positivos/negativos	18 modelos incompletos de educação	24 Carreira
	12 Hierarquia		25 Qualidade do ensino
			26 Sexo

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base na dissertação “Concepção de creche em revistas brasileiras de pediatria: uma interpretação a partir da ideologia”, do integrante do NEGRI, Flávio Urra (2011).

### 3.4 Resultados da análise discursiva

Nesta fase da análise serão apresentados os resultados obtidos a partir dos procedimentos – descritos no capítulo anterior – aplicados nas transcrições em forma de texto de discursos a respeito de educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, proferidos e veiculados em rádio, pelos(as) 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012.

Para facilitar o acompanhamento das descrições e argumentações, foram elaborados quadros sínteses nos quais se agruparam os principais resultados em relação aos quatro temas-eixo estabelecidos na pesquisa e reproduzidos nas tabelas dos apêndices 2. De acordo com a dissertação de Carla Pellicer dos Santos (2012), que tratou dos discursos a respeito de creche no jornal **Folha de S. Paulo on-line** (1994-2009), os resultados foram agrupados em torno de eixos de sentido.

#### 3.4.1 Bebê e criança pequena na propaganda eleitoral

Os resultados relativos à criança pequena/bebê na propaganda eleitoral foram agrupados em três eixos de sentido: bebê, criança genérica, representantes e falantes.

Bebê. Conforme exemplos abaixo, as menções ao bebê ocorreram em rimas, na fala do locutor com música ao fundo ou em depoimento de mãe. As menções representam um total de 8,02% do universo pesquisado. Pode-se questionar se o objetivo da menção era a preocupação com o ator social – o bebê –, ou se a menção tinha como objetivo fazer rima. Pareceu-nos que o objetivo era fazer rima.

“Fica melhor, São Paulo fica melhor para as mães. **Serra vai ampliar o Projeto Mãe Paulistana e as mães mais carentes vão receber um bolsa auxílio nos primeiros seis de vida do bebê.** E também vai contratar mais de 400 (quatrocentos)

ginecologistas para diminuir a fila de consulta”. (JOSÉ SERRA, 2012, PSDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

“Foi pensando em quem não tem que o Serra fez tudo que fez. Fez as AMAS fez os AMES e o genérico também. Construiu para nossa gente o hospital M’ Boi Mirim. **Para cuidar de quem precisa Serra sempre disse sim. Serra cuidou do idoso, da gestante e do nenê.** Criou o Mãe Paulista e o remédio em casa agora vem. Por isso eu não me canso de falar é Serra já”. (JOSÉ SERRA, 2012, PSDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Neste depoimento de mãe foi utilizado o termo bebezinho. Acerca do uso termos no diminutivo, para referir-se à crianças pequenas, no Núcleo, recorreremos as reflexões propostas por Laviola (2010) em sua pesquisa. Para a autora o diminutivo pode estar ligado a um “mundo em miniatura” que insere-se o bebê devido ao seu tamanho físico. Essa reflexões nos parece coerente mesmo que as menções representem 3,44% do universo pesquisado, pois essa associação pode reforçar suposta condição de fragilidade atribuída ao bebê e reforçar desigualdades de gênero.

Até médico nos Postos de Saúde para criança, **para o bebezinho**, tá faltando, não tá tendo atendimento. (GABRIEL CHALITA, 2012, PMDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Criança genérica. O resultado da análise desta pesquisa vai ao encontro de outras pesquisas desenvolvidas no NEGRI, ou seja, a criança é representada ou apresentada na propaganda eleitoral de forma genérica, esmaecida e nomeada por poucos termos. No universo pesquisado ocorreram as seguintes frequências: crianças é o termo mais usado em 77,03%, conforme exemplo abaixo:

“Pode ter certeza eu não vou decepcionar. Vou te dar melhor saúde, segurança, de verdade, educação de primeiro mundo, transporte de qualidade e habitação digna para todos. **Vamos cuidar dos idosos, dos jovens das crianças como eu sempre fiz. Vou te defender dos maus serviços públicos**”. (CELSO RUSSOMANO, 2012, PRB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora)

As características e os atributos das crianças pequenas, como sexo, não são mencionados. Sua voz foi transmitida em apenas um depoimento de mãe, a respeito da falta de atendimento à saúde do bebê no município de São Paulo, veiculado pelo candidato Gabriel Chalita, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB): “Até médico nos Postos de Saúde para criança, para o bebezinho, tá faltando, não tá tendo atendimento”.

Representantes e falantes. Nesta pesquisa, já questionamos quem representa o bebê ou a criança pequena, quando se trata dos cuidados éticos em pesquisas. Nesse trecho, é útil

questionar quem representa o bebê em nosso Município, quando se trata dos direitos à saúde, ao transporte ou ao lazer. Rosemberg, em 30 de agosto de 2013, na mencionada audiência pública no Tribunal de Justiça de São Paulo, a respeito da ausência de plano de expansão para a rede de creche, fez os seguintes questionamentos acerca da cidadania do bebê, no município de São Paulo. Ela classificou a Cidade como um local hostil ao bebê, afirmando, ser esta a marca que caracteriza as diferentes administrações, setores e territórios. A criança pequena, o bebê, segundo a pesquisadora, parece não pertencer à cidade, pois não ocupa os lugares públicos. Questiona ela: quem se aventura a andar com bebê no horário de pico em ônibus, metrô ou trem? Afirma ainda que ruas e calçadas não são adequadas para o uso de carrinho de bebê, assim como são inadequados os parques que possuem brinquedos para crianças maiores e não dispõem de brinquedos para os bebês.

A associação de filho com mãe ocorreu em 12% das unidades pesquisadas. Este depoimento de mãe, veiculado na propaganda do candidato Carlos Giannazi, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) poderá exemplificar: “Eu tenho dois filhos gêmeos, estou à procura de creches já faz um ano e cinco meses e o que a prefeitura alega é que não tem vaga o suficiente para estar colocando as crianças na creche”. Ou ainda, nesta frase do locutor da Rádio 13, do candidato, Fernando Haddad: “As mães estão reclamando que as crianças não estão aprendendo direito”. Por sua vez, o candidato Gabriel Chalita veiculou o seguinte agradecimento que reforça a ligação do filho com a mãe:

“Eu quero começar esse programa agradecendo a Deus. Agradecendo a Deus por essa campanha e por todas as pessoas que foram se unindo ao nosso sonho de fazer de São Paulo, que já é uma cidade rica, uma cidade justa. Eu quero agradecer a **mulheres, mulheres que têm o sonho de que seus filhos** tenham o direito de construir a própria história. Ontem Cecília, lá em Campo Limpo, uma mãe disse assim para mim: Chalita, eu sei que você vai transformar a educação de São Paulo e eu sei que o meu filho vai ter oportunidade na vida. Por isso eu voto em você. Ela chama dona Ana Maria. É isso mesmo, se Deus quiser, ganhando essas eleições, nós vamos fazer com que crianças ricas e pobres tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento. É assim que uma cidade tem que tratar seus filhos”. (GABRIEL CHALITA, 2012, PMDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

As diferentes etapas da vida foram mencionadas como pertencentes a categorias universais, conforme a estratégia de construção simbólica, sistematizada por Thompson (1995), naturalizadas, ou seja, tratadas como acontecimentos naturais, operando um modo de ideologia classificado de reificação. Para Rosemberg (2010), não são naturais, desinteressadas ou neutras. A demarcação das etapas da vida situam-se no plano simbólico, participam da estruturação da sociedade, associam-se aos direitos, orientam políticas públicas, delimitam

recursos orçamentários, atuam no mercado de trabalho e de consumo, geram instituições específicas, instituem legislações e produções de conhecimentos. Veja-se, como exemplo: a palavra bebê, no universo analisado, foi mencionada 2, 29%. O candidato José Serra veiculou a seguinte letra de música: “Para cuidar de quem precisa, Serra sempre disse sim. Serra cuidou do idoso, da gestante, e do nenê”.

Uma fala do candidato – que deixa marcas de uma concepção de criança – foi mencionada repetidas vezes em sua propaganda: “Serra sempre teve um cuidado especial com as pessoas que mais necessitam de atenção. Pessoas com deficiência, crianças, gestantes e também os idosos”. Para cuidar de idosos, crianças e pessoas com deficiências, o candidato propõe uma solução rápida, barata e que gere empregos na saúde: um curso de cuidadores. Segundo palavras do candidato, o curso, mesmo sendo curto, melhoraria a qualidade de atendimento nos setores mais “vulneráveis da sociedade”:

Fala do locutor: “Serra você já fez o Mãe Paulistana aqui na capital e agora quer fazer o Idoso Paulistano. É isso?”

Fala do candidato: “É exatamente um projeto que organize todos os serviços tanto do Estado quanto da Prefeitura: um trabalho comum que está voltado para o idoso, que está adequado para as pessoas de mais idade. Isso vai desde uma cesta apropriada de medicamentos, que em geral são medicamentos de uso continuado. Passa pela prioridade no atendimento, passa pela preparação de cuidadores. Nós temos que formar cuidadores no Estado de São Paulo. Isso nós vamos fazer junto com o Estado de São Paulo. É muito emprego. O setor de saúde é um dos grandes empregadores. E, aí, no caso do cuidador, você forma gente. Pode ser um curso curto, mas bem feito, denso. **Você forma gente para cuidar de idoso, para cuidar de pessoas com deficiência ou para cuidar de crianças.** Você amplia as possibilidades das pessoas no mercado de trabalho melhora a qualidade de atendimento nos setores mais vulneráveis”. (JOSÉ SERRA, 2012, PSDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

O diálogo transcrito acima merece alguma reflexão. Embora se mencione a preocupação com a criança, fica explícito que o uso principal é a criação de empregos. A quarta tese a respeito de infância, postulada Qvortrup (2010), auxilia nossas ponderações acerca desse excerto: a infância é tratada como parte integrante da sociedade, e da divisão de trabalho; as crianças são participantes ativas da sociedade, pois influenciam ou são influenciadas pelos pais, professores ou outras pessoas de suas relações, influenciando planos e projetos dos pais, do mundo social, econômico, interagindo estruturalmente com outros setores da sociedade.

O sociólogo Qvortrup (2010) ainda afirma que, socialmente, as crianças são tratadas de maneira protetora, o que leva a uma certa desatenção em relação aos seus direitos, culminando em seu afastamento em relação aos adultos, à vida econômica e política. Entre os modos de participação política da criança, delimitados pelo autor, saliento “a criança e a

infância visadas em iniciativas políticas”. Esse modo de participação destaca que não é possível determinar com exatidão os verdadeiros beneficiários das iniciativas ou projetos de Lei os quais deveriam beneficiar crianças. O candidato mencionou um Programa de atendimento à saúde de idosos e de crianças, entretanto, conforme já mencionado, o objetivo é destacar a criação de empregos.

