



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE-UNINOVE)**

MARIA JOSÉ POLONI

CRECHE: DO DIRETO À EDUCAÇÃO À JUDICIALIZAÇÃO DA VAGA

São Paulo

2017

MARIA JOSÉ POLONI

CRECHE: DO DIRETO À JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

POLONI, Maria José.

Creche: do direito à educação à judicialização da vaga. / Maria José Poloni. 2017.

277 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Direito à educação. 2. Judicialização da educação. 3. Educação infantil. 4. Creche. 5. Paulo Freire.

I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título.

CDU 37

MARIA JOSÉ POLONI

CRECHE: DO DIREITO À EDUCAÇÃO À JUDICIALIZAÇÃO DA VAGA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE) para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em ___ de _____ de 2017.

Membros titulares:

Presidente e Orientador: Professor Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Professora Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Professora Dra. Nima I. Spigolon (UNICAMP)

Professor Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE)

Professora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE)

Professor Dr. Edgar Pereira Coelho (UFV)

Professora Dra. Ana Maria Haddad Baptista

A todos e todas privados(as), total ou parcialmente, dos direitos sociais, em especial, do direito à educação.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho.

Ao Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra, pela orientação, confiança e parceria nesta caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação de Mauá, em especial às educadoras Lairce Rodrigues Aguiar, Diana Maria de Moraes e Simone Afonso e ao educador Francisco de Carvalho, pela atenção e colaboração nesta pesquisa.

Aos (Às) participantes desta pesquisa.

À George, Benedita, Francisco José, Maria Isabel, João Pedro, José Eduardo e José Carlos, família querida, pela confiança e compreensão em todos os momentos.

À Antônia Gonçalves, *in memoriam*, pelo início de uma história de vida na educação.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

(FREIRE, 1996, p. 35)

RESUMO

O direito à educação está presente nos textos legais, em especial, na Constituição Federal do Brasil de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. No entanto, ainda há um significativo número de crianças, adolescentes e jovens, excluídos, total ou parcialmente da educação formal. Esse fato se torna mais presente na educação infantil, na faixa etária de zero a três anos de idade, isto é, na creche. Considerando que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que, além de ser um direito social, é um direito de todos, dever do Estado e da família, esta tese tem como objeto de estudo a análise e compreensão das razões do descompasso entre o texto legal e a realidade, na educação infantil, particularmente no contexto da creche, no município de Mauá, situação que contribui para a judicialização da educação nessa etapa da educação. O universo desta pesquisa compreende, no âmbito bibliográfico, estudos sobre a temática do direito à educação e os principais textos oficiais sobre a legislação do tema, e, no âmbito empírico, dados e informações colhidas em uma escola municipal de educação infantil, considerando os discursos dos diferentes agentes envolvidos nessa realidade (mães das crianças da creche, professoras e gestor escolar) e dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação referentes à matrícula e ações judiciais, impetradas por pais e mães, para obtenção de uma vaga na creche. O referencial teórico desta pesquisa aponta-se em autores que desenvolveram estudos centrados no direito à educação e sua exequibilidade, pensadores identificados com as abordagens emancipadoras da educação, dentre os quais Paulo Freire, e estudiosos da educação infantil, em especial, da educação em creches. Esta pesquisa desenvolve-se a partir de abordagens quantitativas e qualitativas, operando tanto com dados oficiais (Secretaria Municipal de Educação, Governo Federal e Ministério Público) quanto com informações dos diversos protagonistas da realidade escolar. As análises dos dados desta tese revelaram que, a partir da LDB/96, quando da inclusão da educação infantil na educação básica, esta etapa de educação ganhou maior visibilidade e se tornou objeto de políticas públicas; contudo, ainda é insuficiente o número de escolas e creches, para atendimento de crianças de zero a três anos de idade. Assim, paralelo ao texto legal, que afirma que a educação é direito de todos, um texto real, notado por um movimento de organização da sociedade, via reivindicação junto aos poderes públicos, está sendo construído por aqueles que têm seu direito historicamente negado.

Palavras-chave: Direito à educação. Judicialização da educação. Educação infantil. Creche. Paulo Freire.

SUMMARY

The right to education appears in legal texts, especially in the Federal Constitution of Brazil of 1988, in the Statute of the Child and Adolescent (ECA), of 1990, and in the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) of 1996. However, there is still a meaningful number of children, adolescents and young people, totally or partially excluded from the formal education system. This fact becomes more evident in early childhood education; within the age group from zero to three years old, that is, in kindergarten. Considering that early childhood education is the first stage of basic education, which, besides being a social right, is a universal right, a duty of the State and the family, this thesis has the objective of analyzing and understanding the reasons for the mismatch between legal texts and the reality in childhood education. Particularly in the context of kindergarten, in the Mauá district, leading to the judicialization of education at this stage. The scope of this research comprises, in the bibliographic context, research and study on the theme of education as a right, the main official texts on the legislation of the subject, and, empirically, data and information collected in a municipal school of early child education. It considers the discourse of the different agents involved in this reality (mothers of children at day-care centers, teachers and school administrators) as well as data obtained at the Municipal Department of Education regarding registration and legal actions, filed by parents, to obtain a vacancy in the day-care center. The theoretical reference of this research is based on authors who have developed studies focused on the right to education and its viability, thinkers who identified with the emancipating approaches to education, among them Paulo Freire and scholars of child education, specifically of early child education. This research develops from quantitative and qualitative approaches, operating with both official data (Municipal Secretary of Education, Federal Government and Public Ministry) as well as information from protagonists of the school reality. According to the data analysis obtained so far, it is quite clear that, since LDB / 96, when early childhood education was included in the basic system, this stage of education gained greater visibility and became the target of public policies. However, there is still not enough amount of schools to care for children between zero and three years of age. Thus, as well as the legal text, which states that education is a universal right, a real text, noticed by a movement of the organization of society, through a claim with the public institutions, is being developed those who have had their rights historically denied.

Key-words: Right to education. Judicialization of education. Child education. Kindergarten. Paulo Freire.

RESUMEN

El derecho a la educación está presente en textos legales, en particular, en la Constitución Federal de Brasil de 1988, en el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA), de 1990, y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) 1996. Sin embargo, todavía hay un significativo número de niños, adolescentes y jóvenes, excluidos total o parcialmente del sistema educativo formal. Este hecho se vuelve más evidente en la educación primaria, en el grupo etario comprendido entre cero y tres años de edad, es decir, en la educación inicial. Considerando que esta fase es la primera de la educación básica, que, además de ser un derecho social, es un derecho de todos, deber del Estado y de la familia, esta tesis tiene como objeto de estudio el análisis y comprensión de las razones de los desencuentros entre el texto legal y la realidad de la educación inicial. Particularmente en el contexto de la educación inicial, en el municipio de Mauá, llevando a la judicialización en esa etapa de la educación. El universo de esta investigación comprende, en el ámbito bibliográfico, estudios sobre la temática del derecho a la educación y los principales textos oficiales respecto a la legislación del tema, y, en el ámbito empírico, datos e informaciones recogidas en una escuela municipal de educación inicial, considerando los discursos de los diferentes agentes involucrados en esa realidad (madres de los niños de la guardería, profesoras y gestor escolar), además de datos obtenidos en la Secretaría Municipal de Educación referentes a la matrícula y acciones judiciales, realizadas por padres y madres, para obtener una vacante en la guardería. El marco teórico de esta investigación se basa en autores que desarrollaron estudios centrados en el derecho a la educación y su viabilidad, pensadores identificados con los enfoques emancipadores de la educación, entre los cuales están Paulo Freire y otros estudiosos de la educación inicial en especial. Esta investigación se desarrolla a partir de enfoques cuantitativos y cualitativos, basándose tanto datos oficiales (Secretaría Municipal de Educación, Gobierno Federal y Ministerio Público) como en informaciones de los actores y protagonistas de la realidad escolar. A partir del análisis de los datos obtenidos hasta ahora, queda evidente que, a partir de la LDB / 96, cuando aconteció la inclusión de la educación inicial en la educación primaria, esta fase ganó mayor visibilidad y se convirtió en objeto de políticas públicas; Sin embargo, todavía es insuficiente el número de escuelas y guarderías, para la atención de niños de entre cero y tres años de edad. Así, paralelamente al texto legal, que afirma que la educación es un derecho de todos, un texto real, notado por un movimiento de organización de la sociedad, a través de la reivindicación de los poderes públicos, está siendo desarrollado por aquellos que han tenido sus derechos históricamente negados.

Palabras-clave: Derecho a la educación. Judicialización de la educación. Educación Inicial. Guardería. Paulo Freire.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigo 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988 e suas alterações.....	97
Quadro 2 – Incumbências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em relação à organização da educação no país – Art. 211 da Constituição Federal do Brasil de 1988	102
Quadro 3 – Incumbências do Estado, dos pais e dos dirigentes escolares para com as crianças, de acordo com o ECA/1990.....	107
Quadro 4 – Incumbências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios – Art. 9º, 10 e 11 da LDB/96	115
Quadro 5 – Principais normas referentes ao Direito Internacional da Educação no plano internacional e regional.....	128
Quadro 6 – Dever do Estado para com a educação na Constituição Federal de 1988, no ECA, de 1990, e na LDB, de 1996	135
Quadro 7 – Data base para matrículas na educação infantil em 2016.....	146
Quadro 8 – Idade, profissão, escolaridade, estado civil e idade do(a) filho(a).	176
Quadro 9 – Motivo que a levou a solicitar a matrícula para o(a) seu(sua) filho(a) na educação infantil, creche	176
Quadro 10 – O que foi dito, na escola, no momento da solicitação de vaga.....	178
Quadro 11 – Como as mães ficaram sabendo da possibilidade de entrarem com uma ação judicial e obterem uma liminar para efetuar a matrícula de seus(suas) filhos(as).....	179
Quadro 12 – O que foi feito, pelas mães, para obtenção da ação judicial e obtenção da liminar.....	183
Quadro 13 – Compreensão das mães a respeito da creche, enquanto um direito da criança.....	183
Quadro 14 – O motivo da falta de vagas na creche, em Mauá	184
Quadro 15 – O que deveria ser feito para a existência de mais vagas.....	185
Quadro 16 – A importância do(a) filho(a) estar matriculado(a) na creche.....	186
Quadro 17 – O que sentiram ao lembrarem da negativa de vaga, no ato da matrícula	187
Quadro 18 – Formação, situação funcional e tempo de trabalho das professoras da creche da Escola Esperança	189
Quadro 19 – Grupo de crianças com quem trabalham	189
Quadro 20 – Número de crianças por sala no G1	189

Quadro 21 – Número de berços por sala de aula.....	191
Quadro 22 – Rotina das professoras da creche.....	192
Quadro 23 – Prejuízo acarretado à rotina diária, pelo número excessivo de crianças por sala de aula	193
Quadro 24 – Maior preocupação das professoras em relação ao número de crianças por sala de aula	194
Quadro 25 – Apoio de outro profissional na sala de aula.....	194
Quadro 26 – Importância da creche para a criança de zero a três anos.....	195
Quadro 27 – Opinião sobre o movimento realizado por pais e mães, junto ao Ministério Público, para conseguir uma vaga para seus(suas) filhos(as) na creche	195
Quadro 28 – Escolha da profissão	196
Quadro 29 – Importância do professor na educação infantil.....	197
Quadro 30 – Formação e tempo de atuação da Gestora A	199
Quadro 31 – Processo de matrícula de crianças na educação infantil.....	199
Quadro 32 – Critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação para a matrícula de crianças na educação infantil.....	199
Quadro 33 – Necessidade de critérios para inscrição e matrícula das crianças.....	200
Quadro 34 – Como a Secretaria Municipal de Educação informa e orienta os gestores sobre o processo de matrícula na educação infantil	201
Quadro 35 – Período específico para inscrição na educação infantil	202
Quadro 36 – Como a escola socializa o processo de matrícula aos pais e à comunidade em geral	203
Quadro 37 – Etapa da educação infantil (berçário, maternal, infantil 1 e infantil 2) mais procurada pelos pais, para matrícula	203
Quadro 38 – Número de crianças, por sala, antes das liminares	204
Quadro 39 – Relação estabelecida pelos pais entre a falta de vagas e o direito à educação	204
Quadro 40 – Orientação aos pais para como procederem diante da falta de vagas.....	206
Quadro 41 – Existência de algum movimento ou associação de moradores que tratam da questão de falta de vagas na creche e orientam os pais.....	207
Quadro 42 – Época de inscrição para matrícula na educação infantil.....	208
Quadro 43 – Opinião a respeito do que deveria ser feito para a efetivação do direito de todos à educação, em especial na creche.....	211

Quadro 44 – Número de crianças matriculadas, via Mandado de Segurança com pedido de liminar, pelo pai, mãe ou responsável – 2014, 2015 e 2016 (por grupos de idade) na Escola Esperança.....	212
Quadro 45 – Análise dos processos que resultaram das ações judiciais movidas por pais e mães para obtenção de vaga na creche – 2014, 2015 e 2016.....	213

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Faixa etária dos pais	154
Figura 2 – Religião dos pais	154
Figura 3 – Grau de instrução dos pais	155
Figura 4 – Região de nascimento dos pais e dos filhos	156
Figura 5 – Tempo de residência em Mauá.....	156
Figura 6 – Situação de moradia	157
Figura 7 – Tipo de moradia	157
Figura 8 – Número de pessoas que moram na casa.....	158
Figura 9 – Número de cômodos da casa.....	158
Figura 10 – Saneamento básico e telefone	159
Figura 11 – Situação profissional dos pais	159
Figura 12 – Função exercida pelo pai no mercado de trabalho	160
Figura 13 – Função exercida pela mãe no mercado de trabalho	161
Figura 14 – Local de trabalho dos pais.....	161
Figura 15 – Renda familiar.....	162
Figura 16 – Tipo de atendimento médico das crianças.....	163
Figura 17 – Doenças infantis.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crianças de 0 a 5 anos que frequentam escola – Brasil, por renda – 2014 (em %) ...	124
Tabela 2 – Número de alunos matriculados na educação infantil – rede municipal e privada – 2015	140
Tabela 3 – Número de alunos matriculados no ensino fundamental –anos iniciais – rede estadual, municipal e privada – 2015	141
Tabela 4 – Número de alunos matriculados no ensino médio na rede pública estadual e municipal e na rede privada em 2015	141
Tabela 5 – Relação de escolas estaduais com classes cedidas, EMEIs, NEI, número de crianças atendidas – 1983 a 1996	144
Tabela 6 – Número de crianças atendidas na pré-escola por rede de ensino, 1999-2000.....	145
Tabela 7 – Número de crianças matriculadas na creche e na pré-escola, rede municipal e privada, 2001 a 2015	145
Tabela 8 – Capacidade física, número de matrículas e saldo de vagas na educação infantil: creche e pré-escola – 2014 a 2016	146
Tabela 9 – Número de crianças em “lista de espera” para matrícula na creche – 2016	148
Tabela 10 – Motivo alegado pelas mães para a matrícula dos(das) filhos(as) na creche	167
Tabela 11 – Importância da escola de educação infantil, creche, na vida dos filhos.....	168
Tabela 12 – O que mais os pais valorizam na escola.....	168
Tabela 13 – Opinião sobre a falta de vagas na escola de educação infantil	169
Tabela 14 – Descrição do sentimento ao vivenciar a situação de falta de vaga para o(a) filho(a)	170
Tabela 15 – Motivo alegado pelas mães para a matrícula dos(das) filhos(as) na creche	171
Tabela 16 – Importância da escola de educação infantil, creche, na vida dos filhos	172
Tabela 17 – O que os pais mais valorizam na escola de seu(sua) filho(a)	172
Tabela 18 – Para conseguir uma vaga para seu(sua) filho(a), nesta escola, precisou recorrer à outra instituição? Indique qual delas. (Múltipla escolha)	173
Tabela 19 – Se você recorreu a uma dessas instituições, o que você conseguiu em relação à vaga para seu(sua) filho(a)?	173
Tabela 20 – Opinião dos pais sobre a falta de vagas na escola de educação infantil.	173
Tabela 21 – Descrição do sentimento ao vivenciar a situação de falta de vaga para o(a) filho(a).	174
Tabela 22 – Número de crianças desejável por sala de aula.....	192

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC – Região formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, pertencentes à Região Metropolitana de São Paulo

ABCDMR – Região formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, pertencentes à Região Metropolitana de São Paulo

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Escolar

APM – Associação de Pais e Mestres

Art. – Artigo

CAIC – Centro de Assistência Integral à Criança

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEU – Centro de Educação Unificada

CNE – Conselho Nacional de Educação

CIDOC – Centro Intercultural de Documentação – México

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FATEC – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EI – Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

GEL – Grupo de Estudos Linguísticos

MEC – Ministério da Educação

NEI – Núcleo de Educação Infantil

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico.