Da mesma forma, a quarta tese a respeito de infância, postulada por Qvortrup (2010), auxilia nossas reflexões acerca da frase transcrita acima: a infância é tratada como parte integrante da sociedade e da divisão de trabalho; as crianças são participantes ativas da sociedade, pois influenciam pais, professores ou outras pessoas de suas relações e são influenciadas por eles. Assim, ocupam lugar na divisão social do trabalho, influenciando planos e projetos dos pais, do mundo social, econômico, interagindo estruturalmente com outros setores da sociedade. O autor defende ainda que, se as crianças estão contribuindo para a sociedade, devem ter direitos reconhecidos, da mesma forma que têm os adultos. Acerca do tema, Rosemberg (2009a) aponta que a pequena infância ainda é tratada como um tempo social relacionado à esfera privada e não à esfera pública.

Ainda acerca da “qualidade de atendimento nos setores mais vulneráveis da sociedade”, mencionados pelo candidato José Serra, Fúlvia Rosemberg (2010) traz para o debate outro conceito de vulnerabilidade. Para a autora, à concepção de risco ou a vulnerabilidade intrínseca a essa etapa da vida – isto é, devemos defender a criança porque ela é biologicamente vulnerável vem se interpondo o conceito de vulnerabilidade estrutural ou social. Isto porque o que provoca o risco ou a vulnerabilidade é a subalternidade estrutural ou social das etapas anteriores à idade adulta. Refletimos a respeito da vulnerabilidade estrutural ou social, quando situamos a criança no contexto social e procuramos saber de onde parte, quais são as raízes da medida de proteção. No mesmo sentido de Rosemberg (2010), Qvortrup (2011) afirma que as crianças constituem um grupo minoritário o qual se define em relação ao grupo dominante, e que possui status social mais alto e maiores privilégios, nesse caso, os adultos; e, indo além, como um grupo que, por suas características físicas ou culturais, é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual.

Rosemberg (2007) indica que para o sistema educacional público brasileiro – é nova a experiência de educar e cuidar de crianças tão pequenas, especialmente os bebês –, a escolarização tem sido sua função. Os dados analisados (tabela 27 apêndices) apontam que a função da creche é apenas educacional. Essa constatação levou a uma busca nos dados por meio dos descritores: brincar, brincadeira, jogo, livro. Ocorreram as seguinte menções, numa letra de música:

“Quem foi que fez mais pela educação? Haddad, ministro, foi o melhor da Nação. Quem garantiu recursos para fazer muita creche? Haddad, ministro das crianças, nunca esquece. Cuidou do PROINFÂNCIA e o caminho da escola. **Ele sabe o que faz. Haddad é bom de bola.** Fez o PROUNI que é nota mil, deu vez ao estudante de todo o Brasil”. (FERNANDO HADDAD, 2012, PT, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Nem mesmo a palavra bola esteve associada à criança; serviu somente para rimar com escola. Já a palavra brincar apareceu somente num contexto de prevenção à violência no seguinte fragmento da propaganda do candidato Gabriel Chalita,

Fala do locutor: “Chalita, e a parte de prevenção da violência?”

Fala do candidato: “Prevenção é escola de tempo integral, prevenção são as praças da juventude que nós vamos criar em São Paulo. Prevenção é esporte, é cultura. No meu governo vai ter escola da família. Eu sei que tem muita gente ainda que se lembra da escola da família. Mas, olha, eu abri todas as escolas do estado no final de semana. Mais de cinco mil escolas abertas nos finais de semana. Com jovens indo para a escola, com pai, com a mãe. **Isso diminuiu a violência, diminuiu o uso de droga . E uma escola aberta no final de semana é uma maravilha, a criança tem onde brincar** , o jovem tem onde praticar esporte, os pais iam fazer aulas de informática. E eu vou fazer isso nas escolas da prefeitura”. (GABRIEL CHALITA, 2012, PMDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Nesse contexto seria possível indagar se brinquedos, brincadeiras, pular, jogar, correr estão contemplados na concepção educacional para crianças pequenas expressa nos discursos dos candidatos. Deve-se ressaltar que a expressão livre, o movimento e o brinquedo estão contemplados entre os parâmetros mínimos de qualidade para o atendimento de crianças de até 3 anos em creches e de até 6 anos em pré-escolas.

**Tabela 13: Bebê e criança pequena. Distribuição por atributos e unidades de informação.**

	N	%
Baixa renda	3	3,45
Não menciona renda	74	85,05
Menciona criança genérica	72	82,75
Mista (criança, bebezinho)	3	3,44
Depoimento da mãe a respeito da saúde do filho	1	1,15
Mulher/mãe associada ao filho	8	12,00
Educação apenas	7	3,33

**Fonte:** Tabelas 14, 19, 22, 23, 27.

### 3.4.2 Creche na propaganda eleitoral

Os resultados relativos à creche na propaganda eleitoral foram elaborados em torno de três eixos de sentido: omissão de referências à legislação, uma caracterização opaca da creche, concepção latente de creche.

Omissão de referências à legislação. A busca pelo tratamento dado à legislação na propaganda eleitoral ocorreu da seguinte forma: foi elaborado o tópico 10, denominado legislação, referente à creche como unidade de informação, para apreender como foram as menções feitas a ela e se estavam de acordo com as concepções nativas ou de acordo com as concepções legais. O estatuto da criança – que inclui as bem pequenas como sujeito de direitos – foi outorgado pela Constituição de 1988 (CF/88), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, sendo ratificado no Brasil em 1990. O direito da criança de até 3 anos à educação é amplamente protegido pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (DB/96) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001.

Marcos legais implementados durante a participação de Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), no Ministério da Educação, foram incisivamente mencionados pelo candidato: o FUNDEB, mencionado duas vezes, o que representa 0,95% do universo pesquisado; o PROINFÂNCIA, mencionado uma vez, isso representa 0,47% do universo pesquisado; o PROINFÂNCIA, associado ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), mencionados 14 vezes, o que representa 6,66% do universo pesquisado; a associação mista do PROUNI, com o Piso Nacional do Magistério e com o FUNDEB ocorreram 20 vezes, ou seja, em 9,52% do universo pesquisado.

A disputa política deu-se no de 2012, quer dizer, no mínimo 10 anos após as promulgações dos marcos legais acima referidos. Contudo, durante o período da propaganda eleitoral, observa-se que nenhum dos concorrentes a prefeito do município de São Paulo, adotou ou mencionou a conceituação legal de creche conforme a LDB/96:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

Ressalta-se que a LDB/96 estabelece que os municípios são responsáveis pela coordenação, pelo controle e a pela avaliação do Sistema Municipal de Educação, o qual deve priorizar a educação básica e pré-escolar, inclusive em creches, garantindo a continuidade e integração entre os três níveis de governo: estadual, municipal e federal.

**Tabela 14: Creche. Distribuição por atributos e unidades de informação.**

	N	%
Não menciona	173	82,4
Constituição	0	0
LB	0	0
CLT	0	0
Licença maternidade	0	0
Todas	0	0
Outras (FUNDEB)	2	0,95
Outras (PROINFÂNCIA)	1	0,47
Outras mista (PROINFÂNCIA/PROUNI)	14	6,66
Outras mista (PROUNI/ PISO NACIONAL DO MAGISTÉRIO/FUNDEB)	20	9,52
Total:	210	100,0

**Fonte:** Tabela 28.

Uma caracterização opaca da creche, semelhante ao que mostra o trabalho da pesquisadora do NEGRI Leila Nazareth (2011), que tratou do discurso a respeito de creche na revista **Pais e Filhos**: na análise do *corpus* notou-se ausência de caracterização das crianças que a frequentam, dos familiares e da legislação que a ampara.

**Tabela 15: Creche. Distribuição por atributos e unidades de informação.**

	N	%
Trata da creche genericamente	110	52,04
Não informa situação administrativa	87	41,04
Trata de creche(s) específica(s)	6	2,85
Menciona criança ou criança genérica	75	86,21
Não explicita função	78	37,15
Não associada à pobreza	108	51,04

**Fonte:** Tabelas 24, 25, 19, 26.

Ocorreram, entretanto, quatro menções durante o período eleitoral que associavam a creche à pobreza, representando 2% do universo analisado. Duas delas mencionadas pelo vice-candidato de José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Alexandre

Schneider, associando creches conveniadas à pobreza, num trecho que criticava a posição política do PT, em relação às creches conveniadas.

Essa concepção de creche, ao menos no plano conceitual, deveria estar em desuso, uma vez que remete aos primórdios do atendimento de crianças pequenas em creches. Como já foi dito, a inclusão de creches no sistema educativo, a partir da Constituição Federal de 1988, representou o primeiro grande passo para a superação do atendimento de caráter assistencialista que predominou anteriormente nos programas destinados à criança de 0 a 6 anos.

“O PT era contra essas creches conveniadas que atendem principalmente **as famílias de baixa renda**. Infelizmente, o PT não acredita no convênios de creches, e isso é um absurdo. Nós só conseguimos fazer 150.000 (cento e cinquenta mil) vagas em creche porque a gente teve o apoio de entidades sérias conveniadas com a Prefeitura. Para a gente ter uma ideia da diferença, na época do PT, foram só 15.000 (quinze mil), nós fizemos dez vezes mais do que o PT fez na Cidade”. (FERNANDO HADDAD, 2012, PT, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

As outras duas menções foram feitas pelo candidato do PT, Fernando Haddad, também associando creche à pobreza: “Mais uma vez Haddad, só uma licencinha, mas vale a pena relembrar o tanto de oportunidades que você criou na educação, principalmente, para a população carente desde a creche até a universidade”.

Concepção latente de creche. Foram elaboradas categorias que visavam captar se a propaganda eleitoral difundia uma imagem de creche negativa, maléfica para as crianças, para a família, ou para o município de São Paulo. Ou se, ao contrário, difundia uma imagem positiva de creche. Contrariamente aos trabalhos desenvolvidos nessa linha de pesquisa no NEGRI, neste trabalho, a creche não esteve associada a patologias, nem a riscos de morte de crianças pequenas. Os candidatos fizeram propostas para a melhoria da cidade. Pode-se notar pela tabela 16 que a creche foi mencionada 38 vezes entre essas melhorias. Pareceu-nos então coerente elaborar uma categoria que associasse positivamente creches à infraestrutura essencial para o desenvolvimento socioeconômico de um determinado local, como os serviços de transporte, de energia, de telecomunicações, de saneamento, de moradia e de saúde. Foram transcritas letras de músicas, falas dos candidatos que exemplificam essa associação. A letra transcrita a seguir foi veiculada na propaganda do candidato Gabriel Chalita, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e exemplifica essa associação classificada como positiva.

“Se você quer ver o seu filho o dia inteiro na escola com passagem de graça para ir e voltar sem demora, quer saúde de dia, mas também a qualquer hora, é UPA, UPA<sup>41</sup> vinte e quatro horas. **Central olho vivo para sua segurança. Cidade iluminada. Creche para as crianças.** Para espantar aventura uma mudança segura é 15. É Chalita na prefeitura”. (GABRIEL CHALITA, 2012, PMDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Já o atual governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, disse o seguinte na propaganda de José Serra: “Eu e o Serra vamos somar recursos e energia para entregar mais metrô, mais AMES<sup>42</sup>, AMAS<sup>43</sup> 24 horas, mais ETECs<sup>44</sup> e FATECs<sup>45</sup> e mais creches. Serra é certeza de mais realizações para você e sua família”.

O candidato Miguel, do Partido Pátria Livre (PPL), associou creche às necessidades infraestruturais básicas na seguinte menção:

“Meu amigos e minhas amigas não dá para resolver os problemas de São Paulo com paliativos nem vendendo ilusões. Que adianta falar de educação integral, sem acabar com aprovação automática? **Como melhorar a saúde com hospitais públicos geridos por grupos privados ? Como garantir 150.000 (cento e cinquenta mil vagas) vagas na educação infantil, com 170 creches federais para 20.000 crianças. De que valem 27.000 moradias de Serra ou 50.000 do novo homem, frente a um déficit 10 vezes maior.** Como resolver o problema do transporte paralisado com o bilhete mensal, ou 150 quilômetros de corredor se a demanda é de 520 quilômetros. Nossas propostas resolvem, por isso peço seu voto para transformá-las em realidade”. (MIGUEL, 2012, PPL, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Foi criada outra categoria que classificou como negativa a tendência de somente se associarem creches a necessidades específicas de mães ou pais. A elaboração dessa categoria embasou-se na Constituição de 1988, a qual institui a educação infantil como direito de crianças de até os 6 anos, de pais e de mães trabalhadores e não somente como direito de mães ou pais ao trabalho. Nota-se que não houve nenhuma associação da creche com trabalho masculino, nenhuma associação da creche ao direito de educação do bebê ou da criança, e 27 menções associando creche ao trabalho feminino. Esse depoimento de mãe, veiculado na campanha eleitoral de Paulinho da Força, do Partido Democrata Trabalhista (PDT), reflete essa associação: “Já tive muitos problemas com vaga na creche, por que meu filho hoje tem três anos e não conseguiu vaga”. O mesmo candidato mencionou ao longo da campanha

---

<sup>41</sup> Unidade de Pronto Atendimento (UPA).

<sup>42</sup> Ambulatório Médico de Especialidades (AMES).

<sup>43</sup> Assistência Médica Ambulatorial (AMA).

<sup>44</sup> Escola Técnica Estadual (ETC).

<sup>45</sup> Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC).

eleitoral o seguinte: “São Paulo tem hoje 130 mil crianças pequenas sem creche, causando muito sofrimento às mães que precisam trabalhar e não têm com quem deixar seus filhos”.

Para Rosemberg (2009a), frequentemente as mulheres são associadas a crianças pequenas; contudo, ambas estão entre os grupos com menor poder de atuação política. A autora destaca que adultos formadores de opinião podem se desinteressar da reivindicação dos direitos da criança, quando ocorre associação entre criança e filho, e a dissociação entre criança pequena e cidadania.

**Tabela 16: Creche. Distribuição por atributos e unidades de informação.**

	N	%
Não apresenta pontos positivos e negativos (propaganda eleitoral “neutra”)	53	25,2
Pontos positivos quando ligados às necessidades estruturais do município de São Paulo (moradia, saúde, transporte)	38	18,0
Pontos negativos quando ligados às necessidades individuais do usuário	27	12,9
Pais-homens que trabalham	0	0
Não hierarquiza	210	100,0

**Fonte:** Tabelas 29, 30, 33.

Em 25,2% do universo analisado, a propaganda mostrou-se neutra, ou seja, apenas mencionou a creche. Como exemplo, duas letras de músicas veiculadas na Rádio 13, pelo do candidato do Fernando Haddad do PT : “Quero papar todo dia. Da tia eu quero atenção. Quero aprender toda a magia de saber viver. Quero carinho, quero cuidado, feliz assim a gente cresce. Vem Haddad brincar com a gente, vem fazer mais creche”. Neutra na lógica da elaboração da categoria, pois nos trechos usa-se a creche para exaltação do candidato:

“Quem foi que fez mais pela educação. Haddad, ministro, foi o melhor da Nação. **Quem garantiu recursos para fazer muita creche. Haddad, ministro das crianças, nunca esquece.** Cuidou do PROINFÂNCIA e o caminho da escola ele sabe o que faz Haddad é bom de bola. Fez o PROUNI que é nota mil. Deu vez ao estudante de todo o Brasil”. (FERNANDO HADDAD, 2012, PT, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Se, por um lado, a creche, foi divulgada como um dos elementos significativos à infraestrutura do município de São Paulo, em 38 menções que representado 18% do universo analisado, por outro , as menções à falta de creche representaram 39,09% do universo analisado, até mesmo porque esse déficit depunha contra a gestão vigente, que, na ocasião foi dividida entre os candidatos José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012). O

candidato Paulinho da Força fez menções ao déficit de creches com as seguintes frases: “Eleito prefeito, vou fazer parcerias com ONGs<sup>46</sup>, igrejas, e empresas. Assim, vamos resolver o problema da falta de vagas nas creches”. E com mais esta fala:

**“A educação é um dos maiores problemas de São Paulo. Faltam vagas, faltam escolas de qualidade e melhores salários para os professores.** Como prefeito, a primeira medida que vou tomar é acabar com a progressão continuada que passa o aluno de ano sem fazer prova. Isso tem aprovado crianças que mal sabem ler e escrever. Nos CEUs, vou implantar a escola de tempo integral, assim os alunos poderão estudar, praticar esportes e atividades culturais”. (PAULINHO DA FORÇA, 2012, PDT, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

No trecho abaixo, são apresentadas falas de Carlos Giannazi, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), a respeito do tema em questão: a falta de creche:

“Eu sou Carlos Gianazzi e essa situação que você está assistindo, de crianças fora das creches, ocorre em toda a Cidade de São Paulo. Eu, como prefeito, vou investir os 31% do orçamento exclusivamente em ensino. **E com isso nós vamos construir creches e acabar com a falta de vagas na área da educação infantil**”. (CARLOS GIANNAZI, 2012, PSOL, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

E a fala do candidato Gabriel Chalita,

“O prefeito Kassab, infelizmente abandonou a cidade. A cidade mais rica do Brasil não cuida das pessoas que mais precisam. **Temos milhões de pessoas precisando de moradia. Crianças precisando de creche.** Alunos que vão à escola e não aprendem. A saúde precária. Buracos na rua e nas calçadas, além da violência”. (GABRIEL CHALITA, 2012, PMDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Conforme dados da Ação Educativa – mencionados anteriormente (gráfico 2) –, em 2012, a demanda manifesta por educação infantil era de 150.000 mil crianças cadastradas. Em seu site, a Organização informou que foi formalizado<sup>47</sup>, em novembro de 2014, o Comitê de Monitoramento do plano de ampliação de creches em São Paulo, junto à Coordenadoria da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça de São Paulo, criado para monitorar o “plano de ampliação de vagas e de construção de unidades de educação infantil”. Esse órgão marca nova etapa de diálogo entre gestão pública, sociedade civil e o Judiciário para a garantia do direito à educação na cidade.

<sup>46</sup> A qualidade da educação por meio da política de parcerias público-privadas, foi discutida no capítulo a respeito da educação infantil no Brasil, nas páginas 31-36.

<sup>47</sup> < <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/51-acao-na-justica/10005021-2014-12-17-17-44-2>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

O *site* da Ação Educativa disponibiliza a informação de que o Município vem apresentando informações à Coordenadoria a respeito do cumprimento das metas de ampliação, e outras informações complementares, ainda que não tenha o plano de ações detalhado. Segundo as últimas informações, atualizadas até outubro de 2014, foram criadas 38.403 novas vagas em educação infantil, o que equivale a 25,6% do estipulado. Em relação ao mínimo de vagas a ser assegurado em creches, o total da ampliação 30.363, segundo o Município, representa 28,9% da obrigação reconhecida na Justiça. Com a responsabilidade de acompanhar e analisar as informações encaminhadas pela gestão pública, o Comitê tem uma composição que abrange organizações da sociedade civil, Ministério Público e Defensoria Pública. Duas pesquisadoras do NEGRI participam desse Comitê: Marta Lúcia da Silva (titular) e Maria Silvia Ribeiro (suplente).

### **3.4.3 Família na propaganda eleitoral**

Para o tema-eixo família, foram elaborados três eixos de formação de sentido: hierarquização de educação e cuidado, família amalgamada ou genérica e modelos incompletos de educação e cuidado.

Hierarquização de educação e cuidado. Rosemberg (2007) aponta que recentemente eram poucos e esparsos os sinais de que educar e cuidar crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade. Transformações demográficas, econômicas e culturais impulsionaram essa que é a mais recente revolução da família e do sistema educacional brasileiro. Para a autora, a educação e o cuidado de crianças pequenas, juntamente com o cuidado de velho, talvez tenham sido das últimas funções que se desprenderam parcial, gradativa e ambigualmente do espaço doméstico e da responsabilidade exclusiva familiar, sem que a família fosse considerada anômica. Instituições complementares à família para o cuidado de crianças pequenas, como as denominadas asilos ou creches, eram utilizadas no Brasil e no município de São Paulo já no século XVII. O capítulo de contexto sócio-histórico acerca da educação infantil ofereceu um percurso histórico das concepções e das instituições destinadas à crianças. O enfoque acerca da educação e do cuidado de crianças pequenas foi elaborado com o intuito de captar concepções desse tema nos discursos dos candidatos.

Tanto na pesquisa de Leila Nazareth (2011), quanto na de Flávio Urra (2011), as mães e os ambientes domésticos são mencionados como a melhor alternativa para a educação e o cuidado de crianças pequenas: a criança é da mãe como a mãe é da criança. Urra (2011) destaca que, se a família é mencionada, seu membro privilegiado é a mãe/mulher. Avós,

empregadas domésticas, babás e pais praticamente não são mencionados. Nas pesquisas do NEGRI que analisaram discursos de atores sociais adultos urbanos a respeito da educação e do cuidado de crianças pequenas, como a de Laviola (2010), todas as mães entrevistadas, exceto uma, relataram ter tido ajuda da própria mãe ou sogra nos primeiros dias em casa com os seus bebês. Dentre as quatro mães que já haviam retornado ao trabalho, três escolheram a avó materna como opção de cuidado para a criança pequena. Por sua vez, Torres (2013) analisou discursos de avós, das camadas médias, do estado de Pernambuco e de Recife e pôde apreender que, para essas avós, a mãe, no espaço privado de sua própria casa, seria a melhor opção de cuidado e educação do bebê até o ingresso na escola. A avó seria a segunda melhor opção, sendo protagonista ou apenas supervisora de uma babá/empregada doméstica de confiança, terceira opção de educação e cuidado mais citada. A creche apareceu como última alternativa, para os casos em que as mães precisem trabalhar e não tenham alguém de confiança com quem deixar seus filhos. Neste trabalho não se hierarquizou a melhor alternativa para o cuidado de crianças pequenas. Como é possível analisar nas tabelas 34 e 35 (apêndices), mãe, avó, babá, empregada doméstica não foram mencionada à creche.