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio

PED – Pesquisa de Emprego e Desenvolvimento

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SIEM – Sistema Municipal de Educação Integrada

SME – Secretaria Municipal de Educação

UBC – Universidade Braz Cubas

UBS – Unidade Básica de Saúde

UPA – Unidade de Pronto Atendimento 24 horas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	32
1.1 Problema da pesquisa e objeto de investigação	32
1.2 Hipóteses	33
1.2.1 Hipótese central	33
1.2.2 Hipóteses complementares	34
1.3 Universo da pesquisa	34
1.4 Referencial teórico	35
1.5 Categorias	61
1.6 Metodologia	68
CAPÍTULO 2 – DIREITO À EDUCAÇÃO: VÁRIOS OLHARES	71
2.1 Direito à educação numa perspectiva teórica	71
2.2 O direito à educação infantil: creche	78
2.3 O direito à educação nas Constituições do Brasil	82
2.3.1 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1824	83
2.3.2 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1891	84
2.3.3 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1934	86
2.3.4 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1937	89
2.3.5 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1946	89
2.3.6 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1967	90
2.3.7 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1988	92
2.4 O Estatuto da Criança e do Adolescente e o direito à educação	103
2.5 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o direito à educação	106
2.5.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/1961 e o direito à educação	106
2.5.2 Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus n.º 5.092/1971 e o direito à educação	109
2.5.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 e o direito à educação	110
2.6 O Plano Nacional de Educação e o direito à educação	117
2.7 Diretrizes Curriculares Nacionais e o direito à educação	122

2.8 Documentos internacionais e o direito à educação	123
2.9 Justiça e o direito à educação.....	128
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MAUÁ: AVANÇOS	
E DESAFIOS	136
3.1 Atuação do município de Mauá na educação básica	137
3.2 Breve histórico da educação infantil no município de Mauá.....	140
3.2.1 Matrículas na educação infantil de 1983 a 2015	141
3.2.2 A falta de vagas na creche e a mídia	146
3.3 Determinantes para a realização da pesquisa	148
3.3.1 Caracterização da Escola Esperança	149
3.3.2 Do projeto político-pedagógico da Escola Esperança.....	150
3.4 Aplicação de questionários e realização de entrevistas	163
3.5 O direito à creche na perspectiva familiar	164
3.5.1 O direito à creche na perspectiva docente	187
3.5.2 O direito à creche na perspectiva gestora.....	197
3.6 A judicialização da educação na creche.....	211
3.6.1 O direito à creche na perspectiva jurídica	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS	237
APÊNDICE A – Entrevistas com mães de alunos que matricularam seus filhos por	
meio de liminar	251
APÊNDICE B – Entrevistas com professoras da creche	263
APÊNDICE C – Entrevista com a gestora da Escola Municipal de Educação	
Infantil	269
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos pais	277

APRESENTAÇÃO

Acredito que os caminhos que trilhamos ao longo de nossa trajetória de vida nos levam ao encontro de desafios, possibilidades e desejos, que nos nutrem de inquietações e vontade de buscar respostas a algumas questões que permeiam nosso pensamento enquanto cidadão(ã) e educador(a). Assim sendo, hoje, enquanto cidadã educadora, cultivo o desejo que, desde o início, me impulsionou à busca pelo conhecimento, aliado à possibilidade de investigação, que levasse ao ato de refletir, para, a partir daí, chegar ao entendimento de aspectos da realidade educacional e seus contrastes.

O interesse por conhecer, por aprender, por descobrir, é algo que me acompanha nessa trajetória de vida. Ao buscar e pesquisar, apreendo que, acima de tudo, a necessidade da busca e da investigação nos leva à reflexão e formata a dinâmica em que nos inserimos.

Cursei o ensino médio em escola pública no município de Mauá, cidade situada na região do ABC¹ paulista, no final dos anos de 1970, época em que só havia um colégio, situado no centro da cidade, começando aí a minha participação como aluna numa estrutura que, só mais tarde, entendi como seletiva e excludente. Anterior ao colegial, cursei o ginásial, como eram designados à época esses níveis de ensino, ingressando neste último via exame de admissão, conforme determinava a Lei Federal de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961). Assim, só os promovidos no referido exame é que podiam “estudar”, ingressando no curso ginásial.

Paralelo ao curso colegial, trabalhei como escriturária numa escola pública na cidade de Mauá. A partir dos quinze anos de idade, passei a conciliar a escola e o trabalho, fato este muito comum à época. Ao término do colegial, após vestibular, iniciei o curso de licenciatura em Ciências, na Fundação Santo André; posteriormente, completei a habilitação em Biologia e, tão logo terminei a licenciatura, passei a lecionar em escolas públicas e particulares na cidade de Mauá.

Lecionei em escolas de ensino supletivo, posteriormente denominado de educação de jovens e adultos, sendo que tais escolas absorviam uma significativa parcela de alunos que não puderam cursar seus estudos à época adequada, por condições que os levaram à exclusão total ou parcial da escolarização formal.

¹ Região formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, cidades pertencentes à região metropolitana de São Paulo.

Só mais tarde é que fui compreendendo algo que me causava estranheza: por que apenas uma pequena parcela de colegas que iniciaram comigo a escolarização, no então denominado curso “primário”, prosseguiu seus estudos no ginásial e no colegial?

Em relação a essa ruptura na escolarização de muitos, compreendia como não dada ou sequer motivada por uma escolha individual, mas, sim, como resultado de um processo que, ancorado em determinantes legais, estabelecia uma forma de “exclusão”, tal como o referido “exame de admissão”, posterior ao curso primário, bem como a inexistência de escolas que comportassem o número de estudantes à época, fato este que priorizava a “seleção” de alunos.

Posterior à licenciatura em Ciências, fiz o curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e em Supervisão Escolar. Em seguida, cursei especialização em Administração Escolar, em Didática do Ensino Superior (UniSant’Anna), especialização em Gestão Escolar para Supervisores de Ensino (Unicamp) e especialização em Gestão da Rede Pública para Supervisores (USP).

Nesses cursos realizados, absorvi, de modo especial, as leituras referentes às políticas públicas na educação, tendo sempre presente a inquietação em relação aos textos legais, as propostas estabelecidas e o contraste que se estabelecia em relação à realidade, quando expressa através de dados e estatísticas referendados por reconhecidos institutos de pesquisa.

O tema “direito à educação” não é algo novo para mim. O trabalho de conclusão do curso de especialização em Administração Escolar, realizado em meados dos anos de 1980, teve como tema o direito à educação. Neste trabalho, investiguei, junto ao Colégio em que realizei o ginásial e o colegial, o número de alunos que se inscreveram, à época, para o “exame de admissão”, o número de alunos aprovados e, posteriormente, o número de alunos que concluíram o Colegial; já verificando que apenas uma pequena parcela dos ingressantes concluiu o colegial.

No período de 1986 a 1988, trabalhei no setor de Planejamento da Diretoria de Ensino de Mauá, sendo que esse trabalho consistia na análise dos problemas existentes na rede física, dentre estes, a presença de um déficit de salas de aula em escolas de determinados bairros da cidade. Assim, encaminhamentos e solicitações referentes às demandas das escolas eram feitos para a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP). Tais solicitações consistiam na construção de salas de aula, reformas e construção de escolas, pois, nesta época, o município de Mauá carecia de vagas em escolas; porém, as solicitações eram atendidas a longo prazo, sendo que, neste período, algumas escolas funcionavam em três turnos diurnos, para atender a demanda local.

A partir de 1988, ingressei como diretora de escola, no mesmo município, passando a vivenciar o dia a dia de uma escola de 1º e 2º graus.

Nessa época, não concebia como compreensível a incapacidade de resolver questões presentes no cotidiano e que eram sublimadas no contexto geral, sendo que, na minha concepção, um dos problemas mais graves, à época, residia na evasão, abandono e retenção de alunos, em especial, por falta às aulas. No antigo 2º grau, as classes eram sempre superlotadas e era comum ouvir de alguns diretores de escola: “não tem problema porque eles acabam desistindo”, e essa “profecia” se materializava a cada ano.

Assim, a reflexão referente à falta de acesso à escola e conseqüente exclusão desta revelava outro formato de exclusão; ou seja, a “exclusão na inclusão”, pois os alunos que deveriam continuar a escolarização abandonavam a escola no decorrer da escolarização, alimentando estatísticas referentes à evasão, abandono e retenção.

A partir de 1992, ingressei na Supervisão de Ensino, na Diretoria de Ensino de Mauá e, dentre os fatos recorrentes neste período de trabalho, vários mobilizaram minha reflexão; contudo, a questão referente ao “acesso e permanência” dos alunos no ensino fundamental e médio na escola pública ainda me causou e causa estranheza e indignação.

No período de atuação como supervisora de ensino, realizei o Mestrado com a dissertação *Educação de Jovens e Adultos: do texto legal ao real*, que tratou da temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino que possibilitava o retorno à escolarização formal por aqueles que dela foram excluídos total ou parcialmente do sistema escolar, bem como a análise dos motivos que levaram ao retorno destes à escola. A pesquisa revelou que grande parte dos alunos não prosseguiu os estudos, à época adequada, devido à necessidade de trabalho precoce, e o retorno destes alunos à escola se deu, em grande parte, pela exigência dos empregadores da região, em relação à necessidade de mão de obra capacitada, tendo em vista que a região do ABC paulista – em especial, as cidades de São Bernardo do Campo e Santo André – tornou-se celeiro de montadoras de automóveis, atraindo migrantes do interior de São Paulo e de outras regiões do país.

A atuação na rede pública estadual, a prática docente do ensino superior em cursos de licenciatura e a investigação em relação à educação enquanto direito de todos, potencializou a inquietação e conseqüente indignação em relação à contradição entre o oficial e o real, ou seja, o discurso legal e a exequibilidade em relação ao direito à educação formal.

Desta forma, entendo que a exclusão da escolarização formal potencializa um processo que acarreta diferenças entre iguais.

Ao relacionar a falta de acesso à escolarização formal ou à saída precoce desta, entendo que tal fato caracteriza uma “exclusão” total ou parcial da educação formal. Nessa direção, afirma Martins (2012, p. 20),

[...] a exclusão é o sintoma grave de uma transformação social que vem rapidamente fazendo de todos os seres humanos seres descartáveis, reduzidos à condição de coisa, forma extrema de vivência da alienação e da coisificação da pessoa que Marx já apontara em seus estudos sobre o capitalismo [...].

Aliado ao trabalho e aos cursos realizados, a participação em Fóruns, Seminários, Encontros e Congressos – tais como o Fórum Mundial de Educação, São Paulo, 2004; 52º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL), Campinas, 2004; 3º Congresso Regional de Educação, UBC-Mogi das Cruzes, 2001; Congresso “Um olhar sobre Paulo Freire”, Évora, Portugal, 2000; VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, Valência, Espanha, 2006; VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, São Paulo, 2008 – possibilitou o aprofundamento do tema “direito à educação” na educação básica, suas etapas e modalidades.

Neste contexto, a participação na Cátedra do Oprimido, no Instituto Paulo Freire, possibilitou um olhar mais atento às obras de Paulo Freire, em especial a *Pedagogia do Oprimido*, e a associação de significados expressos por Freire, no que se refere à situação de crianças, adolescentes, jovens e adultos que são excluídos total ou parcialmente da educação formal.

A participação no Conselho Municipal de Educação de Mauá, no período de 2013-2014 e a recondução para 2015-2016, também tem possibilitado um reconhecimento da rede municipal de ensino, seus avanços e dificuldades (dentre estas, o atendimento às crianças de zero a cinco anos na educação infantil), bem como a participação em encontros, palestras e conferências, dentre as quais as relativas à elaboração do Plano Municipal de Educação.

Acredito que o processo de ação-reflexão-ação, realizado neste período de incursão na vida acadêmica, foi se solidificando na medida em que pude me apropriar de diversas obras, em especial, das obras de Paulo Freire, sendo que a obra *Pedagogia do Oprimido* ampliou meu olhar, não apenas para a situação de exclusão dos que foram total ou parcialmente inibidos da educação formal, mas também para a situação de “opressão” vivenciada por aqueles que, apesar de detentores do direito à educação, são subtraídos deste.

A ação antidialógica, problematizada na obra de Freire e a necessidade do diálogo, do anúncio e da denúncia em busca de conscientização e libertação para a realização de uma vida cidadã me levaram ao propósito de uma investigação que prime pelo reconhecimento de razões que levam à não efetivação da educação básica, em especial no que se refere à educação infantil.

Desta forma, propõe-se a construção de um trabalho investigativo, cujo tema se refere ao direito à educação infantil, creche, no município de Mauá, São Paulo. Assim, pretende-se abordar a creche, relacionando-a enquanto componente legal, social e educacional; bem como a falta de vagas que tem levado à judicialização da educação.

INTRODUÇÃO

O direito à educação, enquanto direito de todos, está presente, no País, em textos legais, dentre os quais a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; bem como na Constituição Estadual de cada Estado e do Distrito Federal e na Lei Orgânica dos Municípios, que reafirmam o direito de todos à educação.

Oliveira (1999, p. 61) destaca que o detalhamento e a declaração do direito à educação se faz presente na Constituição Federal do Brasil de 1988,

[...] representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão de redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada [...]. (BRASIL, 1988).

Entende-se que tal princípio legal deve ser cumprido, ainda mais quando observa-se que este direito, de acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988, se caracteriza como “público e subjetivo”²; contudo, em que pese o rigor da lei, a realidade expressa que este direito, de fato, não está sendo cumprido na sua totalidade. Assim, por meio de dados referendados por institutos de pesquisa, tais como taxas de matrícula, retenção, abandono, evasão, distorção idade-série e número de alunos fora da escola, compreende-se que a realidade se distancia do texto legal.

Paralelo ao direito à educação, enquanto direito público e subjetivo, observa-se, nas estatísticas fornecidas por reconhecidos institutos de pesquisa, um significativo número de crianças, adolescentes, jovens e adultos excluídos, total ou parcialmente, da educação básica³.