Família amalgamada e genérica. Nota-se que a família é mencionada de forma genérica, como neste excerto retirado da propaganda de Celso Russomano:

“Esses Programas: as UBS<sup>48</sup>, o **Programa Saúde da Família**, as UPAS têm recursos do Governo Federal. São Paulo tem que parar de picuinha e fazer convênio com o Governo Federal, fazer parceria com o Governo Estadual, por que não importa se é esse partido ou aquele partido. O que importa é atender bem a população”. (CELSO RUSSOMANO, 2012, PRB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Mesmo nos dois fragmentos abaixo, da propaganda de Celso Russomano, classificado como misto, as palavras, família e idosas, estão amalgamadas de forma que não é possível captar alguma concepção sobre os membros da família distintamente:

“O Programa **Saúde da Família** funcionando, indo à casa do idoso para que ele seja atendido em casa e não precise se deslocar até a Unidade Básica de Saúde ao Pronto Socorro, só se for um caso grave, o AME de geriatria que é um AME só voltado para as pessoas idosas. **Os ônibus em São Paulo têm que ter piso baixo, têm que ter acessibilidade para as pessoas idosas e nós vamos fazer isso mudando a frota de ônibus para ônibus com qualidade.** Nós temos a intenção de fazer com que as pessoas idosas tenham o respeito que merecem na Cidade de São Paulo”. (CELSO RUSSOMANO, 2012, PRB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

---

<sup>48</sup> Unidade Básica de Saúde (UBS).

Esse trecho do candidato Celso Russomano, também classificado como misto, remete à saúde da família genérica:

“Eu sei que o problema que mais atinge a gente em São Paulo é a questão da saúde, por que ela é tratada emergencialmente. Sabe como nós vamos mudar isso, pagando bem aos médicos e aos outros profissionais da área da saúde, mais do que eles ganham nos hospitais particulares. **Com o Programa Saúde da Família o médico indo na casa do idoso, da pessoa com deficiência, da pessoa com doença crônica, das crianças na escola, com atendimento preventivo.** Nós vamos fazer com que a população tenha saúde e que o médico chegue até você. É assim que a gente vai resolver”. (CELSO RUSSOMANO, 2012, PRB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Esses trechos que falam do Programa Saúde da Família trazem à baila discussões empreendidas por Renata Ishida, que analisou discursos de Agentes Comunitárias de Saúde (ACS) a respeito da creche no município de São Paulo, no ano 2014, como já foi mencionado anteriormente. As ACS indicaram preferência pela permanência do bebê dentro de casa, assim como a idade adequada para o ingresso à creche dependeria das necessidades das mães, especialmente das que trabalham.

Ressalta-se ainda que as ACS devem realizar visitas domiciliares mensais às famílias cadastradas no Sistema Único de Saúde (SUS) de sua região para o acompanhamento do processo de saúde-doença, de maneira mais integral, o que inclui, desse ponto de vista, questões relacionadas à moradia, ao trabalho e à educação. A profissão, embora instituída por Lei, ainda não dispõe de uma formação específica e adequada e não possui código de ética que regule seus direitos e deveres, o que pode favorecer a produção e circulação de formas simbólicas passíveis de serem interpretadas como ideológicas por meio da produção e reprodução de discursos do senso comum. O que o Ministério da Saúde (MS) estipula como referência para todas as equipes do Programa Estratégia de Saúde da Família (ESF) é o material didático produzido por ele: o manual *O trabalho do agente comunitário de saúde* e o *Guia prático do agente comunitário de saúde*.

Apesar de a proposta Estratégia de Saúde da Família (ESF) ser ampla e contemplar questões educacionais, não relaciona a creche como parte do sistema educacional. A creche aparece em contextos que não explicitam seu caráter educativo e de direito da criança de até 3 anos estabelecido por Lei. Ela é citada em uma lista na qual são enumerados outros espaços coletivos, como escolas, penitenciárias e hospitais, considerados pelo MS como aqueles que oferecem maior risco de contaminação alimentar e de transmissão de doenças. O ambiente familiar é o único apresentado como responsável pelo cuidado e educação, contrariando a tendência contemporânea que concebe a responsabilidade do cuidado infantil não

exclusivamente de responsabilidade da família, mas um compromisso da sociedade, por isso, mais projetos conjuntos entre saúde e educação deveriam ser realizados.

Modelos incompletos de educação e cuidado. Outro dado relevante a respeito da educação e do cuidado de crianças pequenas são os modelos incompletos estimulados pelo governo. A seguinte proposta do candidato José Serra remete a uma estratégia constante do governo para suprir o déficit de vagas, ou seja, pagar em dinheiro um auxílio para uma mulher, em sua própria casa, tomar conta de outras crianças enquanto os pais vão trabalhar. Embora não esteja explicitamente mencionada, essa proposta é similar à concepção de cuidado que vem sendo desestimulada: a de mãe crecheira ou de creche domiciliar. Rosenberg (1986) argumenta que esse modelo de auxílio não deve ser estimulado, pois caracteriza-se pela função de guarda de crianças atendendo essencial ou particularmente às necessidades nutricionais, o que evidencia um modelo incompleto de atendimento, o qual deixa de lado outras funções extremamente importantes, como a educativa:

“Fica melhor, São Paulo fica melhor para as mães. Serra vai ampliar o Projeto Mãe Paulistana e **as mães mais carentes vão receber um bolsa auxílio nos primeiros seis de vida do bebê**. E também vai contratar mais de 400 (quatrocentos) ginecologistas para diminuir a fila de consulta”. (JOSÉ SERRA, 2012, PSDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Quanto a berçários e creches, o município de São Paulo, segundo dados da Ação Educativa (2013), contava com 343 na rede municipal, 847 na privada conveniada, 541 na privada não conveniada e 1 na estadual. A Associação também informa que, de 2007 a 2011, principalmente na rede municipal, ocorreu uma redução no número de berçários os quais atendem crianças menores de um ano. Essa redução no atendimento pode explicar por que as taxas de demanda são maiores entre crianças entre 1 e 2 anos de idade. Recentemente, a falta de vagas em berçários na Universidade de São Paulo (USP/SP) fez com que alunas levassem seus filhos para a sala de aula<sup>49</sup>.

**Tabela 17: Família. Distribuição por atributos e unidades de informação. (continua)**

	N	%
A família não é mencionada (termo ou membro)	38	56,07
Menciona apenas família genérica (não menciona membros individuais)	10	14,09
Não hierarquiza	210	0

<sup>49</sup> <<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2012/05/apoio-a-maes-estudantes-e-insuficiente-na-usp/>> Acesso em: 28 fev. 2015.

**Tabela 17: Família. Distribuição por atributos e unidades de informação. (conclusão)**

Mista (família, idoso, crianças)	7	10,05
Mista (família, pai, mãe, criança, pais)	6	8,09
Mista ( família, crianças)	1	1,05
Mista (família, mulher, idoso)	3	4,05
Mista (crianças pequenas, família)	1	1,05
Mista (família, idoso, idosas)	1	1,05
Mulher/mãe que amamenta	11	16,04
Mulher/mãe associada ao filho	8	12,0
Não menciona pais-homens	61	91,01
Bolsa-auxílio	2	2,98

**Fonte:** Tabelas 30, 31, 32, 33, 36.

### 3.4.4 Profissionais da educação infantil na propaganda política eleitoral

Para o tema-eixo profissionais da educação infantil na propaganda política eleitoral, foi elaborado um eixo de formação de sentido: profissionais subsumidos na categoria professor.

Rosemberg (2012) destaca que, na atualidade, vivemos o quinto período na história da educação infantil, o qual é marcado por discussões acerca da avaliação da qualidade de creches e pré-escolas. Como já foi mencionado anteriormente, a pesquisadora informa que essas discussões configuram um movimento que encerra o ciclo de regulamentações e integra a educação infantil ao sistema educacional, visando um atendimento que responda a critérios de qualidade.

Entre os fatores de qualidade apontados pela autora, encontra-se “qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola”. Nesta pesquisa, foi dada ênfase para formação carreira, situação administrativa, sistema de ensino, níveis de ensino e sexo do profissionais docentes, mais especificamente da educação infantil.

Para Silva (2000), a formação é o tema mais citado quando se discute educação e cuidado. E a construção de uma política para a formação de profissionais de creche situa-se entre os maiores desafios da educação infantil. Já para Barreto (1994), formação e valorização dos profissionais docentes estão entre os fatores mais importantes para promoção de padrões de qualidade adequados à educação infantil. A autora ainda menciona que uma das variáveis causadoras de maior impacto sobre a qualidade do atendimento na educação infantil é a capacitação específica do profissional.

A qualidade da educação associada à formação dos professores foi mencionada em 11,4% das unidades de informação, como se vê na fala de Haddad:

**“Qualidade tem a ver com valorização do professor e da professora. Eu vou ampliar muito as oportunidades de formação dos professores do município seja da rede estadual, seja da rede municipal.** E vou fazer isso com um projeto que nós criamos no seu governo que é a Universidade Aberta do Brasil. Em parceria com a presidenta Dilma, nós vamos trazer para São Paulo 31 polos da Universidade Aberta para oferecer cursos de especialização mestrado/doutorado para os professores e professoras da rede pública. Vai ser um polo em cada região da cidade garantindo a formação perto de onde a professora mora ou trabalha”. (FERNANDO HADDAD, 2012, PT, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

E ainda neste excerto do candidato Carlos Giannazi :

**“Eu sou Carlos Giannazi, sou professor de escola pública. A melhoria da educação pública passa necessariamente pela valorização do magistério e dos servidores da educação.** Por isso eu assumo o compromisso como prefeito da Cidade de São Paulo em pagar a dívida histórica com os profissionais da educação, acabando com a superlotação de salas e garantindo a qualidade de ensino em toda a rede municipal”. (CARLOS GIANNAZI, 2012, PSOL, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Os dados da tabela (10) evidenciam alto número de profissionais da educação infantil atuando com baixo nível formação, fundamental incompleto 0,8%, com ensino médio completo 11,9% e com o nível magistério 37,2%. Já os dados da tabela (6) apontam que os profissionais com melhores remunerações estão entre os que possuem licenciatura plena. Contudo representam 48,3 dos trabalhadores de creche da rede privada.