A exclusão total ou parcial, quer seja pela falta de acesso à escola ou mesmo pela exclusão na escola, remete ao princípio referente à igualdade entre homens e mulheres, proposta

² Duarte (2004, p. 114), de acordo com Georg Jellinek, jurista alemão, em obra datada de 1892, define o direito público subjetivo como “[...] o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse”. Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo).

³ De acordo com o artigo 21 da LDB/96, a educação básica e a educação superior compõem a educação escolar; sendo que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

nos textos legais, tal como prevê o contido no artigo 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Entende-se que a igualdade não escolhe pessoas ou é destinada, apenas, para alguns, mas, para além do ordenamento jurídico, deve se materializar da mesma forma, para todos e todas.

A esse respeito, o artigo 6º da Constituição Federal do Brasil de 1988, de acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional n.º 15, de 2015, expressa que a educação se constitui num “direito social”, tal como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

Desta forma, o direito à educação não pode ser compreendido de forma única, mas, sim, no contexto dos direitos sociais do(a) cidadão(ã).

A referência de que a educação no país se constitui em direito de todos, indistintamente, encontra-se no artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O artigo supracitado não restringe idade, nível, etapa ou modalidade de ensino e afirma que a educação é direito de todos, indistintamente. Contudo, esse direito não se efetiva totalmente, de fato, no país. A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad) de 2015, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), destaca que, em 2014, o Brasil contou com uma taxa de analfabetismo,⁴ da população de 15 anos ou mais de idade, de 8,3%, o que equivale a 13 milhões de pessoas analfabetas; dado este que reafirma a não efetivação do direito à educação, ao longo dos anos. De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2016, esse número de pessoas é maior do que o número de habitantes da cidade de São Paulo.

⁴ Percentual de pessoas analfabetas em determinada faixa etária em uma região ou no país. Usualmente, o analfabetismo é avaliado considerando-se a faixa de 15 anos ou mais (ANUÁRIO..., 2016, p. 142).

No entanto, um olhar para o passado recente revela que o direito à educação no país, enquanto obrigatoriedade e gratuidade, surgiu na Constituição Federal do Brasil de 1934; no entanto, era restrito, apenas, às quatro primeiras séries iniciais, denominado à época de ensino primário. As demais etapas de educação não seguiram a mesma proposição; ou seja, posterior ao ensino primário a educação escolar deixava seu caráter de obrigatoriedade, restringindo-se àqueles e àquelas cujas famílias detinham condições financeiras que permitissem a continuidade dos estudos.

A introdução da obrigatoriedade da educação no País, feita, tardiamente, levou a consequências, tais como a existência de um elevado número de analfabetos nos dias atuais.

No decorrer da história, medidas legais foram tomadas, alterando a legislação no tocante à educação no país; no entanto, a distância entre o texto legal e o real se manteve, permitindo que crianças, adolescentes, jovens e adultos não fossem contemplados total ou parcialmente com o pleno direito à educação.

A obrigatoriedade e a gratuidade da educação no país, posteriormente à Constituição Federal do Brasil de 1988, foram ganhando novos contornos, em especial, com a Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, que deu nova redação ao inciso I do art. 208, destacando a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 2009a).

Mesmo com essa significativa alteração, em relação ao direito à educação no país, o texto destaca a obrigatoriedade da pré-escola ao ensino médio e não destaca a faixa etária de zero a três anos de idade, creche, colocando a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de idade.

No entanto, a Constituição Federal do Brasil de 1988 expressa, em seu art. 205, que a educação é direito de todos; assim, entende-se que a faixa etária compreendida de zero a três anos de idade configura-se, também, como direito de todos. As responsabilidades e incumbências dos entes envolvidos no processo educacional estão incluídas na Constituição Federal do Brasil de 1988. O artigo 211 dispõe que “[...] os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil [...]” (BRASIL, 1988); bem como, na LDB/96, que estabelece, em seu artigo 11, que os municípios incumbir-se-ão de “[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas [...]” (BRASIL, 1996b).

Ressalta-se que o direito à educação tem sido objeto de discussões, análises, propostas e intervenções em nível nacional e internacional e, pautado nesse olhar, em direção à

importância do direito à educação para as crianças, Monteiro (2015, p. 20) afirma que, sendo a criança:

[...] sujeito do direito à educação [...] tem na educação [...] uma primordial relevância, porque é na infância que a educabilidade é mais intensa e que a educação tem uma ressonância mais profunda e decisiva para o destino de cada ser humano e da própria espécie [...].

Monteiro (2015, p. 14), a esse respeito, reitera que

[...] o direito à educação é reconhecidamente prioritário. O seu primado é uma ideia recorrente nas fontes clássicas do pensamento pedagógico. [...] esta prioridade do direito à educação é reconhecida pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos e pela jurisprudência internacional e nacional [...] foi redescoberta durante a última década do século XX e o direito à educação ganhou inédita visibilidade na Agenda Internacional, como testemunham numerosas conferências, declarações, programas de ação [...], dentre outros.

Destacam-se, dentre outros, alguns marcos que evidenciam o direito de todos à educação, partindo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que, em seu artigo 26, expressa que “[...] todo ser humano tem direito à instrução [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) e da Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF), proclamada por resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959, dentre outras.

Em relação à faixa etária, o artigo 30 da LDB/96 indica que a educação infantil será oferecida em “[...] creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

A inserção da creche na educação infantil, compreendendo a faixa etária de zero a três anos de idade e sua conseqüente evolução no decorrer da história, insere-se num movimento que, de acordo com Ferreira e Didonet (2015, p. 9),

[...] a exemplo de outros países, traça uma trajetória que vai da ação benemérita e caritativa ao dever da família, da sociedade e do Estado de proteção integral à criança, do assistencialismo à promoção da criança cidadã e sujeito de direito; de objeto de cuidados físicos a co-construtora de sua aprendizagem e desenvolvimento, nas interações sociais e culturais; do enfoque reducionista às situações de pobreza ao horizonte educacional aberto a toda criança [...].

No que se refere à educação infantil, esta etapa de educação, ao ser incluída como primeira etapa da educação básica, passou a ter maior visibilidade, sendo inserida no contexto da educação escolar enquanto componente da educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; contudo, deve-se observar a obrigatoriedade e gratuidade a partir dos quatro anos de idade, não sendo incluída a creche nesse contexto.

A inclusão da educação infantil na educação básica, a partir do art. 21 da LDB, de 1996, trouxe uma nova configuração em relação aos níveis e etapas da educação básica, assegurando o caráter oficial da educação infantil e estabelecendo a necessidade de proposições e ações a serem realizadas no país, nos estados e nos municípios, a fim de efetivar o prescrito em lei, nesta etapa de educação. Mesmo com o determinante legal que expõe, de um lado, a educação infantil (creche e pré-escola) como parte integrante da educação básica e, de outro, determina como obrigatória e gratuita a educação infantil a partir dos quatro anos de idade, não se pode deixar de considerar que a educação é direito de todos; assim, para além da obrigatoriedade, o direito à educação se faz presente em todas as faixas etárias.

Uma leitura do texto legal permite a compreensão de que a educação no país se configura como direito de todos; contudo, um olhar mais apurado em relação ao direito à educação e sua relação com a matrícula de alunos nas diferentes etapas da educação básica leva à leitura de outro texto, o texto real, que difere do legal e promove desigualdades.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, no ano de 2014, a taxa líquida⁵ de matrícula de alunos do ensino fundamental de seis a catorze anos⁶ de idade correspondeu a 97,5% de alunos matriculados. No ensino médio, dos quinze aos dezessete anos de idade, 61,4% de adolescentes estavam matriculados. Já, no que se refere à educação infantil, na faixa etária de zero a três anos de idade, correspondente à creche, apenas 29,6% das crianças estavam matriculadas, e 89,1% se encontravam matriculadas na pré-escola, dos quatro aos cinco anos de idade.

Diante desses dados, entende-se que o direito à educação, expresso legalmente, não condiz com a realidade; bem como reside na educação infantil, na faixa de zero a três anos de idade, o menor número de crianças que frequentam escola no país.

Essa particularidade em relação à frequência à escola na educação infantil, no período de zero a três anos de idade, assemelha-se nas diferentes regiões do país. Considerando as diferentes regiões do país, de acordo com dados fornecidos pelo IBGE/Pnad (2016), em 2014, a região Norte contava com uma taxa líquida de matrículas na educação infantil, creche, de 13,3%; na região Nordeste, a taxa chegava a 26,3%; na região Sudeste, 35,8%; na região Sul,

⁵ Percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível recomendado a essa faixa etária. (BRASIL, 2014a).

⁶ Lei Federal n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2006b).

34,4%; e na região Centro-Oeste, alcançou um total de 22,7% de matrículas. Apesar das diferenças acentuadas entre a região Sudeste, quando comparada à região Norte, no geral, persiste a carência de vagas na educação infantil, creche, tornando evidente uma desigualdade em relação à matrícula e frequência de crianças nessa etapa da educação básica, nas distintas regiões, mesmo que regidas pela mesma lei.

Rosemberg (2012, p. 19) ressalta que

[...] esse descompasso entre “o Brasil legal e o Brasil real” poderia ser explicado pelo fato de o país ser pobre. Mas, conforme economistas, o Brasil não é um país pobre, mas um país com imensa desigualdade econômica e social, com grande número de pobres. Por exemplo, o país foi classificado em 2010, como a sétima maior economia do mundo (a partir do Produto Interno Bruto – PIB), porém, o Índice de Desenvolvimento Humano situa-nos na 73ª posição (0,699), o que evidencia níveis intensos de desigualdade social [...].

Esse quadro, pautado em números e percentuais, mais do que um dado estatístico e quantitativo, revela uma perversa situação de desigualdade, materializada pela falta de acesso à educação infantil, atingindo uma concentração maior na creche.

Nesse aspecto, Rosemberg (2015, p. 211) destaca a existência de

[...] uma dívida brasileira e paulistana para com as crianças pequenas, para com os bebês e que ela não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos *per capita* nitidamente inferiores para crianças, particularmente para aquelas de zero a três anos [...].

Aliado à presente situação na educação infantil, no que se refere à não efetivação do direito à educação, outro dado se torna crescente nos últimos anos: pais, mães ou responsáveis que, ao não conseguirem matricular seus filhos nessa etapa da educação básica, por falta de vagas na rede pública municipal, recorrem ao Ministério Público, por meio de um mandado de segurança⁷. Diante de uma situação que expressa a ausência de um direito público e subjetivo,

⁷ É uma ação constitucional (Constituição Federal, art. 5º, LXX) que visa garantir os direitos líquidos e certos, individuais ou coletivos. O mandado de segurança é previsto para que as pessoas se defendam de atos ilegais, praticados com abuso de poder ou ainda omissões ilegais por parte da administração pública ou de funcionário público. Direito líquido e certo é aquele exigível no momento em que se entra com a ação (não depende de nenhuma outra condição futura para ser exercido – como, por exemplo, o cumprimento de um prazo ou a conclusão de uma etapa de ensino) e que pode ser provado já na apresentação da ação (por exemplo, quando se apresenta o comprovante de cadastro para a matrícula ou de pedido de vaga, nos casos em que não é assegurada vaga na rede de ensino). (PLATAFORMA DHESCA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p. 56).

o Ministério Público concede aos pais ou responsáveis uma liminar⁸ que consiste num instrumento legal que possibilita a matrícula dessas crianças na rede pública municipal, na creche.

Esta situação tem se tornado recorrente devido à carência de vagas na educação infantil, creche. Tal fato demonstra, por um lado, o descumprimento de normas quanto ao direito de todos à educação e, por outro, aponta um movimento que avança na direção da conquista de uma vaga intermediada pelo Ministério Público; fato este que ressalta a judicialização da educação.

Dessa forma, passa-se a reconhecer que, apesar de a educação ser direito de todos, ainda persiste uma realidade incoerente com o texto legal; fato este que se acentua, ainda mais, na primeira etapa da educação básica, ou seja, na educação infantil, creche.

Rosemberg (2012, p. 12), em relação à criança pequena de zero a três anos de idade, defende a tese de que essa fase “[...] constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais [...]”.

Essa situação se revela, em especial, nos municípios da região metropolitana da grande São Paulo, em que a carência de vagas se tornou uma constante; fato este comprovado pelas ações impetradas por pais ou responsáveis, junto ao Ministério Público, objetivando a conquista de uma vaga, via judicial, deste direito “público e subjetivo”.

Considerando o texto legal, que expressa o direito de todos à educação, e a realidade que expressa outro texto, construído pela ausência deste direito, bem como pela luta dos pais, mães ou responsáveis pela busca de uma vaga na creche, para além dos muros da escola, é que ousa-se investigar a creche, no município de Mauá, no contexto do direito à educação, da ausência de vagas nessa etapa e da reação dos pais ou responsáveis, gerando um movimento na busca desse direito, via judicialização da educação.

Busca-se, nesta pesquisa, a análise e a compreensão do descompasso entre o texto legal e o real, no que se refere ao direito à educação, na educação infantil, na etapa correspondente à creche, no município de Mauá, e o conhecimento da trajetória de pais, mães e responsáveis por crianças de zero a três anos de idade que, diante da situação de falta de vagas para seus(suas) filhos(as), realizam um movimento que se caracteriza pela busca desse direito e consequente vaga, para além da escola, via Ministério Público.

⁸ Medida tomada com a finalidade de resguardar direitos, se dá por ordem judicial, antes da discussão do feito (GUIMARÃES, 2006).

Entende-se que esses pais, mães ou responsáveis, para além de uma situação de opressão, vivida num momento de negação de um direito conferido legalmente, buscam uma forma de conquista, de recusa à opressão, que se caracteriza num processo de libertação.

A escolha do município de Mauá se deve ao fato de este contar com uma rede municipal própria de ensino e, apesar de possuir 39 escolas municipais de educação infantil, apresentar um significativo déficit de vagas na faixa etária de zero a três anos de idade e um crescente número de solicitações de vagas, pelos pais, mães ou responsáveis, junto ao Ministério Público.

No ano de 2013, foram concedidas pelo Ministério Público 181 liminares; em 2014, passou para 284 liminares; em 2015, foram 334 liminares e, até final de setembro de 2016, um total de 320 liminares.

Entende-se que esta investigação, além do caráter científico, contempla uma relevância social, tendo em vista a negação de um direito público e subjetivo, considerando a busca sistematizada em relação à análise e à compreensão do descompasso entre o texto legal e o real, no que se refere à não efetivação deste direito na educação infantil, creche, levando pais, mães e responsáveis a recorrerem ao Ministério Público.

Sinteticamente, podemos dizer que esta investigação está ancorada nos seguintes elementos: a) uma fundamentação legal que tem por princípio a educação enquanto direito de todos, cujas incumbências remetem à União, aos Estados, aos Municípios, à família, à sociedade e aos agentes públicos em relação à educação infantil, creche; b) uma fundamentação teórica à luz de reconhecidos estudos realizados por teóricos relacionados ao direito à educação; c) um contexto real que destaca a situação concreta de crianças de zero a três anos excluídas, total ou parcialmente, da primeira etapa da educação básica; d) a reação dos pais, mães e responsáveis que, em oposição à negação desse direito, buscam uma vaga para além do território escolar, num movimento que se configura na judicialização da educação.