O contexto sócio-histórico demonstra que a história dos trabalhadores de creche é atravessada pelas concepções assistencialistas e educacionais, até sua entrada definitiva na categoria de professor. O trabalho na educação infantil inicialmente foi associado às habilidades naturais de mulheres para o exercício da função educacional, não sendo exigida formação especializada. As novas concepções educacionais de creche que se estabeleceram a partir dos anos de 1980 exigiram novas qualificações para os profissionais contratados. Cargos foram reformulados, o nível de formação para a função foi alterado, programas de educação continuada e de habilitação para a função foram implementados. Atualmente o trabalhador da educação infantil é considerado um professor.

Para captar alguma tendência de associação entre a creche e as habilidades naturais da mulher em cuidar de criança, foi elaborada a categoria sexo; já para captar alguma hierarquia de valor entre os professores, foi criada a categoria níveis de ensino. Entretanto, não se observou no material analisado nenhuma tendência à hierarquização entre os sexos e os níveis de ensino.

Profissionais subsumidos na categoria. Ressalta-se que o alto índice de menções aos professores de forma genérica (tabela18) , subsumindo esses profissionais em uma única

categoria. Como nos excertos transcritos abaixo, mencionados pelo vice-candidato do candidato José Serra, Alexandre Schneider,

Fala do locutor: **“E para homenagear os professores a gente recebeu aqui no estúdio o nosso candidato a vice-prefeito, Alexandre Schneider. Bom dia, Schneider. Bom dia a todos.** Schneider, hoje é um dia especial, dia do professor. Você pode saudar os professores municipais de cabeça erguida”.

Fala do vice candidato: “Posso saudar sim, com muito orgulho e muito carinho, eu e o Serra. **Eu queria saudar a todos os 85.000 profissionais da educação de São Paulo. E também especialmente aos mais de 30.000 professores que nós efetivamos na nossa gestão.** Olha, eu já estive aqui no primeiro turno acompanhando o Serra, aqui no programa Serra 45, e eu lembro que ele deixou palavras muito bonitas para os nossos professores, ele que também é professor”. (JOSÉ SERRA, 2012, PSDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

E pelo candidato Fernando Haddad:

Fala do candidato: **“Os professores do Brasil sabem quem está do lado deles. Quem aprovou o Piso Nacional do Magistério.** Quem criou FUNDEB, que é o maior Fundo de Financiamento da Educação Básica da história do país. **Os professores sabem disso.** Quem garantiu formação gratuita de qualidade pela Universidade Aberta do Brasil. **E sabem quem baixou a borracha, quando os professores aqui fizeram greve no governo do Estado. Serra mandou baixar a borracha, mandou a polícia enfrentar os professores.** Vem esse governador que surrou os professores acusar um ministro que esteve do lado dos professores todo o tempo e o professor sabe disso”. (FERNANDO HADDAD, 2012, PT, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

Para Carreira (2013), a melhoria da educação infantil exige ação firme no sentido de aprimoramento das condições de vida e de trabalho dos profissionais de educação, assim como estímulo, por meio de benefícios na carreira, para a permanência nas unidades educacionais, como meio de influenciar a rotatividade de professores existentes nos CEIs e escolas da periferia, fortalecendo o trabalho pedagógico de equipe, a médio e longo prazo e de melhores condições para o desenvolvimento de relações dos professores e professoras com os estudantes do entorno.

Por meio de benefícios na carreira, deve-se estimular o deslocamento de professores com mais experiência profissional para CEIs e escolas com indicadores educacionais baixos, para o fortalecimento do trabalho de gestores dessas unidades. Mesmo que associado à qualidade da educação com formação profissional, o plano de carreira não foi mencionado nos discursos dos candidatos. A remuneração foi mencionada oito vezes durante a campanha eleitoral, por exemplo, na fala do candidato a vice-prefeito, Alexandre Schneider:

Fala do locutor: “E o que o Haddad e a Marta fizeram para valorizar o professor”.

Fala do vice candidato: **“Muito pouco, no salário, então, quase nada. Os professores da rede municipal na época do Haddad e da Marta tiveram uma perda salarial de quase 13%.** Deu muito trabalho para o Serra, para o Kassab, para mim, revertermos esse situação, mas nós conseguimos nosso aumento de 70% e fez com que a gente pudesse não só dar um aumento salarial acima da inflação, como fizessem os professores recuperarem tudo que eles perderam na gestão da Marta e do Haddad”.

Fala do locutor: “Mas o PT não vive dizendo que precisa valorizar o professor e o Haddad mesmo disse que tinha na mão um orçamento 80.000.000,00 (oitenta bilhões), o dobro do orçamento de São Paulo”. (JOSÉ SERRA, 2012, PSDB, PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA, grifo da autora).

**Tabela 18: Profissionais da educação. Distribuição por atributos e unidades de informação.**

	N	%
Genérica (professor, professores)	33	94,3
Públicas	18	51,5
Estadual	1	2,9
Municipal	1	2,9
Remuneração/salário	8	22,9
Não menciona plano de carreira	27	77,1
Associa	2	5,7
Qualidade de ensino	4	11,4
Ambos (m e f)	3	8,7
Mista (pública CEUs/ não informa situação administrativas)	23	10,9

**Fonte:** Tabelas 25, 37, 39, 40, 42, 43, 44.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo coletar, descrever e interpretar o tratamento dado ao tema educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, nos discursos proferidos e veiculados em rádio, pelos(as) 12 candidatos(as) a prefeito(a) do município de São Paulo, na propaganda eleitoral de 2012. A pesquisa norteou-se pelas seguintes perguntas: quais as propostas específicas destinadas aos bebês e à educação infantil na propaganda eleitoral veiculadas em rádio, na propaganda eleitoral dos candidatos à prefeitura de São Paulo, no ano de 2012? Os bebês e as crianças pequenas são contemplados na propaganda eleitoral como sujeitos de direitos?

A partir das categorias eleitas – bebê e criança pequena, creche, família e profissionais da educação infantil –, foram elaboradas as inferências acerca dos resultados da análise. Para tal fim, destacaram-se, entre as perspectivas teóricas que embasaram o trabalho – os estudos sociais da infância e a teoria de ideologia desenvolvida por John B. Thompson –, alguns pontos nodais.

As formas simbólicas analisadas foram discursos proferidos por esses candidatos, durante a campanha eleitoral de rádio, para captarmos se e como eles se entrecruzavam com relações de poder e de dominação entre as diferentes idades. No NEGRI, a mídia é concebida como ator social importante para a delimitação de um problema social e do espaço atribuído a esse problema na agenda de políticas públicas. Por isso, os discursos veiculados em jornal e revista, e, no caso desta pesquisa, no rádio, serviram como *corpus* de análise.

Thompson (1995) aprofunda o estudo acerca do papel desempenhado pela mídia nas sociedades modernas. Segundo ele, o desenvolvimento da comunicação de massa possibilitou que a circulação das formas simbólicas transcendesse o seu local de produção, sem a necessidade de local físico comum. O sentido mobilizado pelas formas simbólicas faz com que fenômenos ideológicos se transformem em fenômenos de massa. Logo, os discursos veiculados em rádio podem mobilizar sentidos negativos ou positivos em relação à creche e aos direitos da criança de até 3 anos.

Compreende-se, por meio da elaboração teórica de Thompson (1995), que a mediação da cultura, entre outros domínios, afeta também o domínio privado, o qual passa a ser um local de recepção de mensagens ou de formas simbólicas que ocorreram em tempo e espaço distantes. Para o sociólogo, o processo de transmissão das mensagens acontece em mão única.

Contudo a recepção não é um processo passivo, e sim uma atividade ativa, criativa e crítica. Caso alguma influência pudesse ser exercida na imagem do bebê ou da criança pequena veiculada nas mídias analisadas no NEGRI e na propaganda eleitoral pelas ondas do rádio, poderíamos recorrer aos estudos sociais da infância, já que a criança preconizada nesses estudos é considerada um ator social em sentido pleno, não um ser em devir e um sujeito de direitos.

A preocupação com o ator social o bebê ocorreu apenas no depoimento de uma mãe. Entretanto a mãe usa o termo bebezinho no diminutivo, esse uso pode reforçar a pretensa fragilidade atribuída ao bebê e reforçar desigualdades de gênero. Constatou-se nesta pesquisa, corroborando outras realizadas pelo NEGRI, que a criança pequena foi representada ou apresentada de forma genérica, esmaecida e nomeada por poucos termos – crianças – na maioria das vezes. Essa formação discursiva dissimula e obscurece relações assimétricas de idade, em especial na educação infantil. Tomemos como exemplo alguns dos dados estatísticos que contrariam a maneira genérica de tratar crianças, especificamente no atendimento à educação infantil no município de São Paulo (tabelas 9, 10) e no Brasil (tabelas 2,3,4,5). Esses dados oferecem exemplos claros de que as crianças não são genéricas e que estão sujeitas às diferentes condições educacionais que variam caso morem em área rural ou urbana, caso sejam atendidas nas creches – públicas, privadas ou particulares, ou em pré-escolas (destaca-se que a qualidade do atendimento em pré-escola supera o atendimento em creche). sugere-nos que no material analisado as menções ao bebê foram feitas em contexto de rima.

As mães aparecem como as que mais sofrem pela falta de creches: as crianças de 0 a 3 anos, e os pais não foram mencionados como sujeitos desse direito. Da perspectiva política do NEGRI, o *corpus* aqui analisado sustenta e produz desigualdades de idade, o que nos permite identificá-lo como produção ideológica que não trata a criança pequena/bebê como sujeito de direitos, especialmente a creche.

Thompson (1995) destaca que estudar ideologia nas sociedades modernas é apontar os modos como formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder, e se interessar também por como o sentido mobilizado no mundo social serve para reforçar pessoas e grupos em posições de poder, estabelecendo e sustentando relações de dominação. O autor (1995) propõe que poder implica capacidade de ação dos indivíduos. O empoderamento possibilita que o sujeito interfira em eventos para alterar seu curso; assim agindo, favorece seus objetivos e interesses. O que determina os diferentes graus de acesso a recursos disponíveis são os contextos socialmente estruturados. Esse acesso pode ser restritivo e limitador, bem como

produtivo e capacitador, de acordo com a posição do indivíduo num campo social ou numa instituição.

Nessa perspectiva, é possível indagar se os bebês e as crianças pequenas são contemplados na propaganda eleitoral como sujeitos de direitos.

Numa sociedade em que a transmissão cultural ocorre através da mídia, qual seria o papel da política? Para Thompson (1995), as mídias afetaram profundamente a participação no sistema institucionalizado do poder político, por conseguinte, com a “mediação da cultura moderna”, a política e os políticos são conhecidos através dos jornais, da rádio, e da televisão. Se durante a propaganda política as crianças foram tratadas de forma genérica, quais foram as políticas públicas propostas para a educação de crianças pequenas elaboradas pelos candidatos? A falta de vagas foi tema recorrente na propaganda política, contudo, não foi explicitado nenhum plano de expansão.

Para a pesquisa que deu origem a esta dissertação, foram eleitos discursos de candidatos a prefeito e não para outro cargo público, em decorrência da norma constitucional que determina ter a educação infantil prioridade na atuação municipal. Em decorrência dessa determinação, são os prefeitos que (as) articulam, viabilizam e concretizam políticas públicas para a educação, o que torna o discurso e o compromisso assumidos pelos(as) prefeitos(as) relevantes para o tema creche e infância.

É necessário explicitar que a creche era constantemente apresentada pelas mídias como local de risco, utilizado para suprir a ausência da mãe, principalmente para famílias de baixa renda. Esse tratamento mobilizou sentido de negatividade que Thompson (1995) classifica como reificação e eternalização.

Nesta pesquisa, todavia, não ocorreu nenhuma menção à creche como local de risco e contágio. A creche esteve associada às necessidades infraestruturais relativas ao desenvolvimento socioeconômico de determinados locais. Entretanto conforme a categorização de Thompson (1995), foram classificadas como reificação da creche menções que associavam o atendimento às “famílias de baixa renda” ou à “população carente”. Constatação ambígua. Se a creche aparece como necessidade infraestrutural, estaria a serviço de qual segmento da população do município?

Para a solução do déficit de vagas foram mencionados convênios com ONGs e igrejas, entretanto a rede conveniada comumente apresenta qualidade de atendimento inferior aos apresentados na rede direta. Durante a propaganda eleitoral também foram mencionadas propostas que remetem aos “modelos incompletos” ou às soluções “familiaristas”, como

classificou Rosenberg (1986), que têm apenas a função de guarda e nutrição de criança e os profissionais não têm qualificação específica para a função.

Embora as soluções “familiaristas” se apoiem no trabalho de mulheres em substituição das mães, não foi possível captar uma hierarquização da melhor alternativa para o cuidado de crianças pequenas. A família foi apresentada na propaganda eleitoral de forma amalgamada, impossibilitando qualquer conclusão sobre algum membro especificamente.

Uma das características que marcou o perfil dos trabalhadores na educação infantil foi a associação com as habilidades naturais da mulher em cuidar de crianças pequenas. As novas concepções educacionais que revestem a creche, na atualidade, rompem com esse modelo: são exigidas qualificações específicas para a função, como ter cursado habilitação ou pedagogia. Apesar de a qualidade da educação infantil ter figurado entre os temas de maior destaque e a ênfase ter recaído na formação do professor, a profissionalização não teve destaque na propaganda eleitoral.

Para angariar votos, as promessas de campanha procuram atender as necessidades específicas e prementes da população – saúde, transporte, educação. Se a creche aparece entres essas necessidades, o bebê a criança pequena destinatária desse atendimento não é visada nessa política.

Qvortrup (2010) destaca que, entre as influências que mais afetam as crianças, estão aquelas que não as visam diretamente, ou seja, as “não-focalizadas”, e que as decisões tomadas em ministérios não ligados diretamente às crianças, como os dos transportes, da habitação e do planejamento urbano, têm maior impacto em suas vidas que as resoluções tomadas em ministérios diretamente ligados a elas. Para o autor, na política, a criança é representada de modo inexpressivo e deficiente, mesmo porque não são viabilizados meios para a sua participação. Destaca ainda que, em uma série de países, a participação das mulheres no mercado de trabalho, a mecanização, urbanização, secularização, individualização e democratização, que respondem às demandas econômicas, estão longe de considerar as crianças, no caso desta pesquisa, o bebê.

Ainda a respeito do tema, Norberto Bobbio (1992) mostra como o direito da criança surge como uma especificação do direito do homem e se sustenta por suas características físicas e intelectuais que a sujeitam aos cuidados de um adulto, e as mantém como um grupo sujeito e subordinado como foram as mulheres, os escravos, os empregados domésticos. Este mesmo autor afirma que o desafio da era dos direitos não está em cada vez mais especificar ou detalhar, mas sim em torná-los realidade. Em nosso caso, tornar criança de 0 a 3 anos, sujeitos de direito na educação infantil.

Para Rosemberg (2011), as tensões contemporâneas que marcam a educação infantil são, de um lado, uma legislação avançada a qual reconhece indistintamente direito a crianças e, de outro, um panorama de intensa desigualdade entre as idades e os segmentos sociais. A participação da sociedade civil organizada é apontada pela autora como um dos meios para outorgar ao bebê ou à criança pequena o reconhecimento de sua plena cidadania. Nesse sentido, reforça que crianças pequenas não destroem propriedades privadas, não assaltam, não fazem passeata, não votam, não perturbam a ordem social, não usam crack, não invadem propriedade privada. Mas, com certeza, crianças pequenas são cidadãos plenos, mesmo que o município não os trate como tal. Para Thompson (1995), a interpretação da ideologia deverá estimular reflexões críticas a respeito do direito de participação das pessoas em acordos ou instituições sociais, incluindo as que, nas circunstâncias concretas de suas vidas, podem estar excluídas das posições de poder. Esse seria o “princípio de não exclusão” .

Candidatos em campanha eleitoral fazem carreatas, passeatas, caminhadas, *showmícios* e comícios. Visitam lugares vultosos da cidade: feiras, estádios, fábricas, praças tradicionais, igrejas. Assim como Fúlvia Rosemberg (2000) , recomendo ao candidato a prefeito, um “creche *tour*” ou até mesmo uma especialização. Esses seriam meios de o concorrente ao pleito conhecer as “diversas realidades” vividas por crianças, ao menos, as da educação infantil.

Esse “creche *tour*” ou especialização propiciaria ao candidato um embasamento sólido para elaboração de propostas concretas que levassem em consideração toda a história de creches nos vários municípios brasileiros, a política de creches (que é tão avançada), que levasse em conta o direito de mães e de pais, a necessidade infraestrutural de creches e considerasse principalmente os principais usuários, que são os bebês.

O atendimento à criança de 0 a 3 anos, em creches, no Brasil e no município de São Paulo, como pôde ser visto no capítulo de contexto sócio-histórico, evoluiu muito desde os primórdios desse atendimento, até a sua inclusão no sistema educativo. Essa transformação ocorreu devido a vários fatores, entre eles, as mudanças nas relações econômicas e de trabalho, na própria concepção de creche e de crianças, pela participação da sociedade civil ou das organizações intermediárias. A participação das diferentes gestões pode influenciar tanto o progresso quanto o retrocesso desse atendimento.

A Carta Magna delegou aos prefeitos, em colaboração com a União, a importante função de implementação da oferta de educação infantil, a qual deveria contar com um concreto plano de expansão que contemplasse a qualificação e valorização dos profissionais

que atuam em creches, a melhoria de atendimento às crianças considerando a sua especificidade (alimentação, brincar, estrutura adequada).

E a população deveria ser informada a respeito desse plano, também por meio da propaganda política.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Educação e desigualdades na cidade de São Paulo**: Ação Educativa, São Paulo, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (trad.). Lisboa: Capa de Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 15 jan.2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96). Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **11.494, de 20 de junho de 2007**. Estabelece Fundo de Manutenção e desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (FUNDEB). Brasília, DF, 20 de junho de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **8.069, de 13 de julho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90). Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE 2001-2010). Brasília, DF, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE 2014–2024). Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 20 de junho de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **12.695, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na

assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília, DF, 25 de junho de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, nº 196, de 1996**, Ministério da Saúde, de 10 de outubro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de outubro de 1996.

BARRETO; Angela Maria Ferreira Rabelo. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação infantil? In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. 1994. Brasília. MEC/SEF/DPE/CEDI.

BOBBIO, N. **A Era Dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORGES, Rosana Capputi. **Concepções de diretores (as) de centros de educação infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças de até 3 anos**. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós – Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Versão preliminar.

CARREIRA, Denise. A educação e o direito humano à cidade. In: **Ação Educativa. Educação e desigualdades na cidade de São Paulo**, São Paulo: Ação Educativa, 2013. p. 9-23, ago. 2013.

CAMARGO, Rubens Barbosa; GRINKRAUT, Ananda; RIBEIRO, José Augusto da Luz. As despesas educacionais do governo estadual no município de São Paulo: um início de conversa. In: **Ação Educativa. Educação e desigualdades na cidade de São Paulo**, São Paulo, p. 133-155, ago. 2013.

CAMPOS; Maria Malta, CLÁUDIA; Pereira Viana, ROSEMBEG; Fúlvia. (Orgs). **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; HADDAD, Lenira. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

\_\_\_\_\_. Maria Malta; ESPOSITO, L.Y; BHERING, Eliana Bahia; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 142, n. 141, p. 21–53, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. ESPOSITO, Yara; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM Beatriz; FERNANDES, Fabiana Silva; RIBEIRO Bruna. A gestão da Educação Infantil no Brasil. **Gente que Educa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2011.

Disponível em <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/gestao-educacao-infantil-brasil-728407.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CARVALHO, Ferreira Gabriela Tavares; CERVI, Urizzi Emerson; TAVARES, Quesada Camilla. O Discurso Político no HGPE: um estudo sobre as estratégias jornalísticas utilizadas nas campanhas municipais de 2008 em Curitiba e Ponta Grossa. **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, pg. 11-15, set. 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2ª edição. REIS, Lia Gabriele Regius (trad.); NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso (Cons.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

DICIONÁRIO, Aurélio da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; Marina, Baird Ferreira (Org.); Margarida dos Anjos. Curitiba, Positivo, 2010.

DOURADO, Fernandes Luiz (Coord.); OLIVEIRA, Ferreira João; SANTOS, Almeida Catarina. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Ministério da Educação e Cultura e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; KLEMAN, Vilmar; SANTOS, Oliveira Marlene. **Estratégias de Incidência para ampliação do acesso à educação infantil**. In: Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à educação, 2010. Cap. 5, p. 44 – 55.

\_\_\_\_\_. Susin, Maria Otília Kroeff. Expansão da educação Infantil através da parceria público – privada: algumas questões para o debate (quantidade *versus* qualidade no âmbito do direito à educação. In: Peroni, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. Cap. 11, p. 220 – 244.

FRANCO, Dalva Souza. **Gestão de creches para além da Assistência Social: transição e percurso na prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004**. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FULLGRAF, Gomes Bayer Jodete. **O UNICEF e a política infantil no governo Lula**. 2007. 194f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia USP**. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313 – 336, jul./set., 2009.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ISHIDA, Renata Monteiro Machado. **Discursos de agentes comunitárias de saúde do município de São Paulo sobre creche**. 2014. 197f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós - Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

JAVEAU, Claude. Criança, infância (s), crianças: que objeto dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 379 – 389, maio./ago., 2005.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, p. 54-62, 1982. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo: 1877 a 1940**. São Paulo: Loyola, 1988.