A motivação e a realização desta investigação advêm da trajetória enquanto cidadã e educadora, quer seja em sala de aula na educação básica, no ensino superior e na gestão escolar, quer seja enquanto diretora de escola e, atualmente, supervisora de ensino na rede pública estadual de São Paulo, na vivência cotidiana no município de Mauá, no acompanhamento das ações referentes à demanda de alunos da rede pública municipal e da rede pública estadual e do conhecimento da trajetória dos pais, mães e responsáveis que se opõem à negação do direito à educação e buscam revê-lo, via Ministério Público.

Partindo de uma pesquisa exploratória, num primeiro momento deste trabalho, analisa-se o referencial teórico-metodológico, destacando o objeto de investigação, a problematização referente ao objeto, as hipóteses, o universo pesquisado, o quadro teórico, formado por autores

que têm, por meio de suas obras, construído um referencial que nos possibilita continuar a pesquisar o direito à educação, enquanto aporte legal e real.

Num segundo momento, destaca-se o direito à educação sob vários olhares, considerando a perspectiva teórica, legal, real e a inclusão do direito à educação em âmbito internacional, bem como a inserção da prática da judicialização da educação como um fator que desponta na busca deste direito.

Num terceiro momento, analisa-se a educação infantil, creche, no município de Mauá, evidenciando o descompasso entre o texto legal e o real, no que se refere ao direito à educação infantil, creche, e o movimento que surge em decorrência da falta de vagas, realizado por pais, mães ou responsáveis que recorrem ao Ministério Público, objetivando o atendimento de seus(suas) filhos(as) na creche, configurando uma atuação em que, ao vivenciarem uma situação de opressão, buscam a libertação.

Para tanto, destaca-se um breve histórico da educação infantil, creche, partindo da concepção de educação compensatória à sua inclusão na educação básica; a demanda e a oferta de vagas na educação infantil, creche, o percurso trilhado por pais, mães e responsáveis para o acesso à creche, com o destaque do movimento destes, através de ações judiciais, para a conquista do direito à educação.

A fim de legitimar o descompasso em relação ao direito à educação, na creche, no município de Mauá, coadunando-se o disposto legalmente e o que de fato ocorre, bem como a reiteração de solicitações de vagas junto ao Ministério Público, recorreu-se às perspectivas dos pais, mães ou responsáveis, professoras da creche, gestor escolar e Defensor Público, obtidas por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, dentre estes, 144 processos relativos às ações impetradas pelos pais para obtenção de vaga para seu(sua) filho(a) numa escola municipal de educação infantil nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Salienta-se também, a consulta aos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e demais institutos de pesquisa de âmbito nacional aliados ao referencial teórico, visando à validação das hipóteses estabelecidas.

Dessa forma, entende-se alçar às considerações e evidenciar a atual situação vivenciada por crianças de zero a três anos de idade, seus pais, mães ou responsáveis na trajetória percorrida a fim de obter uma vaga na creche; bem como as perspectivas dos envolvidos em relação à situação vivenciada pelos mesmos, no que se refere ao direito à educação.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo busca-se inserir a temática desta pesquisa de forma a contemplar o seu objeto, sua problematização, suas hipóteses, o universo delimitado para a pesquisa, o referencial teórico em que a mesma se funda, as categorias que despontam nesse estudo e a metodologia utilizada para a realização desta investigação.

1.1 Problema da pesquisa e objeto de investigação

Considera-se, por um lado, a existência de um texto legal que expressa a educação enquanto direito de todos – direito este, público e subjetivo –, bem como as incumbências dos municípios e dos agentes públicos, em relação ao oferecimento da educação infantil, creche, para crianças de zero a três anos de idade. Por outro lado, reconhece-se o não atendimento de parte significativa da demanda existente para a creche, no município de Mauá, o que evidencia um descompasso entre o texto legal e o real, fato este que mobiliza pais e responsáveis na busca por uma vaga para seu(sua) filho(a), por meio de ação judicial; bem como a caracterização deste movimento, que configura-se na superação de uma situação de opressão vivenciada por aqueles que têm o seu direito negado e sua busca pela libertação. Por estes motivos, objetiva-se a realização desta pesquisa.

O objeto desta pesquisa incide na análise e compreensão do descompasso entre o texto legal e o real, relativo ao direito à educação na educação infantil, creche, no município de Mauá e o reconhecimento da trajetória de pais, mães e responsáveis por crianças de zero a três anos de idade, que, na falta de vagas para seus(suas) filhos(as), realizam um movimento pela busca desse direito, via Ministério Público, caracterizado pela judicialização da educação e, ao fazê-lo, superam a opressão vivenciada quando da negação desse direito, por meio da busca pela libertação.

Considerando que, no município de Mauá, coexistem as redes públicas estadual e municipal e a rede particular, que atuam na educação básica, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, o objeto deste estudo concentra-se na rede pública municipal, na primeira etapa da educação básica, na educação infantil, creche, na faixa etária de zero a três anos de idade.

Para a realização deste estudo, buscou-se recorrer a dados pertinentes à educação infantil no município de Mauá, a fim de evidenciar a trajetória dessa etapa de educação, a partir dos registros existentes na Secretaria Municipal de Educação; contudo, em relação às ações impetradas por pais, mães e responsáveis junto ao Ministério Público em busca de uma vaga na creche, caracterizando a judicialização da educação, o período restringe-se de 2014 a 2016, considerando o início desse movimento em prol do direito à educação, na creche.

Os períodos abordados neste estudo retratam, tanto do ponto de vista legal quanto teórico, as concepções relativas à educação infantil, permeadas por consecutivas alterações na legislação; dentre estas, a inclusão da educação infantil na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na LDB, de 1996, como integrante da educação básica; bem como a incumbência legal dos municípios em relação a esta etapa de educação, o surgimento de Emendas Constitucionais que, no decorrer do tempo, agregaram alterações na Constituição Federal de 1988 e na LDB, de 1996. Os registros pertinentes à educação infantil, existentes na Secretaria Municipal de Educação de Mauá, foram consultados e utilizados para a configuração de dados que subsidiaram esta pesquisa.

1.2 Hipóteses

Mesmo com uma legislação que contempla o direito de todos à educação e as incumbências referentes à União, Estados, Municípios, família e sociedade, a concretização desse direito se faz muito aquém do necessário, colocando a educação infantil, creche, num cenário em que despontam desigualdades, tornando esta etapa da educação básica um privilégio de alguns em relação a muitos, caracterizando uma situação de opressão, que se configura pela não efetivação desse direito legalmente conferido.

1.2.1 Hipótese central

Diante da negação do direito à educação infantil, creche, emerge, por meio da judicialização da educação, um processo de conscientização social nas comunidades mais oprimidas. Ainda que submetidas às condições de exclusão, esses segmentos desenvolvem formas de empoderamento para fazer cumprir esse direito social. Esse processo de luta, que, de acordo com Freire (1987, p. 29), é um processo de libertação de oprimidos e opressores (já que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho”), tem possibilitado a construção de uma consciência mais ampla na sociedade, de forma que a aplicação do direito, na opinião da

comunidade civil e também dos magistrados, tem sido uma reivindicação cada vez mais contundente e, portanto, uma obrigação pública a ser garantida pelo Estado.

1.2.2 Hipóteses complementares

A não conscientização de pais, mães e responsáveis, em relação ao direito à educação contribui para com os dados referentes ao acesso e à permanência de seus filhos na educação infantil, creche. Consequentemente, o descumprimento de parte dos dispositivos legais, referentes ao direito à educação, pelos agentes públicos se constitui em fator que colabora com a irregularidade deste acesso à educação infantil.

A insuficiência de mecanismos que promovam um acompanhamento efetivo em relação ao acesso e à permanência de crianças na escola, por parte do sistema público municipal, potencializa o não atendimento desta demanda; por outro lado, a ausência da efetivação de políticas públicas que visem à concretização do direito à educação, proposto legalmente, influencia o descumprimento do direito à educação.

Esta negação, dialeticamente, requer uma exigência desse direito, que se dá por meio da mobilização dos pais e responsáveis pela garantia do acesso e da permanência de seus(suas) filhos(as) na escola, via judicial. Isso demonstra uma forma de libertação, caracterizada pela superação de uma situação já dada, que resulta na conquista deste direito.

1.3 Universo da pesquisa

Na sequência, parte-se para o universo a ser pesquisado, que se constitui em uma escola municipal de educação infantil, localizada no município de Mauá, que atende crianças de zero a cinco anos de idade. Pelos propósitos deste trabalho, esta pesquisa se fixa na creche, na faixa etária de zero a três anos de idade. A escolha por essa escola se deu pelo fato de ser a escola com o maior número de liminares concedidas pelo Ministério Público, nos anos de 2014, 2015 e 2016 para matrícula de crianças na creche.

A fim de preservar a identidade da unidade de ensino, consequentemente dos gestores, professores, alunos, pais, mães e responsáveis, esta escola é denominada de Escola Esperança.

De acordo com o Perfil Municipal de Mauá (MAUÁ, 2016), elaborado pela Secretaria Municipal de Planejamento, a cidade de Mauá se encontra na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e está inserida na Região do Grande ABCDMR, que é formada pelos municípios

de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

A Região Metropolitana da Grande São Paulo, conforme o Perfil Municipal de Mauá (MAUÁ, 2016), reúne 39 municípios “[...] com características socioeconômicas e territoriais heterogêneas [...]”, e a Região do ABC Paulista, historicamente, ocupou posição de destaque no estado de São Paulo, devido ao “[...] processo de industrialização local iniciado na década de 50 [...]”.

O município de Mauá, segundo dados disponíveis na Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação Seade), contou, em 2016, com um total de 443.910 habitantes, sendo que 20,01% da população possui menos de quinze anos de idade.

No ano de 2015, de acordo com a Fundação Seade, o município de Mauá contava com 23.852 crianças na faixa etária de zero a três anos de idade; sendo que, apenas, 6.541 destas se encontravam matriculadas na educação infantil, creche, no ano de 2015, o que equivale a 27,42% de crianças matriculadas e 72,58% das crianças não frequentavam a educação infantil, creche.

A partir do reconhecimento da Escola Esperança e de seu projeto político-pedagógico, estabeleceu-se como participantes da pesquisa, no âmbito escolar, pais e mães que matricularam seus filhos(as) por meio de liminares; pais e mães que matricularam seus filhos sem liminares, professoras da creche e o gestor da escola. A fim de reconhecer, ainda, as ações impetradas por pais e mães, junto ao Ministério Público, para obtenção de vaga na Escola Esperança, foram consultados, na Secretaria Municipal de Educação, os processos referentes aos anos de 2014, 2015 e 2016.

1.4 Referencial teórico

Considerando o tema direito à educação, a análise e compreensão do descompasso entre o texto legal e o real, relativo a este direito na educação infantil, creche, e o movimento de pais, mães e responsáveis de crianças de zero a três anos de idade, pela busca desse direito, via Ministério Público, em que oprimidos se conscientizam e buscam a libertação, esta pesquisa se funda, dentre outras, em obras de Paulo Freire, em especial, na *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968, época em que Freire estava exilado no Chile. Nesta pesquisa busca-se associar o direito à educação, previsto legalmente, e a sua exequibilidade às reflexões realizadas por Freire; bem como por outros teóricos que têm seus estudos focados no direito à educação, tais como Agostinho dos Reis Monteiro, Norberto Bobbio, Romualdo Portela de Oliveira, Simone

de Fátima Flach, Alceu Ravanello Ferraro, Denise Souza Costa, Sonia Kramer, Carlos Roberto Jamil Cury, César Pereira da Silva Machado, José de Souza Martins e Anísio Teixeira, os estudos de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, dedicados à educação infantil; bem como os estudos realizados por Carlos Alberto Torres, Maria José Rezende, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, para que, à luz desses teóricos, se possa reconhecer, nos dados coletados, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas junto aos pais, mães e gestor escolar; bem como na análise de 144 processos, relativos às ações judiciais, impetradas por pais e mães, junto ao Ministério Público, visando à obtenção de liminar, para matrícula de seus(suas) filhos(as) na creche, a fim de conhecer as perspectivas em relação à educação infantil, creche, enquanto “direito de todos”.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) destaca a dualidade, oprimido e opressor, que se faz presente e se situa num contexto movido por uma ação antidialógica, promovida pela conquista, pela manipulação, visando à manutenção da opressão. Esta opressão é vivida e, às vezes, não percebida, por aqueles que, imobilizados pelo ato de pensar e repensar, se subvertem e são conquistados pelo opressor que, numa trama tecida pela dominação, usam suas armas invisíveis para invadir culturalmente, impondo desta forma, a sua visão de mundo, na tentativa de colonizar o pensamento, garantindo o interesse de alguns e promovendo a disseminação da desigualdade entre iguais.

Nessa tentativa de conquistar e manipular para oprimir, Freire (1987, p. 137) destaca o papel dos mitos para referendar a ordem opressora, enquanto

[...] uma ordem de liberdade [...]. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo o apreço. [...]. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nela conseguem permanecer é chocantemente irrisório. [...].

O tema direito à educação tem sido objeto de estudo nos últimos anos, tanto em dissertações e teses quanto em artigos científicos e demais publicações. Dentre as dissertações e teses, podem ser consideradas: a tese de doutorado em Educação, pela USP, de Romualdo Portela de Oliveira, de 1995, *Educação e Cidadania: o direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil*; a tese de doutorado em Educação, pela USP, de Adriana Aparecida Dragone Silveira, de 2010, *O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)*, que analisa a apreciação dos desembargadores nos casos de demandas referentes aos direitos de crianças e adolescentes à educação, no âmbito do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP); a tese de doutorado em Direito,

pela PUC-SP, de Eduardo Martines Junior, de 2005, *Educação, cidadania e Ministério Público: o artigo 205 da Constituição e sua abrangência* (publicado pela editora Verbatim em 2013); a tese de Doutorado em Direito, pela USP, de Clarice Seixas Duarte, de 2003, *O direito público subjetivo ao ensino fundamental na Constituição Federal Brasileira de 1988*; a dissertação de mestrado em Direito, pela PUC-MG, de Divan Alves Tavares, de 2006, *Efetivação do direito ao ensino fundamental: uma questão de justiça*, dentre outros.