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

\_\_\_\_\_. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 5-17, mai./jun./jul./ago. 2000.

LAVIOLA, Elaine Cardia. **O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias**. 2010. 431f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: Interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, p. 387 – 406, jul./dez., 2011.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391– 403, mai./ago., 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33 – 60, mar., 2001.

MUÑOZ, Lourdez G. La nueva sociologia de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. In: **Política y Sociedad**, vol. 43, n. 1, p. 9 – 26, 2006.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. (Coord.). **Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz**. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2013.

NAZARETH, Leila. **Os discursos sobre creche na Revista Pais e Filhos: uma interpretação a partir da ideologia.** 2011. 191f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós – Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

OLIVEIRA, Zilma; FERREIRA, Maria Clotilde. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 56, p. 36 – 65, fev. 1986.

PATTO, MARIA HELENA. Para uma crítica da razão psicométrica. **Revista de Psicologia da USP.** São Paulo, vol. 8, n.1, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004). Acesso em 27 fev. 2015.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar.** São Paulo: Editora Ática, 2010.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da primeira infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221– 241, abr. 2004.

PRADO, Renata Lopes Costa. **O tema trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos (as): uma interpretação ideológica.** 2009. 284f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós - Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Lei Orgânica do Município de São Paulo, 1990.** São Paulo. 1990. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/LOM.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729 – 750, dec. 2010.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. Texto apresentado na conferência educação para a cidadania na sociedade: um desafio para os países nórdicos. Suécia, 2007. MURAD, Fátima (Trad.). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777 – 792, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. A tentação da diversidade: e seus riscos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n.113, p. 1121 – 1136, out./dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199 – 211, jan./abr., 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? Educação como uma forma de colonialismo. Simpósio na 28a. Reunião da SBPC. **Revista Ciência e Cultura (Separata)**. Brasília, v. 28, n. 12, p. 1466 – 1471, dez. 1976.

\_\_\_\_\_. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 16, p. 69 – 79, 1981.

\_\_\_\_\_. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 73 – 79, nov. 1984.

\_\_\_\_\_. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, p. 73 – 81, fev. 1986.

\_\_\_\_\_. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7 – 40, jul. 1999.

\_\_\_\_\_. **Um roteiro histórico-sentimental pelas creches e pré-escolas da cidade de São Paulo**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Organizações Multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. n. 115. p. 25-63. mar. 2002.

\_\_\_\_\_. **Para uma outra educação infantil pós FUNDEB**. Texto apresentado no I Encontro Educação para uma outra São Paulo. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A criança pequena na agenda de políticas para a infância representações e tensões**. Texto apresentado no Congresso Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), São Paulo, jan.2009b.

\_\_\_\_\_. A educação infantil brasileira: tendências e desafios. **Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la República**. Argentina: Insitu, 2009a (Curso *on line*) (em mimeo).

\_\_\_\_\_. MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.141, p. 694 – 728, set./dez., 2010.

\_\_\_\_\_. **A juventude e as etapas da vida**. São Paulo, 2010a, 5 p. (em mimeo).

\_\_\_\_\_. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: Bento, Maria Aparecida Silva Bento (Org.) **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Centro de Estudos de Relações de Trabalho e Desigualdades. São Paulo: Câmara brasileira do livro, 2011. Parte 1, p. 10 – 46.

\_\_\_\_\_. ARTES, Amélia. Pesquisa Nacional: **Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. Relatório 2. Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos em área rural. Volume 1 – Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural: dados secundários. Brasil, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44 – 75, jan./abr. 2013.

SANTOS, Carla Pellicer. **Discursos sobre creche no jornal Folha de S. Paulo on-line (1994-2009)**. 2012. 186f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós – Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo**. 2011. 227f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Lúcia Marta. **Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade**. 2014. 197f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós – Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? 23ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2000, Caxambu, MG. ANPED 23 Reunião Anual - Educação não é Privilégio - Anais 2000. Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/23/textos/0707t.pdf>

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33 – 60, mar., 2001.

SOUZA, Costa Garcia Irene. **Subjetivação docente: a singularidade construída na relação entre o professor e a escola**. 2012. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TORRES, Maria Eduarda. **Discursos de avós sobre bebê, sua educação e cuidado**. 2013. 230f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós – Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

THOMPSON, John. Brookshire. **Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

URRA, Flávio. **Concepção de creche em revistas brasileiras de Pediatria: uma interpretação a partir da ideologia**. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós–Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VASCONCELLOS, Ramos Maria Vera. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que presente está sempre recriando o passado. In: **Psicologia do Desenvolvimento: reflexões atuais e práticas atuais**. Dominique Colinviaux, Luci Banks Leite Débora Dalbosco Dell’Aglío (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Parte 1, p. 63 – 89.

XIMENES, Salomão; SILVA, Aílton Alves, MATEUZI Milena. Decisão histórica e coerente. **Folha de São Paulo**, São Paulo 20 jan. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2014/01/1399963-salomao-ximenes-ailton-alves-e-milena-mateuzi-decisao-historica-e-coerente.shtml>>. Acesso em: 11 de fev. 2014.

WOODHEAD Martin; FAULKNER Dorothy. Sujeitos, objectos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. (Org). **Investigação com crianças perspectivas e práticas**. MARIO, Cruz (Trad.). Porto: Ediliber Editora de Publicações Ltda, 2005. p. 1 – 29.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – Manuais acerca das categorias de atributos utilizados na codificação de produção das UIs

### 1 A criança pequena/bebê como unidade

#### 1 Idade

Trata da idade da criança.

- 1 não explicitada
- 2 menciona criança genérica
- 3 até 3 anos de idade
- 4 até 6 anos de idade
- 5 até 7 anos de idade
- 6 mista

#### 2 Associação à creche

Trata da forma como é apresentada a associação da criança pequena à creche.

- 1 não menciona criança e creche
- 2 menciona criança e não menciona creche
- 3 menciona creche e não menciona criança
- 4 há vagas
- 5 não há vagas
- 6 usuária de creche
- 7 atendimento da criança avaliado
- 8 associa creche e criança

#### 3 Sexo

Trata do sexo da criança.

- 1 não menciona criança
- 2 criança genérica
- 2 masculino
- 3 feminino
- 4 ambos (M e F)

#### 4 Nível socioeconômico

Trata do nível socioeconômico da criança.

- 1 não menciona renda

2 menciona renda e não menciona criança

3 baixa renda

4 crianças de várias faixas de renda

45 mista

5 Voz da criança pequena

Trata da voz da criança pequena na propaganda eleitoral

1 não explicitada

2 depoimento de mãe sobre a creche

3 depoimento de pai sobre a creche

4 depoimento de mãe sobre saúde do bebê

### **A creche como unidade**

6 Especificidade

Refere-se ao tratamento dado à creche

1 trata da creche genericamente

2 menciona creche e não menciona criança

3 trata creche(s) específica(s)

4 conforme LDB

5 distinta LDB

6 não menciona creche

7 Situação administrativa

Refere-se à terminologia usada para identificar o vínculo administrativo da modalidade de educação infantil.

1 não se aplica

2 não informa

3 pública

4 federal

5 conveniada e/ou filantrópica

6 privada

7 de empresa

8 mista

9 outros

8 Contexto socioeconômico

Trata do contexto sócio-econômico (mesmo no caso de genérica)

1 não associada à pobreza

2 associada à pobreza

3 não se aplica

9 Função

Trata da função da creche apresentada na propaganda eleitoral

1 não se aplica

2 não explicita função

3 educação e cuidado

4 educação apenas

5 cuidado apenas

6 trabalho materno

10 Legislação

Trata da citação de legislação sobre creche (mesmo em caso de creche genérica)

1 não menciona

2 Constituição

3 LDB

4 CLT

5 licença maternidade

6 todas

7 outras

8 outras mista

11 Pontos positivos e negativos

Trata-se da associação da creche à necessidade individuais dos usuários ou estruturais da sociedade (mesmo para creche genérica)

1 não apresenta pontos positivos e negativos (propaganda eleitoral “neutra”)

2 pontos positivos ligados às necessidades estruturais da sociedade (como moradia, transporte ou saúde)

3 pontos negativos ligados às necessidade individuais dos usuários

4 não se aplica

## 12 Hierarquia

Trata da hierarquia de alternativas de cuidado e educação

1 não hierarquiza

2 a creche é alternativa se a mãe trabalha (sempre)

3 a creche é melhor alternativa que a babá

4 a creche é melhor alternativa que os avós

5 a creche é complementar

## **3 A família como unidade**

### 13 Presença

Trada de concepções sobre educação e cuidado de crianças.

Tratamento dado à família na propaganda eleitoral

1 a família não é mencionada (termo ou membro)

2 menciona apenas família genérica (não menciona membros individuais)

3 menciona pais ( pai e mãe)

4 menciona mães

4 menciona pais-homens

5 menciona irmãos(as)

6 menciona avós

7 menciona responsável(is)

8 mista

### 14 Mulher/mãe

Tratamento dado à mulher/mãe na propaganda eleitoral

1 não é mencionada

2 mulher/mãe que trabalha

3 mulher/mãe que amamenta

4 mulher/mãe que trabalha e amamenta

- 5 mulher/mãe que trabalha e cuida
- 6 mulher/mãe que cuida
- 7 mulher/mãe associada ao filho
- 8 mulher/mãe associada à criança
- 9 misto
- 10 outros

#### 15 Pais-homens

Tratamento dado aos pais-homens na propaganda eleitoral

- 1 associado à família
- 2 não menciona pais-homens
- 3 pais-homens que trabalham
- 4 pais-homens que cuidam
- 5 pais-homens que cuidam e trabalham
- 6 mulher/mãe associada ao filho
- 7 mulher/mãe associada à criança
- 8 misto
- 9 outros
- 10 dúvida

#### 16 Avós

Trata da referência aos avós na propaganda eleitoral

- 1 não menciona avós
- 2 menciona avó
- 3 menciona avô
- 4 menciona ambos (avô e avó)

#### 17 Empregada doméstica/babá

Trata da referência à empregada doméstica ou babá na propaganda eleitoral

- 1 não menciona
- 2 menciona empregada doméstica/babá

#### 18 Modelos incompletos de educação

Trata de soluções alternativas para demanda de creche

- 1 auxílio-creche

- 2 auxílio-maternidade
- 3 bolsa-creche
- 4 bolsa-maternidade
- 5 bolsa-auxílio
- 6 benefício
- 7 reembolso
- 8 mãe-crecheira
- 9 não menciona