Acrescentamos, também, a contribuição de artigos em relação ao tema, dentre os quais: *A educação básica como direito e A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários*, de Carlos Roberto Jamil Cury (2008a, 2008b); *A Judicialização da Educação*, de Carlos Roberto Jamil Cury e Luiz Antonio Miguel Ferreira (2009); *Direito a educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?*, de Alceu Ravello Ferraro (2008); *O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça*, de Romualdo Portela de Oliveira (1999); *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*, de Romualdo Portela de Oliveira e Gilda Cardoso de Araújo (2005); *Direito à educação e legislação de ensino*, de Romualdo Portela de Oliveira e Lourdes Marcelino Machado (2011); *A chegada dos desiguais à escola: novas normas de inclusão/exclusão*, de Jorge Alberto Lago Fonseca e Renata Walesca Pimenta (2012); *O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil e Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade*, de Simone de Fátima Flach (2009, 2011); *A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*, de Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado (2009); *A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância*, de Fani Quitéria Nascimento Rehem e Vicente de Paula Faleiros (2013); *Direito à educação e obrigatoriedade escolar*, de Silvério Baia Horta (1998); *Direito público subjetivo e políticas educacionais e A educação como um direito fundamental de natureza social*, de Clarice Seixas Duarte (2004, 2007); *A Emenda da Obrigatoriedade*, de Nalú Farenzena (2010); de forma mais específica à educação infantil, creche, os artigos de Fúlvia Rosemberg: *A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações sociais* (2012); *Expansão da educação infantil e processos de exclusão* (1999); *Educação Infantil pós FUNDEB: avanços e tensões* (2007); os artigos de Maria M. Malta Campos, *As lutas Sociais e a Educação* (1991), *A creche e a pré-escola* (1981); *Histórias da Educação Infantil Brasileira*, de Moyses Kuhlmann Júnior (2000); *Perfil da Educação Infantil no Brasil: indicadores de acesso e condições de oferta*, de José Marcelino de Rezende Pinto, na obra *Política de Educação no Brasil: Relatório de Avaliação* (2009); o artigo *Desatando*

nós... os que tecem o percurso da pré-escola no Brasil: da liberdade de escolha à obrigatoriedade da frequência, de Cinthia Votto Fernandes (2016) e “*Política pequena para crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina*”, de Roselane Fátima Campos (2012); dentre outros que investigam o “direito à educação”. Em que pese a singularidade de cada trabalho, todos provocam a reflexão e a possibilidade de tomada de decisões para a viabilização do direito à educação e, tal como expressa Fonseca e Pimenta (2012, p. 11),

[...] a educação é um direito humano e social, que ainda precisa ser conquistado, garantir o acesso a todos não é suficiente, é preciso garantir o acesso e permanência de todos, só assim será possível discutir se existe uma educação de qualidade, baseada na inclusão e na qualidade social [...].

Tem-se a considerar, nesta fundamentação, as obras de Paulo Freire, em especial, *Pedagogia do Oprimido* (1987), no tocante à opressão, enquanto categoria pertinente ao direito à educação.

Carlos Alberto Torres (2014), na obra *Diálogo e práxis educativas: uma leitura crítica de Paulo Freire*, por meio de obras e textos selecionados, aborda diferentes categorias trabalhadas por Freire, tais como conscientização e libertação; bem como destaca a metodologia e o pensamento de Freire nessas obras.

José Eustáquio Romão, em *Pedagogia Dialógica* (2007), destaca, dentre outras, as categorias diálogo e conscientização. Gadotti e Romão (2000), na obra *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta*, ao abordarem a educação de jovens e pessoas adultas, reiteram a ausência do direito à educação.

Oliveira e Machado (2011, p. 1), em estudo a respeito do estado da arte sobre políticas e administração da educação, considerando o direito à educação e a legislação de ensino, destacam que

[...] o Direito à Educação não deixa de ser uma parte da Legislação do Ensino e, no seu sentido amplo, do Direito Educacional [...] [e enfatizam que puderam] [...] constatar que permanecem sérias lacunas nessa área de conhecimento, o que indica a necessidade de maior estímulo e apoio a pesquisas que tenham por foco a Legislação do Ensino e, em seu sentido mais abrangente o Direito Educacional [...].

Para tratar do direito em si, no seu amplo sentido, a fim de delimitar o direito à educação, recorreu-se a Bobbio (2004) que, na obra *A Era dos Direitos*, aborda os fundamentos dos direitos do ser humano, presente e futuro.

Em relação a esses direitos, Bobbio (2004, p. 9) destaca que “[...] uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente [...]”.

Bobbio (2004, p. 9) ressalta que a linguagem dos direitos exerce uma função prática, visando à satisfação desses direitos; contudo “[...] ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito protegido [...]”. Salienta não ser possível “[...] explicar a contradição entre a literatura que faz apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos ‘sem-direitos’ [...]”. Uma se reporta aos direitos proclamados, em especial, “[...] nas instituições internacionais e nos congressos [...]”. Já os direitos denunciados “[...] são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados) [...]”.

Em relação a esses direitos, Bobbio (2004, p. 5) afirma:

[...] do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas [...].

Bobbio (2004, p. 31) pontua que os direitos dos seres humanos, enquanto direitos históricos, “[...] emergem gradativamente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem [...]”, sendo que

[...] a expressão “direitos do homem” pode provocar equívocos, já que faz pensar na existência de direitos que pertencem a um homem abstrato e, como tal, subtraídos ao fluxo da história, a um homem essencial e eterno, de cuja contemplação derivaríamos o conhecimento infalível dos seus direitos e deveres. Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e ampliação [...].

Os direitos dos seres humanos devem ser pensados sob a ótica do ser existente, real e não de um ser elaborado, “abstrato”, inatingível, mas, sim, com suas potencialidades e fragilidades, próprias da condição humana, sendo, portanto, passíveis de mudanças; mudanças estas inerentes à dinâmica social.

A educação, porém, não se resume ao direito por si só, mas, de acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, com nova redação dada pela Emenda Constitucional n.º 90, de 2015, constitui-se num direito social, tal como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia,

o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

A esse respeito, Cury (2008b, p. 210) destaca não ser por acaso que a educação figura como primeiro integrante na ordem dos direitos sociais, destacando, assim, a relevância deste direito.

Por tratar-se de um tema que, nos dias atuais, revela uma situação de desigualdade entre detentores dos mesmos direitos, recorreu-se a Anísio Teixeira que, em sua obra *Educação não é privilégio*, cuja primeira edição data de 1957, já contemplava uma análise da situação educacional brasileira e, como o próprio título destaca, a educação enquanto privilégio de poucos.

Na obra *Educação e atualidade brasileira*, escrita em 1959, de maneira análoga a Anísio, mas de forma mais radical, Freire (2003) já considerava, no contexto à época, a insuficiência em relação ao acesso e à permanência dos alunos na escola pública.

Cury (2005, p. 11) afirma que o direito à educação, “[...] enquanto direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo de forças sociais em conflito [...]”, evidenciando que o percurso trilhado pela conquista do direito à educação passou e passa por interesses políticos, sociais e econômicos.

Num contexto histórico, em que a população, no decorrer do tempo, foi privada, em grande parte, do exercício do direito à educação, Anísio Teixeira (1977) já fazia entender a urgente necessidade de uma escola para todos e não de uma educação para, apenas, alguns, os privilegiados. Teixeira (1977, p. 53) fez menção a outros países que, diferentemente do nosso, no século XIX, estabeleceram a escola obrigatória e gratuita, e destacou que,

Com os povos desenvolvidos já não têm hoje [...] o problema da criação de um sistema, universal e gratuito, de escolas públicas, porque o criaram em período anterior, falta-nos, em nosso irremediável e crônico mimetismo social e político, a ressonância necessária para um movimento que, nos parecendo e sendo de fato anacrônico, exige de nós a disciplina difícil de nos representarmos em outra época, que não a atual do mundo, e de pautarmos os nossos planos, descontando a defasagem histórica com a necessária originalidade de conceitos e planos, para realizar, hoje, em condições peculiares outras, algo que o mundo realizou em muito mais feliz e propício momento histórico [...].

Apesar do reconhecimento da situação em relação à educação no país, em especial, quanto à necessidade de educação para todos, este direito foi, aos poucos, sendo construído, através de legislação específica; contudo, a efetivação deste direito não acompanhou a mesma

dinâmica das normas expressas, sendo que, no século XXI, ainda, persiste a não efetivação integral deste direito na educação básica.

A promoção em relação ao direito de todos à educação não se deu de forma isolada e, em relação ao desenvolvimento do Direito Internacional da Educação, Monteiro (2015, p. 11) afirma que este se constitui num dos

[...] mais desenvolvidos ramos do Direito Internacional dos Direitos Humanos [...] [e que] [...] o seu *corpus* normativo compreende, hoje, disposições sobre o direito à educação e referências à educação em mais de centena de instrumentos jurídicos de natureza, conteúdo e alcance diversos [...].

Dentre as referidas “normas” de caráter universal, relativas ao direito à educação, citadas por Monteiro (2015), destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966); a Convenção contra a Discriminação na Educação (Unesco, 1960); a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Constam, também, normas estabelecidas, em caráter regional, entre as quais: o Protocolo à Convenção para Proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais (Conselho da Europa, 1952); Carta Social Europeia (Conselho da Europa, 1961); Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (União Europeia, 2000); Convenção sobre os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais da Comunidade dos Estados Independentes (Comunidade dos Estados Independentes, 1995); Convenção Americana dos Direitos Humanos (Organização dos Estados Americanos, 1969); Protocolo Adicional à Convenção Americana dos Direitos Humanos na área dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Organização dos Estados Americanos, 1988); Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (Organização dos Estados Americanos, 1948); Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Organização de Unidade Africana, 1981); Carta Africana sobre os Direitos e o bem-estar da Criança (Organização de Unidade Africana, 1990).

Observa-se que, no decorrer do tempo, foi efetivada, em caráter internacional, a normatização referente ao direito à educação e aos direitos humanos, em consonância com a dinâmica que se estabeleceu no decorrer da história, sendo que, nesse aspecto, considera-se como marco a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959).

Monteiro (2015, p. 12), a esse respeito, afirma que

[...] há uma importante jurisprudência do Tribunal Europeu, designadamente, sobre o direito à educação [...]. A nível nacional, o direito à educação é um dos mais universalmente reconhecidos. Está na Constituição de cerca de 90% dos países [...]. Há muitas decisões judiciais sobre o direito à educação, em todos os continentes, desde a Indonésia aos EUA [...].

Para Monteiro (2015, p. 16),

Na realidade, sem perder de vista o princípio da individualidade e interdependência de todos os direitos humanos, o direito à educação pode ser considerado como o mais fundamental para uma “vida humana”, uma vida com dignidade, liberdade, igualdade, responsabilidade, solidariedade e criatividade. É a chave do motor do desenvolvimento compreendido na plenitude das suas dimensões individual, colectiva, cultural, política, econômica, ecológica.
 “Chave” é um termo frequentemente utilizado para significar o valor primordial da educação [...].

Ainda no que se refere à prioridade do direito à educação, Monteiro (2015, p. 17) afirma que, por meio deste direito, “[...] se aprende, nomeadamente, que se tem direitos e como exercê-los, assim como a respeitar e a agir em favor dos direitos dos outros, condição da vitalidade da democracia e da paz social [...]”. Nessa perspectiva, enfatiza que “[...] o direito à educação é o maior poder e a maior responsabilidade do mundo, porque o mundo é feito pelos seres humanos e um ser humano é o seu rosto, o seu corpo, seu nome e tudo o que a sua educação gerar de si [...]”.

Considerando essa referência, entende-se que a construção tardia do direito à educação no país relegou o processo de escolarização de homens e mulheres, que foram, total ou parcialmente, excluídos da educação formal.

A escolarização, à época da colonização e do império, quando incentivada, se restringia à educação secundária e superior, favorecendo a elite e a perpetuação desta nas condições de mando, enquanto que, aos desprovidos de condições econômicas, restava o fato de alimentarem as taxas de analfabetismo, que hoje se constata.

Considerando o número de pessoas que alimentou e, ainda, alimentam as taxas de analfabetismo no país, Cury (2008b, p. 214) afirma que

A face da desigualdade social, fruto de relações econômicas, sociais, políticas e culturais, foi tão clara: o indivíduo em “estado de pobreza” está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social [...]. Assim [...] A face manifesta dessa inclusão excludente é a privação de determinados direitos e bens sociais para ser, ao mesmo tempo, precariamente incluído em outras dimensões da produção da existência social. Vale lembrar que, até hoje, o Brasil conta com muitas crianças sob a égide da perversidade do trabalho infantil [...].

Para Cury (2008b, p. 214),

[...] a falta de acesso à educação escolar patenteia a causa mais profunda: a desigualdade social associada à fragilidade no pacto federativo [...], de forma

a não permitir [...] de impactar os sistemas de ensino no que se refere à qualidade do ensino/aprendizagem ofertados [...].

Isto possibilita uma leitura do processo histórico, em que se sente as consequências advindas deste processo tardio de escolarização.

As responsabilidades e incumbências em relação ao direito à educação perpassam pelo Estado, pela família e pela sociedade. Para Monteiro (2015, p. 14),

[...] o direito à educação obriga as famílias, os Estados, a Comunidade Internacional, cada um(a) e todos(as). Os responsáveis primeiros são, naturalmente, as mães e os pais, mas, juridicamente e politicamente, os responsáveis principais são os Estados, autores destinatários directos do Direito Internacional a que se “obrigam”. De resto, nenhuma família dispõe de todos os recursos necessários para a satisfação do direito à educação das filhas e filhos. Um sistema de educação pública é indispensável também, porque, como se reafirma no Relatório Delors (1996) “a educação é um bem colectivo que deve ser acessível a todos”. Por isso, “não pode ser objeto de simples regulação do mercado” (p. 28, 182).

A responsabilidade e as incumbências da União, dos Estados e dos Municípios estão descritas na Constituição Federal do Brasil de 1988; contudo o percurso da inserção do direito à educação nos textos legais ocorreu lentamente, o que demonstra uma não preocupação com esse direito.

Em relação às responsabilidades pelo respeito ao direito à educação, Moreira (2007, p. 106) afirma que “[...] os primeiros responsáveis [...] por esse direito [...] são os pais, a família, mas, o maior responsável é o Estado, porque são justamente os segmentos mais carentes da população que precisam de amparo [...]”.

Assim, Moreira (2007, p. 106) afirma que

[...] o direito à educação é um direito de todo ser humano. É direito da criança e do adulto, do homem e da mulher, dos brancos, dos negros, dos mestiços, dos amarelos, dos pobres, dos ricos, dos emigrantes, dos presos, dos índios, de todos enfim. Ocorre que deve ser endereçada prioridade à criança, ser mais propício à educação, por excelência [...].

Desta forma, a inviolabilidade do direito à educação para todos, indistintamente, se configura como princípio básico, não somente para o cumprimento de normas, mas para a efetivação da igualdade de direitos, inerente a todos.

De maneira breve, destaca-se que, em relação à educação no país, a Lei de 15 de outubro de 1827, referendada por Dom Pedro I, trazia em seu artigo 1º, que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão (sic.) as escolas de primeiras letras que forem necessárias [...]”.

No entanto, no Brasil, o direito à educação primária, equivalente aos quatro primeiros anos do atual ensino fundamental, data da Constituição Federal do Brasil de 1934. As Constituições que a precederam, abordaram a educação, não como um direito, mas, apenas, no que se refere à gratuidade.

Paralelamente à Constituição Federal do Brasil de 1934, outras leis normatizaram a educação em nível nacional; dentre estas, a Lei Federal n.º 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que normatizava a educação primária em quatro séries anuais, a educação de grau médio que contemplava o ginásial e o colegial, abrangendo cursos técnicos e cursos de formação de professores para o ensino primário e pré-primário e, também, contemplava a educação superior.

No tocante à educação infantil, a Lei Federal n.º 4.024/61 estabeleceu, no art. 23, que a educação pré-primária destinava-se às crianças “[...] menores até sete anos, [...] ministrada em escolas ou jardins de infância [...]”; no entanto, não fez alusão ao direito a esta etapa de educação. Já no art. 24, reservava às empresas que empregavam mulheres com filhos menores de sete anos, o estímulo para organizarem e manterem instituições de educação pré-primária. Cabe ressaltar, em relação à Lei Federal n.º 4.024/61, que, posterior à escola primária, de acordo com o artigo 36, para o ingresso na 1ª série do curso ginásial, era obrigatório aos alunos a aprovação no exame de admissão, comprovando competência nos estudos realizados na escola primária.

Posteriormente, a Lei Federal n.º 5.962/71, que fixou as Diretrizes do 1º e 2º Graus, à época, ao contrário da lei que a antecedeu, estabeleceu o ensino de 1º Grau, com oito séries, passando, assim, a unir os até então denominados cursos primário e ginásial, constituindo o ensino de 1º Grau, da 1ª à 8ª série, eliminando a barreira entre o curso primário e ginásial; bem como extinguindo o exame de admissão.

Em 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º 9.394/96, em que o ensino de 1º grau passa a ser denominado de ensino fundamental, inicialmente com oito anos e, posteriormente, com nove anos de duração.

O tempo decorrido em relação à inclusão do direito à educação, no país, de forma a contemplar a recente obrigatoriedade da educação básica, leva a considerar que a educação não figurou, por um considerado período, como questão prioritária, sendo, então, relegada; o que levou, em parte, à atual situação em relação ao acesso, permanência e qualidade. Em relação à obrigatoriedade da educação básica, Cury (2008a, p. 294) afirma que esta se configura

[...] como um conceito inovador para um país que, por séculos, negou de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. [...] Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é o seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, que se pode ter uma visão consequente das partes [...].

A alusão, atribuída por Cury, aos componentes da educação básica, enquanto integrantes de uma unicidade que objetiva a formação do cidadão e a negação da concretização deste direito, sustenta o caráter seletivo e elitista em que a educação formal se constituiu e se constitui no país.

No entanto, o direito à educação não se faz de forma linear e tampouco mecânica, restringindo-se ao atendimento legal por si só, mas, sim, num contexto permeado por finalidades que são almejadas no decorrer do processo educativo, potencializando crianças, adolescentes e jovens, não apenas para um “fazer” melhor; mas, acima de tudo, para um “ser” melhor.

A esse respeito, o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 expressa que “[...] a educação, direito de todos [...]”, visa “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”.

Assim, a lei expressa que, para além da aquisição de conhecimentos, por si só, a educação escolar está relacionada à vida cidadã, no sentido da formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nos aspectos relativos ao desenvolvimento, ao preparo para o exercício contínuo da cidadania e da preparação para o trabalho, enquanto agente inerente da subsistência e da humanização.

Em relação à obrigatoriedade da educação básica, entende-se que a mesma pode ser traduzida como um avanço no direito à educação no país; contudo, a não efetivação desta, na sua totalidade, retarda a realização deste avanço e propaga a não efetivação das finalidades previstas para a educação escolar.

A esse respeito, Maria José Rezende (2011, p. 29) destacou que “[...] o pensamento social brasileiro tematizou a desigualdade social e política como uma forma de violência recorrente no país ao longo da história [...]”. No estudo realizado, a autora resgatou as análises feitas por Manoel Bonfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro, sobre as “[...] múltiplas formas de ações negadoras da possibilidade do estabelecimento de um padrão de organização social [...]” que objetivasse o “[...] florescimento de práticas desmanteladoras das exclusões (políticas, educacionais, sociais, econômicas, raciais, etc.) perpetradas,

continuamente e através de diversos modos, pelos setores preponderantes sobre os demais [...]”. Ressaltou, dentre outras, que

[...] a produção social de um conjunto de condições que impedem, nos diversos âmbitos, o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas foi retratada, por eles como uma forma de violência. Fernando de Azevedo e Josué de Castro demonstraram a sociedade brasileira, ao se configurar de modo a impedir que inúmeros indivíduos tenham acesso à educação e aos alimentos necessários a uma existência adequada, revelou-se reprodutora, em larga escala, de um amplo processo negador da possibilidade de que uma parte expressiva da população brasileira saísse das condições de exclusão em que se encontrava em meados do século XX [...]. (REZENDE, 2011, p. 56).

Nesse contexto, o impedimento do desenvolvimento de potencialidades é compreendido como uma forma de “violência” que conduz à exclusão, não apenas da escolarização formal, mas das consequências advindas desta escolarização.

Em relação ao processo de escolarização e ao direito à educação, Saviani (1994, p. 156) ressalta que

[...] a escrita era algo secundário e subordinado a formas de produção que não implicavam o domínio da escrita, até a Idade Média. Na época moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita. O direito positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do direito natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes. O domínio da escrita se converte, assim, numa necessidade generalizada [...].

Ao longo da história, o domínio da leitura e da escrita assumem uma relevância, não só em relação ao mundo produtivo, mas, em especial, à subsistência de uma vida cidadã.

Ainda, no que se refere ao direito à “instrução”, Bobbio (2004, p. 69) afirma que

[...] não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente que não reconheça o direito à instrução – [...], primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza, porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face da Igreja e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o de instrução, que somente uma sociedade mais evoluída economicamente e socialmente poderia expressar.

Essa relevância em relação ao “direito à instrução” remete, dentre outros, à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que, em seu caráter mundial, expressa a educação enquanto direito.

O processo da construção do direito e, em especial, do direito à educação, foi legitimado mundialmente; sendo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, aponta, em seu artigo I, que:

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...] a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz [...]. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Em relação à garantia do direito e sua declaração, Cury (2005, p. 19) afirma que

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis em países como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a esse bem social. Por isso declarar é assegurar é mais que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem ou se esqueceram que eles continuam sendo portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança desse direito quando ele não é respeitado [...].

No entanto, os direitos sociais, em especial, o direito à educação, apesar da demanda existente, ainda não é concebido, totalmente, como um direito inerente ao cidadão, mas como um direito a ser conquistado. Nesse aspecto, a legislação federal não deixa dúvida quanto a este direito, enquanto público e subjetivo.

Em relação ao conhecimento do direito à educação pela população brasileira e o reconhecimento dos dados relativos à educação básica, que indicam uma realidade que não condiz com a efetivação deste direito, Flach (2011, p. 286) conclui que “[...] o direito à educação, relativo à obrigatoriedade escolar, esteve e está situado num campo frágil, pois a previsão legal e a realidade estão distanciados, evidenciando a fragilidade da cidadania dos indivíduos em idade escolar no Brasil [...]”, o que nos leva à reflexão quanto às razões da não efetivação do direito à educação no país.

Desta forma, a não efetivação do direito à educação não se restringe, apenas, à ausência de uma escolarização, pautada na apreensão de conhecimentos historicamente acumulados, mas, segundo Flach (2011, p. 285-303), ao acesso e à permanência:

[...] contribuem para a democratização dos conhecimentos e cria condições individuais e coletivas para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade social em que vivem e sobre as relações existentes nos contextos dos

quais são sujeitos históricos, econômicos e políticos. Ao se conscientizar de tudo isso, o indivíduo se transforma e passa a viver a sua cidadania de maneira mais efetiva [...].

O acesso e a permanência na educação se constituem enquanto partes integradas de um direito de todo(a) cidadão(ã), que viabiliza a “democratização dos conhecimentos”, promovendo a todos e todas um saber sobre si e a prática efetiva da cidadania.

Considerando a especificidade do direito à educação, Costa (2011, p. 23) afirma que,

[...] em consonância com os fundamentos do Estado Constitucional brasileiro, o direito à educação passou a ser mensurado como um valor de cidadania e dignidade da pessoa humana, itens essenciais ao Estado Democrático de Direito. É o direito à educação, além disso, a condição para a realização dos ideais da República de construir uma sociedade livre, justa e solidária, nacionalmente desenvolvida, com erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais, livres de quaisquer formas de discriminação.

O direito à educação, mais do que um determinante legal, torna-se condição necessária para a promoção da vida e da dignidade humana.

De acordo com Raimundo Moacir Mendes Feitosa, relator do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, referente a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil o direito à creche e à pré-escola passa a ser reconhecido a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988. No entanto, esse direito resultou de processos de “[...] ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos das mulheres, dos movimentos de redemocratização do país [...]” e dos trabalhadores da educação. Esse movimento, pautado nos movimentos sociais e na conquista do direito à educação infantil, levou à construção de uma “[...] nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização [...]” (BRASIL, 2009d, p. 1).

Considerando a obrigatoriedade do direito à educação, na educação infantil, seja em creches ou pré-escolas, Kramer (2011, p. 108) afirma que,

Entre nós, o reconhecimento das crianças como cidadãs é conquista recente: apenas a partir da década de 1930 a escola elementar se tornou direito de todos e, após avanços, e retrocessos no cenário político brasileiro, temos uma Constituição democrática (promulgada em 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, ambos frutos de intensa mobilização política da população, que se configuram como avanços legais importantes, mas não se tornaram ainda realidade. [...]. Tenho defendido, como muitos educadores brasileiros, o papel da escola, da creche e pré-escola de qualidade como direito de todos. Entendo que as políticas de infância representam a possibilidade de tornar as conquistas legais um fato concreto, constituindo-se como espaço de

cidadania (contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças); de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade); de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade) [...].

No que se refere a creches e pré-escolas, Kramer (2011, p. 109) salienta que

[...] são espaços de circulação de culturas, no plural: das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de determinada sociedade, povo, país. O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, na música [...].

Entende-se, dessa forma, que não se pode privar qualquer criança do acesso à escola; isto porque as inter-relações que ali se concretizam fortalecem e promovem a tão almejada cidadania.

Em relação à caracterização das creches e pré-escolas, no decorrer da história, observa-se que sua inserção primou pelo cunho assistencialista, desvinculado do sistema escolar, considerando, para tanto, as condições econômicas e sociais das crianças, tal como expressa o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009:

[...] a construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (BRASIL, 2009d).

De acordo com Raimundo Moacir Mendes Feitosa, relator do Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, referente à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

[...] fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal. (BRASIL, 2009d).

A partir da inclusão da educação infantil, enquanto parte integrante da educação básica, essa modalidade deixa de vincular-se a órgãos assistencialistas e ocupa seu espaço no conjunto da educação escolar.

No entanto, essa passagem não se deu por completo e sua exequibilidade prescinde de condições tais que habilitem os municípios a exercerem a sua incumbência, nesta etapa de

educação, de forma a contemplar o previsto legalmente. A esse respeito, Kramer (2011, p. 109-110) destaca que

[...] políticas para a infância têm o papel de garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos. [...] Políticas para a infância podem exercer importante papel ao reconhecer as diferenças combatendo a desigualdade, ao garantir a posse do conhecimento, questão central da distribuição do poder. O conhecimento universal e a compreensão da história possibilitam superar a particularidade. Falar de conhecimento é, pois, falar de cidadania [...].

Ainda, a esse respeito, Kramer (2011, p. 111) ressalta que as

[...] políticas para a infância precisam levar em conta a cidadania, cultura, conhecimento e formação, realizando-se como políticas públicas de educação. Políticas comprometidas com as crianças como cidadãos precisam enfrentar o pesado problema da nossa própria condição humana: a discriminação, a dificuldade de lidar com diferenças e de reconhecer que o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural [...].

Tais palavras remetem ao importante papel das políticas públicas na infância, não se constituindo como agente, somente, propulsor da realização de uma etapa de educação; mas vai além, sua efetivação leva à promoção da cidadania, da cultura, do conhecimento, e evita a propagação de diferenças entre iguais.

Entende-se, assim, que o direito de todos à educação, legalmente constituído no país, não se efetivou por completo e se constitui em objeto de análise, reflexão, proposições e estabelecimento de políticas públicas para a viabilização do acesso e da permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos na educação formal.

Em relação à pertinência da educação infantil para crianças de zero a cinco anos de idade, Costa (2011, p. 147-148) destaca que, no contexto da educação básica,

[...] a educação infantil representa o núcleo essencial do direito [...], pois é a primeira etapa do processo educativo que servirá de garantia ao seu desenvolvimento integral. A educação infantil está em posição privilegiada no rol dos deveres do Estado e tal privilégio encontra respaldo não somente na esfera jurídico-constitucional e jurisprudencial, mas também no campo da psicologia e da pedagogia [...].

Para Costa (2011, p. 148), além do artigo 6º da Constituição Federal do Brasil incluir a “proteção à infância”, enquanto direito social, a educação infantil é de suma importância enquanto “[...] primeira etapa da educação básica, na qual se estabelecem as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização [...]”. Enfatiza ainda que:

[...] a educação infantil inaugura a educação da pessoa, pois representa a primeira etapa desse processo que se dá na família, na comunidade, nas instituições públicas e privadas [...]. [Assim,] [...] as instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias como complementares à ação da família [...] (COSTA, 2011, p. 148).

Considerando as etapas da educação básica, expressas na LDB/96 e com o advento da Emenda Constitucional n.º 59/2009, a partir de 2016, a obrigatoriedade da educação no país reside na faixa etária dos quatro aos dezessete anos de idade. Costa (2011, p. 151) pontua que

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV, da Constituição Federal). A criança de zero a três anos não está obrigada a frequentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o poder público tem o dever de atendê-la. Em vista desse direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatados em muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança em um estabelecimento de educação infantil é uma estratégia eficaz de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade [...]

A esse respeito, considera-se que o direito à educação para a faixa etária compreendida entre zero e três anos de idade não está incluído no texto legal. No entanto, no caso da intenção dos pais em relação a este direito, o mesmo está amparado, tal como prevê a Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, que deu nova redação ao artigo 208, destacando, no inciso IV, o dever do Estado na garantia da “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”]; bem como o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que expressa que “a educação é direito de todos”, fato este que, para além de delimitações etárias, determina o direito de todos à educação. Assim, a educação infantil é tratada, também, à luz do direito à educação.

No que se refere ao caráter da obrigatoriedade da educação infantil, Cinthia Fernandes (2016, p. 58) se reporta a Rosemberg (2009), que no texto “A educação pré-escolar obrigatória; versão preliminar” destaca que, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, esta deve ser compreendida “[...] como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado [...]”.

Cinthia Fernandes (2016, p. 58) avalia que a “obrigatoriedade” não deve relacionar-se com a “[...] concepção de Educação Infantil, já que torna este dever obrigatório para a família e não mais opcional. Para as crianças, não é somente direito, mas dever [...]”. Ainda a esse respeito, a autora afirma que:

[...] A obrigatoriedade é utilizada como sinônimo puro e simples de universalização da oferta, o que, na verdade, não possui esta similaridade, além de carregar com ela outros significados. Essa associação linear leva à concepção de uma relação entre obrigatoriedade e a universalização ou democratização da educação. Porém, essa exigência pode não se tornar universalização do acesso à educação com qualidade e equidade de oferta. (FERNANDES, C., 2016, p. 58).

A determinação referente à obrigatoriedade na pré-escola tem sido objeto de discussão por teóricos da educação infantil, que reagem de forma negativa à obrigatoriedade de forma compulsória. Há um direito à educação que deve ser preservado; no entanto, tal discussão incide no fato de a família poder decidir sobre a educação de seu filho nessa faixa etária.

Em relação à obrigatoriedade da educação escolar, Farenzena (2010, p. 198), para tratar do tema, se reporta às palavras de Bobbio (2004), ao salientar que “[...] no campo da educação é intensa a defasagem entre a posição das normas jurídicas e a sua efetiva aplicação [...]”.

Numa análise sobre os artigos 205 e 208 da Constituição Federal do Brasil, alterados pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, que destaca, em especial, a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, a autora salienta que, em relação a direitos e deveres do Estado e sua efetivação, ocorre uma “defasagem”, tal como afirma Bobbio, promovendo uma “[...] permanência inadmissível na sociedade brasileira. Tem havido mutações nas normas jurídicas, como também nos quantitativos das defasagens, que resistem e representam mais uma face das incompletudes de nossa cidadania [...]”. Assim, nem sempre o que está expresso legalmente se torna realidade.