#### **4 Profissionais da educação infantil como unidade**

##### 19 Referência

Trata da referência aos profissionais da educação na propaganda eleitoral

- 1 genérica
- 2 creche
- 3 pré-escola
- 4 ensino médio
- 5 ensino superior
- 6 não se aplica

##### 20 Formação ou qualificação

Trata da referência ao nível de formação do profissional

- 1 fundamental
- 2 ensino médio
- 3 magistério
- 4 superior
- 5 não menciona

##### 21 Categorias administrativas de ensino

Trata da menção categorias administrativas de ensino

- 1 pública
- 2 privada
- 3 não menciona
- 4 não se aplica

## 22 Sistema de ensino

Trata da menção à competência administrativa

- 1 Federal
- 2 Estadual
- 3 Municipal
- 4 não menciona

## 23 Níveis de ensino

Trata da captação de alguma hierarquia de valor entre os profissionais dos diferentes níveis de ensino creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior

- 1 distingue
- 2 discrimina
- 3 avalia
- 4 não menciona
- 5 não se aplica

## 24 Carreira

Trata da menção a propostas de para melhoria da profissão do magistério

- 1 concurso
- 2 contratação
- 3 remuneração/salário
- 4 avaliação de desempenho
- 6 gratificação
- 7 não menciona

## 25 Qualidade do ensino

Trata da associação da qualidade do ensino com a atuação profissional

- 1 associa
- 2 não associa
- 3 menciona
- 4 não menciona
- 5 programa de formação
- 6 auxílio
- 7 qualidade de ensino
- 8 não menciona

9 não se aplica

## 26 Sexo

Trata da menção ao sexo do profissional para captar alguma tendência de gênero

- 1 masculino
- 2 feminino
- 3 ambos (M e F)
- 4 não menciona
- 5 não se aplica

**APÊNDICE 2 – Quadros e tabelas com os resultados da análise, conforme manuais apresentados no Apêndice 1. A numeração segue a ordem numérica estabelecida nas tabelas da dissertação.**

### 1 A criança pequena/bebê como unidade

**Tabela 19: 1 idade (N=87)**

	N	%
Não explicitada	8	9,19
Menciona criança genérica	72	82,75
Até 3 anos Bebê	2	2,29
Até 3 anos Nenê	2	2,29
Até 6 anos de idade	0	0
Até 7 anos de idade	0	0
Mista (criança, bebezinho)	3	3,44
Total:	87	100,0

**Tabela 20: 2 associação à creche (N=87)**

	N	%
Não menciona criança e creche	5	5,74
Menciona criança e não menciona creche	25	28,73
Menciona creche não menciona criança	0	0
Há vagas	1	1,15
Não há vagas	34	39,09
Usuária de creche	0	0
Atendimento da criança avaliado	0	0
Associa creche e criança	22	25,29
Total:	87	100,0

**Tabela 21: 3 sexo (N=87)**

	N	%
Não menciona criança	12	13,79
Menciona criança ou criança genérica	75	86,21
Masculino	0	0
Feminino	0	0
Ambos (M e F)	0	0
Total:	87	100,0

**Tabela 22: 4 nível sócio-econômico (N=87)**

	N	%
Não menciona renda	74	85,05
Menciona renda e não menciona criança	1	1,15
Baixa renda	3	3,45
Crianças de várias faixas de renda	0	0
Mista (criança rica e criança pobre)	9	10,35
Total:	87	100,0

**Tabela 23: 5 voz da criança pequena (N=87)**

	N	%
Não explicitada	79	90,8
Depoimento da mãe sobre creche	6	6,9
Depoimento do pai sobre creche	1	1,15
Depoimento da mãe sobre saúde	1	1,15
Total:	87	100,0

## 2 A creche como unidade

**Tabela 24: 6 especificidade (N=210)**

	N	%
Trata da creche genericamente	110	52,4
Menciona creche e não menciona criança	0	0
Trata de creche(s) específica(s)	6	2,85
Conforme LDB	2	0,95
Distinta da LDB	0	0
Não menciona creche	92	43,8
Total:	210	100,0

**Tabela 25: 7 situação administrativa (N=210)**

	N	%
Não se aplica	88	41,9
Não informa	87	41,4
Pública/federal	11	5,3
Conveniada e/ou filantrópica	1	0,5
Privada	0	0
De empresa	0	0
Mista (pública CEUS/ não informa situação administrativa)	23	10,9
Total:	210	100,0

**Tabela 26: 8 contexto sócio-econômico (N=210)**

	N	%
Não associada à pobreza	108	51,4
Associada à pobreza	4	2,0
Não se aplica	98	46,6
Total:	210	100,0

**Tabela 27: 9 função (N=210)**

	N	%
Não se aplica	98	46,66
Não explicita função	78	37,15
Educação e cuidado	0	0
Educação apenas	7	3,33
Cuidado apenas	0	0
Trabalho materno	27	12,86
Total:	210	100,0

**Tabela 28: 10 Legislação (N=210)**

	N	%
Não menciona	173	82,4
Constituição	0	0
LDB	0	0
CLT	0	0
Licença maternidade	0	0
Todas	0	0
Outras (FUNDEB)	2	0,95
Outras (PROINFÂNCIA)	1	0,47
Outras mista (PROINFÂNCIA/PROUNI)	14	6,66
Outras mista (PROUNI/ PISO NACIONAL DO MAGISTÉRIO/FUNDEB)	20	9,52
Total:	210	100,0

**Tabela 29: 11 pontos positivos e negativos (N=210)**

	N	%
Não apresenta pontos positivos e negativos (propaganda eleitoral “neutra”)	53	25,2
Pontos positivos quando ligados às necessidades estruturais do município de São Paulo (moradia, saúde, transporte)	38	18,0
Pontos negativos quando ligados às necessidades individuais do usuário	27	12,9
Não se aplica	92	43,9
Total:	210	100,0

**Tabela 30: 12 hierarquia (N=210)**

	N	%
Não hierarquiza	210	100,0
A creche é alternativa se a mãe trabalha	0	0
A creche é melhor alternativa que a babá	0	0
A creche é melhor alternativa que os avós	0	0
A creche é complementar	0	0
Total:	210	100,0

### 3 A família como unidade

**Tabela 31: 13 presença (N= 67)**

	N	%
A família não é mencionada (termo ou membro)	38	56,7
Menciona apenas família genérica (não menciona membros individuais)	10	14,9
Menciona pais ( pai e mãe)	0	0
Menciona pais-homens	0	0
Menciona irmãos(as)	0	0
Menciona avós	0	0
Menciona responsável(is)	0	0
Mista (família, idoso, crianças)	7	10,5
Mista (família, pai, mãe, criança, pais)	6	8,9
Mista ( família, crianças)	1	1,5
Mista (família, mulher, idoso)	3	4,5
Mista (crianças pequenas, família)	1	1,5
Mista (família, idoso, idosas)	1	1,5
Total:	67	100,0

**Tabela 32: 14 mulher/mãe (N=67)**

	N	%
Não é mencionada	31	46,3
Mulher/mãe que trabalha	1	1,5
Mulher/mãe que amamenta	11	16,4
Mulher/mãe que trabalha e amamenta	0	0
Mulher/mãe que trabalha e cuida	9	13,4
Mulher/mãe que cuida	0	0
Mulher/mãe associada à criança	1	1,5
Mulher/mãe associada ao filho	8	12,0
Outras (mulher, escola, violência)	6	8,9
Total:	67	100,0

**Tabela 33: 15 pais-homens (N=67)**

	N	%
Associado à família	0	0
Não menciona pais-homens	61	91,1
Pais-homens que trabalham	0	0
Pais-homens que cuidam	0	0
Pais-homens que cuidam e trabalham	0	0
Pais-homens associados à criança	0	0
Pais-homens associados ao filho	0	0
Mista	0	0
Outros (pai, escola, violência)	6	8,9
Total:	67	100,0

**Tabela 34: 16 avós (N=67)**

	N	%
Não menciona avós	67	100,0
Menciona avó	0	0
Menciona avô	0	0
Menciona ambos (avô e avó)	0	0
Total:	67	100,0

**Tabela 35: 17 empregada doméstica/babá (N=67)**

	N	%
Não menciona	67	100,0
Menciona empregada doméstica/babá	0	0
Total:	67	100,0

**Tabela 36: 18 modelos incompletos de educação (N=67)**

	N	%
Auxílio-creche	0	0
Auxílio-maternidade	0	0
Bolsa-creche	0	0
Bolsa-maternidade	0	0
Bolsa-auxílio	2	2,98
Benefício	0	0
Reembolso	0	0
Mãe-crecheira	0	0
Não menciona	65	97,02
Total:	67	100,0

#### 4 Profissional da educação infantil como unidade

**Tabela 37: 19 referência ao níveis de ensino (N=35)**

	N	%
Genérica (professor, professores)	33	94,3
Creche	0	0
Pré-escola	2	5,7
Ensino médio	0	0
Ensino superior	0	0
Não se aplica	0	0
Total:	35	100,0

**Tabela 38: 20 nível de formação ou de qualificação (N=35)**

	N	%
Fundamental	0	0
Ensino médio	0	0
Magistério	0	0
Superior	0	0
Não menciona	35	100,0
Total:	35	100,0

**Tabela 39: 21 categorias administrativas de ensino (N=35)**

	N	%
Públicas	18	51,5
Privadas	0	0
Não menciona	13	37,1
Não se aplica	4	11,4
Total:	35	100,0

**Tabela 40: 22 sistemas de ensino (N=35)**

	N	%
Federal	0	0
Estadual	1	2,9
Municipal	1	2,9
Não menciona	33	94,2
Total:	35	100,0

**Tabela 41: 23 níveis de ensino creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior (N=35)**

	N	%
Distingue	0	0
Discrimina	0	0
Avalia	0	0
Não menciona	35	0
Não se aplica	0	0
Total:	35	100,0

**Tabela 42: 24 carreira dos profissionais do magistério (N=35)**

	N	%
Concurso	0	0
Contratação	0	0
Remuneração/salário	8	22,9
Avaliação de desempenho	0	0
Gratificação	0	0
Não menciona plano de carreira	27	77,1
Total:	35	100,0

**Tabela 43: 25 qualificação do trabalhador com a qualidade de ensino (N=35)**

	N	%
Associa	2	5,7
Não associa	0	0
Menciona	1	2,8
Não menciona	0	0
Programa de formação	0	0
Auxílio	0	0
Qualidade de ensino	4	11,4
Não menciona	5	14,3
Não se aplica	23	65,8
Total:	35	100,0

**Tabela 44: 26 sexo do professor (N=35)**

	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	0	0
Feminino	0	0
Ambos (M e F)	3	8,7
Genérico	17	48,5
Não menciona	0	0
Não se aplica	15	42,8
Total:	35	100,0