Para Farenzena (2010, p. 205),

A obrigatoriedade escolar como norma jurídica, ao longo da história do País, tem correspondência com a obrigação/dever do Estado para com a escolaridade, além de sua face de obrigação de matrícula e frequência à escola. Contudo, para além da educação considerada obrigatória, a delimitação de um nível da educação como *básica* tem consequências no direito à educação mais alargado, e de um dever do Estado, incluindo a oferta de vagas e de condições de qualidade que permitam o acesso, a permanência e a conclusão das etapas da escolaridade básica [...].

A esse respeito, entende-se que a norma jurídica não pode distanciar-se de sua aplicação, tal como afirmou Bobbio. À medida que a obrigatoriedade se alarga, se faz dever e obrigação do Estado o atendimento daqueles que são detentores do direito à educação; fato este que não justifica a inexistência de vagas em qualquer etapa da educação.

Em relação à obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade na pré-escola, conforme determina a Emenda Constitucional n.º 59/2009, Rosemberg (2015, p.

214) pontua que tal determinação foi “[...] erroneamente entendida como sinônimo de universalização da pré-escola. A obrigatoriedade é de os pais matricularem e zelarem pela frequência à pré-escola, conforme a LDB, de até 60% de carga horária [...]”.

No contexto da obrigatoriedade da educação infantil, a autora questiona o planejamento do município em relação ao aumento do número de vagas na pré-escola, a socialização dessa determinação legal junto aos pais, as penalidades a que os pais que não cumprirem tal determinação estarão sujeitos; enfim, não basta a inclusão da obrigatoriedade, sem as condições necessárias. Para tanto, Rosenberg (2015, p. 214) destaca o resultado de ação semelhante observada na Argentina, dentre outros países, que adotaram tal medida, sendo que a obrigatoriedade a partir dos quatro anos levou à “[...] redução do tempo integral, aumento do número de crianças por turma e diminuição da oferta nas idades anteriores à obrigatoriedade! Ou seja, crianças de zero a três anos! [...]”.

Nesse cenário, a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade, independentemente da vontade dos pais, carece de planejamento e recursos para que o atendimento de crianças ocorra com qualidade e equidade, não valorizando uma faixa etária em detrimento de outra.

Rosenberg (2015, p. 211) salienta o reconhecimento, por parte da sociedade, da criança pequena, do bebê, a partir de 1988, em relação ao direito à creche; contudo, aponta para a existência de uma contradição, tanto em São Paulo quanto no Brasil “[...] entre discurso e prática, entre legislação e vida [...]”

Apesar do reconhecimento do direito à creche, esta etapa de educação vem sendo marcada por desigualdades que comprometem o acesso, a permanência e a qualidade da educação de crianças de zero a três anos de idade.

Sobre a relevância da creche na vida das crianças pequenas, Rosenberg (2015, p. 211) pontua que

[...] a importância da creche na vida das pequeninas pode escapar aos adultos que tem locomoção, que têm liberdade de ir e vir. Crianças pequenas, bebês, são populações cativas, cuja locomoção depende de adultos. Se não dispuserem de espaços alternativos à casa, viverão seus anos de pequena infância nas condições restritas do domicílio. Isto seria uma das razões para a necessidade de que, especialmente, as creches, sejam de boa qualidade. Porém, no Brasil e em São Paulo, considera-se “evidente por si”, “inquestionável” que o custo de uma criança na creche seja inferior (muito inferior ao custo de aluno de pós-graduação. Algumas pessoas, ao escutarem a frase anterior, poderiam julgá-la insana, tal a naturalização da ideologia adultocêntrica na sociedade brasileira, que considera que programas educacionais para crianças pequenas devem custar “naturalmente” menos que programas para adultos. Trata-se, porém, a meu ver, de construção ideológica bem conhecida: ocorre uma “naturalização” da desigualdade quando uma

opção humana, social e histórica é transformada em algo “natural”, portanto, inquestionável porque imutável [...].

O não reconhecimento da importância da creche, do cuidar e educar bebês, associa-se a uma concepção adultocêntrica, em que os menores, os bebês, não são identificados como sujeitos de direito; daí decorre a “naturalização” de que o atendimento aos menores não requer custos significativos. Tal concepção se materializa a cada dia e propaga uma ação devastadora quando não se privilegia o cuidado e a educação na pequena infância (ROSEMBERG, 2015, p. 211-212).

Aliada a esta concepção, para a sociedade brasileira o cuidado e a educação dos pequenos estão reservados às mães, avós, babás, ou outras, pois consideram que a mulher está preparada para esse cuidado e essa educação. Nesse aspecto, ressalta-se como consequência a falta de projetos nacionais e de cidades em relação ao cuidar e educar os pequenos com equidade e qualidade (ROSEMBERG, 2015, p. 212).

Para Rosemberg (2015, p. 212), “[...] a curta duração em anos desta etapa da vida parece diminuir nossa responsabilidade para com a cidadania plena dos bebês. Mas que não nos enganemos: os poucos meses e os anos de vida de um bebê significam toda a sua vida! [...]”.

A creche surge no país, em decorrência de movimentos sociais, em especial o movimento de mulheres na década de 1970 e 1980, sendo que o debate sobre a educação infantil “[...] contou com aporte do ressurgimento do movimento feminista, cuja agenda incluía as creches como direito ao trabalho da mãe [...]” (ROSEMBERG, 2015, p. 191).

Em relação ao movimento liderado por mulheres em prol de creches, Campos (1991, p. 61) se reporta à análise de Maria da Glória Gohn (1985) sobre a reivindicação de creches, enquanto uma forte demanda na cidade de São Paulo, “[...] a partir das condições de vida enfrentadas pelas famílias de trabalhadores nos locais de moradia”. Partindo deste contexto,

[...] a autora mostra como o agravamento das condições de vida leva a mulher a uma inserção no mercado de trabalho em posições subordinadas e mal remuneradas, o que motiva a sua participação em movimentos de reivindicação. A luta por creches surge a partir dos grupos de base da Igreja, dos movimentos de Carestia, da Anistia e, posteriormente, dos movimentos feministas [...]. (CAMPOS, 1991, p. 61).

Campos, Patto e Mucci (1981, p. 37), em relação à luta pela creche, salientam que “[...] com a deterioração do salário do homem, a mulher é cada vez mais chamada a participar na luta pela sobrevivência da família, entrando na força de trabalho [...]”.

Cinthia Fernandes (2016, p. 51) associa a luta pela creche no ano de 1979 à “[...] organização do Movimento de Luta por Creches, assim como a eleição de candidatos a oposição

em governos de estados e municípios geram uma expansão mais intensa de instituições do que era a intenção do governo durante o período militar [...]”.

Kuhlmann Júnior (2000) descreve a trajetória da creche no decorrer da história, considerando a sua criação, em 1844, na França; sendo que esta surgiu posteriormente às instituições destinadas às crianças maiores.

As concepções em relação à creche, seu vínculo institucional, o baixo investimento destinado, seu cunho assistencialista, a sua incorporação no sistema educacional, a cisão relativa à faixa etária de zero a três anos e de quatro a cinco anos de idade, priorizando o atendimento parcial e não integral por parte dos municípios são amplamente abordados por Kuhlmann Júnior (2000, p. 7) que destaca, ainda, que

[...] a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões por idade: apenas os pequenos de 0 a 3 anos, frequentariam as creches e os maiores, de 4 a 6 anos, seriam usuários da pré-escola [...].

Em relação à cisão que se instaurou na educação infantil nos segmentos creche e pré-escola, Rosemberg (2012, p. 12), numa análise relativa aos “[...] rumos que vem tomando a educação infantil brasileira nas últimas décadas [...]”, constata

[...] a manutenção de certa cisão entre as trajetórias da creche [...] e as da pré-escola [...] a despeito de sua integração legal. Para a Pré-escola, percebo o fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental. Isto é: a pré-escola vem perdendo o prefixo pré, deixando de ser educação infantil e entrando em formato próximo ao do ensino fundamental. Quando volto meu olhar para a creche e as crianças pequenas de 0 a 3 anos, minha percepção não é a mesma. Noto relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização (o que não significa obrigatoriedade) [...].

Essa relação a respeito do cunho assistencialista e do baixo investimento dedicado à creche, é exemplificado pelo Projeto Casulo, gestado nos anos de 1970, que visava ao atendimento de crianças, em especial, oriundas de famílias de baixa renda.

Rosemberg (1999, p. 14-15) destaca a formulação pelo Estado de uma política que resultasse numa expansão de vagas, “[...] configurando à educação infantil um perfil de atendimento de massa [...]”. Em relação à educação infantil, o programa de atendimento, à época, era implementado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Tal programa era apoiado “[...] numa concepção de educação compensatória, preparando crianças carentes para

o ingresso no ensino fundamental [...]”, o que posteriormente foi redirecionado por outras ideias que culminaram com o proposto na Constituição Federal de 1988.

O Projeto Casulo, implementado pela LBA e não pelo MEC, caracterizou-se pela vinculação da educação infantil à assistência social e não à educação. O Projeto Casulo foi implementado em 1977, chegando a atingir cerca de 70 mil crianças no ano de implantação, comandado pela LBA e com repasses de recursos às prefeituras e instituições privadas (ROSEMBERG, 1999, p. 18).

De acordo com Rosemberg (1999, p. 18-19) tanto a LBA quanto o MEC

[...] adotaram modelos convergentes de educação infantil. Assim, creches e pré-escolas, instituições distintas até o início dos anos setenta, pouco ou nada se diferenciaram: visando a compensação de carências, subordinaram a educação à assistência, definiram as mesmas zonas e regiões prioritárias para intervenção (região Nordeste e periferias urbanas), e o modelo pedagógico implantado foi baseado no mesmo princípio, ou seja, o de redução de investimentos governamentais [...].

Tal fato destaca um início para a educação infantil, pautado por uma concepção assistencialista e por baixos investimentos, desvinculando a educação infantil da educação escolar. A alteração desse quadro iniciou-se a partir do reconhecimento da educação infantil pela Constituição Federal do Brasil de 1988.

Pinto (2009, p. 121) afirma que, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, “[...] a educação infantil passa a ser um direito dos pais e um dever do Estado, podendo os primeiros demandá-los judicialmente para garantir o cumprimento do que estatui a Lei Maior [...]”. A partir deste marco legal, a faixa etária de zero a três anos de idade que, até então, estava “[...] sob a responsabilidade da assistência social foi incorporada à área da educação, devendo adotar, portanto, os princípios que norteiam o ensino no país, definidos na Constituição Federal, em seu art. 206 [...]”.

Rosemberg (2007, p. 2-3), em relação à creche, enfatiza que “[...] para o sistema educacional brasileiro público é uma experiência nova esta de acolher crianças tão pequenas, especialmente os bebês. Além disso: a de assumir a integração entre cuidar e educar [...]”. Para a autora, foi a educação infantil “[...] que trouxe para a educação brasileira, a proposta de educar e cuidar [...]”. Essa dualidade cuidar e educar estão presentes na educação infantil e se constituem em funções que determinam a ação nesta etapa de educação.

Posteriormente à Constituição Federal de 1988, foi sendo construída a identidade da educação infantil, creche e pré-escola, com os seguintes instrumentos legais: o ECA (BRASIL, 1990); a LDB (BRASIL, 1996); o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

(1998); a Lei n.º 11.494 (BRASIL, 2007b) e o Decreto n.º 6.253 (BRASIL, 2007a), que regulamentaram o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que vigorou de 1998 a 2006; o Parecer CNE/CEB n.º 20 (BRASIL, 2009d), que revisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a Resolução CNE/CEB n.º 5 (BRASIL, 2009e), que fixou as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil; as alterações realizadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB, de 1996, decorrentes de Leis e Emendas Constitucionais. Porém, a carência de investimentos e a ausência de ações públicas que viabilizassem o atendimento da demanda de crianças, em especial, na creche, tem promovido uma tensão nas famílias que, apesar do direito conferido, não conseguem vagas para seus filhos na creche (ROSEMBERG, 2007, p. 1-4).

A ausência de vagas na creche, associada a um crescente modelo familiar em que a mãe, muitas vezes, passa a prover a família, por meio do seu trabalho, leva à busca pela creche; não como um local para “deixar” a criança, mas, por uma creche que atenda aos princípios pertinentes à faixa etária de zero aos três anos, cuidando e educando, com professoras habilitadas, espaços condizentes com o número de alunos por sala e que primem por um processo de qualidade.

Rosemberg (2007, p. 5) salienta a discriminação de recursos, no decorrer da história para com a educação infantil, sendo que as crianças de zero a três anos são as que “[...] menos frequentam instituições educacionais [...]”.

No entanto, a insuficiência de creches, decorrente, em grande parte, do baixo investimento nessa etapa de educação, tem levado pais, mães e responsáveis a recorrerem ao Ministério Público, a fim de readquirirem o direito à educação para seus(suas) filhos(as).

Esse movimento, caracterizado pela busca do direito à educação, surge à medida que pais, mães e responsáveis, até então, oprimidos pela negação de um direito, se conscientizam de que podem reaver esse direito, momento este em que passam da opressão para a libertação.

A associação desse movimento à luta contra a opressão funda-se, em parte, nas palavras de Campos, Patto e Mucci (1981, p. 41) que, ao destacarem a situação de creches e pré-escolas, o fez de forma a considerar a opressão e a dominação cultural que permeiam não só “[...] a maneira como lidamos com as crianças, mas também com relação às mães [...]”, ignorando, muitas vezes, o saber de cada uma delas. Nesse contexto, os autores afirmam que

Precisamos partir de uma revisão de todo conhecimento no qual baseamos nossa prática profissional diária e dar a palavra ao oprimido, o que na maioria das vezes deixamos de fazer, sem perceber. Inconscientemente, somos representantes da opressão. Dependerá de cada um de nós, que estamos em contato com estas populações, perceber realmente até onde elas são lesadas pela pobreza e se as lesões que lhe atribuímos são frutos de nossos preconceitos e estereótipos [...].

A busca pela creche tem se intensificado nos últimos anos e Rosemberg (2015, p. 213) atribui a isto o fato de que

[...] boa parte da população brasileira e paulistana já considera a creche tão importante e necessária para o bebê quanto a atenção materna. A lista de espera da creche – com mais de 150 mil notificações em junho de 2013 – constitui uma pequena ponta do *iceberg* da demanda por creche na cidade. Esta insuficiência dificulta o trabalho das mulheres adultas. Vivemos numa época que proclama a igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas não gera condições para o trabalho de mães de bebês e crianças. Notamos uma distância entre o direito do trabalho de mulheres e a política de creches: não se dispõe de qualquer regulamentação no plano dos direitos trabalhistas, no âmbito das políticas municipais para contemplar o período de adaptação de bebês a creches. Trata-se de um dos aspectos mais fortes de nossa dívida para com as crianças pequenas: o descaso público com o período de adaptação à educação infantil. Isto é uma dimensão fundamental da qualidade!

Tal quadro situa a creche como etapa relevante e necessária para a criança pequena; no entanto, razões de cunho político, social e econômico constituem obstáculos para atendimento com qualidade a todos (as) que necessitam da creche. Rosemberg (2015, p. 213-214) destaca a existência de um estigma em relação à creche no país, não sendo dada a visibilidade devida deste “[...] direito de pais, mães e crianças [...]”, de acordo com as pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O resultado das pesquisas realizadas pelo NEGRI aponta que “[...] a creche constitui um tema pouco relevante para a sociedade. A pequena atenção dada à creche como foco de política pública [...]”, dentre outros, contribui com a ausência de mobilização para a existência de creches, de forma a atender a população com equidade e qualidade.

Considerando a não concessão deste direito legalmente constituído como “direito de todos”, pode-se valer das palavras de Monteiro (2015, p. 12), ao afirmar que este direito é de todos:

[...] da criança e do adulto, da mulher e do homem, sejam quais forem as suas circunstâncias. É direito dos brancos, dos negros, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos imigrantes, dos presos, etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias. Há, no entanto, prioridades a considerar; nomeadamente as seguintes:

- Prioridade da criança, que é o sujeito do direito à educação por excelência, dada a particular intensidade da sua educabilidade e a ressonância pessoal e social da educação da infância.
- Prioridade das meninas e mulheres, dadas as tradicionais discriminações de que continuam a ser vítimas e a repercussão da educação das mães na vida, sobrevivência e desenvolvimento dos filhos e filhas e no desenvolvimento e bem-estar da sociedade em geral.
- Prioridade das pessoas analfabetas ou iletradas, diminuídas na sua capacidade de ser e viver humanamente [...].

Desta forma, para Monteiro (2015, p. 14),

[...] o direito à educação é reconhecidamente prioritário. O seu primado é uma ideia recorrente nas fontes clássicas do pensamento pedagógico [...] esta prioridade do direito à educação é reconhecida pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos e pela jurisprudência internacional e nacional [...] foi redescoberta durante a última década do século XX e o direito à educação ganhou inédita visibilidade na Agenda Internacional, como testemunham numerosas conferências, declarações, programas de acção [...].

Costa (2011, p. 122), em relação à educação básica, sua obrigatoriedade e gratuidade, reafirma que este direito se constitui em público e subjetivo, “[...] um direito universal, econômico e social, reiterado pela Constituição Federal, por forças de leis já existentes e por diversos documentos internacionais [...]”.

Ainda no que se refere ao direito à educação enquanto direito subjetivo, Costa (2011, p. 69) destaca que

O direito à educação formal, em sentido amplo, contém em seu âmbito de proteção: o direito à educação infantil, ao ensino fundamental, médio e superior, ministrada no sistema público e privado, independentemente da idade de seu sujeito. A educação como um direito de todos consagra ainda o princípio da universalidade como típico direito social, eis que remete ao Estado a obrigação de oferecer acesso à educação básica no sistema público de ensino a todos os interessados em usufruir desta prerrogativa, por meio da gratuidade do ensino público. Estas normas consagram a sua fundamentalidade e a sua alta densidade normativa, justificando a sua concretização na maior medida possível. Por essa razão, o constituinte expressamente concedeu-lhe o status de direito público subjetivo, com eficácia direta e aplicabilidade imediata [...].

Em relação à efetivação do direito à educação, Costa (2011, p. 67) afirma que, devido à “[...] força constitucional o Estado tem o dever de efetivar o direito à educação, reconhecendo o seu *status* de direito subjetivo público [...]”, sendo que “[...] este reconhecimento expresso autoriza a possibilidade de, constatada a ocorrência de uma lesão, o direito ser exigido contra o poder público de imediato e individualmente [...]”.

Pautado nesse olhar, em direção à importância do direito à educação para as crianças, Monteiro (2015, p. 20) afirma que, sendo a criança

[...] sujeito do direito à educação [...] a sua educação tem uma primordial relevância, porque é na infância que a educabilidade é mais intensa e que a educação tem uma ressonância mais profunda e decisiva para o destino de cada ser humano e da própria espécie [...].

Na construção deste trabalho, na busca e reflexão em relação ao direito à educação, torna-se, presente, a cada momento, a evidência deste direito enquanto componente legal; na temática posta em reflexão e em discussão por pesquisadores do assunto, neste âmbito, evidencia-se, também, a negação deste direito, demonstrada através das taxas e índices publicados por reconhecidos institutos de pesquisa, polarizando o tema num texto legal e num outro texto que se constrói na dinâmica da realidade atual.

Em relação às denominações atribuídas ao direito, Machado Júnior (2003, p. 88) destaca que a:

[...] mais comum é de direitos da personalidade [...], justificando que esta denomina os direitos [...] que são inatos ao ser humano, pelo simples fato da sua existência [...] [e, sendo] [...] direitos inatos, são direitos naturais que antecedem e existem independentes e anteriormente de seu reconhecimento pelo Estado, pois o direito positivo não é a única fonte de direito [...].

Para Machado Júnior (2003, p. 89), o direito da personalidade e os direitos sociais “[...] formam um complexo sistema de proteção à pessoa, em toda a sua vida e nas suas relações sociais, quer perante seus semelhantes, quer em relação ao Estado [...]”.

Os direitos sociais, expressos na Constituição Federal de 1988, constituem-se na exequibilidade dos direitos da personalidade, assumindo o Estado “[...] uma prestação efetiva desses direitos [...]” (MACHADO JÚNIOR, 2003, p. 90).

Machado Júnior (2003, p. 90) denomina de direitos de primeira geração, aqueles que “[...] exigem uma prestação negativa do Estado – um não fazer – em benefício da liberdade individual [...]”. Já os direitos sociais são considerados direitos de segunda geração e, dentre estes, a educação, pois os mesmos “[...] representam necessidades básicas que não são satisfeitas simplesmente por um não fazer do Estado, exigindo, ao contrário, as obrigações de fazer e de dar, consistente no fornecimento de serviços públicos para atendê-los [...]”.

Em relação aos direitos de terceira geração, o autor afirma que “[...] são aqueles garantidores da qualidade de vida, e protegem direitos da comunidade em geral, para um meio ambiente saudável, etc. [...]”. Já os direitos de quarta geração “[...] são derivados de um

superdimensionamento do direito à liberdade, apregoando-se o direito de ser diferente, direito que advém de um processo de diferenciação de um indivíduo em relação a outros [...]”.

Considerando a educação enquanto direito público subjetivo e enquanto direito social, sendo inerente a todos os cidadãos, Boaventura (apud MACHADO JUNIOR, 2003, p. 92) destaca que a educação poderá ser considerada

[...] direito de todos, na medida que exista [...] escola para todos. Se há um direito público e subjetivo à educação, isso quer dizer que o particular tem a faculdade de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional pelos poderes públicos [...].

Ao se reportar às características do direito à personalidade, Machado Junior (2003, p. 98) destaca Pontes de Miranda, para quem “[...] a personalidade resulta da entrada do ser humano no mundo jurídico, e nenhum dos direitos da personalidade é relativo [...]” e, a partir daí, afirma “[...] que os direitos da personalidade são direitos inatos, que nascem com o indivíduo, sendo todos necessários à realização da personalidade, à sua inserção nas relações jurídicas [...]”.

Desta forma, a análise da efetivação do direito à educação, constitucionalmente determinado como direito de todos, e a sua especificação enquanto direito público e subjetivo asseguram não só o direito em si, mas as categorias em que se insere; contudo, o propósito neste estudo se delimita na educação enquanto um “direito social”, na efetivação deste direito e, em caso específico, na análise e compreensão do descompasso referente ao direito à educação na creche, relacionando o texto legal instituído e o texto real; bem como o reconhecimento da trajetória de pais, mães e responsáveis por crianças de zero a três anos de idade, que realizam um movimento pela busca desse direito, via Ministério Público e, ao fazê-lo, superam a opressão vivenciada, por meio da busca pela libertação.

1.5 Categorias

De posse dos dados coletados, por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental, a análise dos mesmos requereu a categorização prévia em relação ao objeto de estudo. Assim, tendo em vista o referencial teórico escolhido, trabalhou-se a partir das seguintes categorias: opressão, conscientização, humanização, desumanização, libertação e ação dialógica.

Partindo destas categorias, em que pesem os estudos já realizados em relação ao tema, o referencial pautou-se, dentre outras, na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Freire, para que se

pudesse reconhecer, nos dados coletados, nos questionários e nas entrevistas realizadas, as perspectivas dos pais, mães ou responsáveis, das professoras da creche e do gestor escolar da Escola Esperança e dos agentes públicos, a respeito do direito à educação na creche e sua exequibilidade.

Na obra *Paulo Freire: Pedagogo do Direito à Educação*, Antônio Reis Monteiro (2015, p. 66-67) argumenta que “[...] Paulo Freire é o pedagogo do Direito à Educação, na segunda metade do sec. 20 [...]”, bem como pontua que a referida obra “[...] propõe uma sistematização do pensamento de Paulo Freire para demonstrar a sua plena sintonia com o conteúdo normativo do direito à educação [...]”. Destaca, ainda, que as obras de Freire “[...] têm de ser, por isso, amplamente cruzadas e citadas. E porque, além do coloquial, o seu pensamento é uma galáxia onde os significantes mais luminosos se atraem entre si quando um deles é pronunciado, resistindo à desagregação [...]”.

A afirmação de Monteiro, em sua recente obra, qualificando Freire como “Pedagogo do Direito à Educação”, potencializou a referência pautada na *Pedagogia do Oprimido* e demais obras do autor que, para além do contexto em relação à ação dialógica, à opressão e à liberdade, dentre outros, figura, também, como defensor daqueles que, em situação de opressão ou de não conscientização, são privados do direito à educação.

Em relação às categorizações, entende-se como relevante a categoria opressão; opressão esta que permeia toda a situação em que sujeitos de direito não o tem de fato.

A esse respeito, Freire (1987, p. 32), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, justifica a preocupação com a opressão sentida e, muitas vezes, velada, apontando para situações que a caracterizam. A referida obra não só traz à tona a situação vivenciada por cidadãos e cidadãs que são destituídos de direitos e subjugados por outros que usam da dominação velada para promover tal situação, como também procura despertar para a necessidade vital da luta dos oprimidos pela recuperação da sua humanidade, destacando uma “[...] Pedagogia que faça da opressão e de suas causas, objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará [...]”.

Considerando a opressão como uma forma de violência, Freire (1987, p. 172) explica que, numa situação de opressão, “[...] ao dualizar o eu do oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador nas mesmas proporções em que dificulta a ação unificadora indispensável à prática libertadora [...]”.

Para Freire (1987, p. 65), “[...] a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida [...]”.

Constata-se, nas palavras de Freire em relação à “opressão”, o doloroso percurso daqueles ou daquelas que, oprimidos ou oprimidas, inconscientes ou não, carregam consigo os efeitos devassos das consequências que derivam da presença que a opressão faz, por meio da violência, que é necrófila, que rejeita o diálogo, que contraria a ética e impede o *ser mais* de mulheres e homens.

Ao destacar a opressão, Freire (1987) salienta o papel dos opressores em relação aos oprimidos e a qualificação para estes como “coisas” e não pessoas. Para os opressores, há, apenas, um direito,

[...] o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem que nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos” [...] (FREIRE, 1987, p. 45).

Ainda, para Freire (1987, p. 45-46), a opressão leva o opressor, por meio de uma “consciência fortemente possessiva” a se sentir “dono” do oprimido. Assim, “[...] desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção, estritamente, materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal [...]”.

Em relação à categoria conscientização, Paulo Freire (1979, p. 25), na sua obra *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*, revela que:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundir-la e traduzi-la para o inglês e para o francês.

Conforme a afirmação de Freire (1979), a palavra conscientização passou a fazer parte de seu vocabulário. Em diversas obras encontra-se esta palavra e, em relação, a sua significação nos escritos de Freire, Carlos Alberto Torres (2014, p. 76), em sua obra *Diálogo e Práxis Educativa: Uma leitura crítica de Paulo Freire*, traz, na íntegra, uma Conferência pronunciada por Paulo Freire no Centro Intercultural de Documentação (CIDOC) em Cuernavaca, Morelos (México), na qual afirma que

A conscientização não pode existir fora da “práxis, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...

A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo [...].

Nessa mesma Conferência, citada por Torres (2014, p. 77), Freire destaca que “[...] a conscientização está, evidentemente, vinculada à utopia. Supõe a utopia. Quanto mais conscientizados estamos, tanto mais anunciadores e denunciadores, pelo compromisso de transformação que assumimos [...]”. Freire, destaca, ainda, que esse processo deve ser dinâmico e que

[...] *conscientização* é [...] um apoderar-se da realidade [...] por isso mesmo, a conscientização é aproximação da crítica, a maior possível, da realidade, desvelando-a para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominadora [...]. (TORRES, 2014, p. 77).

Freire, na referida Conferência, afirma ainda que

A conscientização não é um processo brasileiro, nem latino-americano. É um processo humano quando se instaura, quando a consciência se torna reflexiva. No entanto, mais ainda: a conscientização não é só a tomada de consciência (“prise de conscience”). A tomada de consciência resulta simplesmente do fato de o homem ter uma consciência reflexiva que *toma consciência de*, precisamente porque toda consciência é consciência *de*, ou não é consciência. Não haveria consciência se não fosse de algo. Toda consciência é de *algo*: a “prise de conscience” é, então, a “tomada de consciência de algo”. A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. E o que significa aprofundamento da tomada de consciência? Significa que enquanto seres conscientes que somos, temos uma forma de abordar o mundo que eu chamaria de uma forma cotidiana de abordagem do mundo [...]. (TORRES, 2014, p. 89).

Nas palavras de Freire, sente-se o quanto se torna difícil conscientizar-se num mundo permeado por ações opressoras, que dominam, mitificam e obscurecem a capacidade de reflexão, dando lugar à aceitação pura e simples, sem contestação, creditando ao outro a verdade e, neste movimento, reforça-se a opressão mantendo, muitas vezes, um vínculo com o opressor. No entanto, Freire, também, indica que a conscientização requer uma consciência reflexiva e que esta é o “aprofundamento da tomada de consciência”, e que, cientes de que se tem o livre arbítrio de “abordar o mundo”, pode-se fazê-lo por meio de uma consciência reflexiva.

Na Conferência, pronunciada no México, em Cuernavaca, Morelos, no Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), Freire afirmou que

[...] a conscientização é um parto doloroso para o qual não existe o lenitivo dos exercícios que diminuem a dor nas mulheres. A *conscientização* implica, também, um momento perturbador, tremendamente perturbador, no ser que começa a se conscientizar, momento em que o ser começa a *renascer*. Porque a conscientização exige morrer para nascer de novo [...]. (TORRES, 2014, p. 81, grifo do autor).

Assim, compreende-se que, apesar da perturbação que no início envolve o momento da conscientização, resulta deste o renascimento; ou seja, a mudança que, apesar da dor, potencializa homens e mulheres para o seu reconhecimento, para o ser mais, para uma vida livre da manipulação e da conquista.

A conscientização, para Freire (1979, p. 26), “[...] implica pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica [...]”. Daí que a conscientização não “[...] pode existir fora das ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão-ação. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens [...]”.

Para Freire (1979, p. 26), “[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo [...]”. Assim, “[...] a conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo [...]”.

Dessa forma, entende-se que a inserção e conseqüente ação no mundo se caracteriza num compromisso histórico, pautado pela conscientização, num movimento contínuo que se polariza na “relação consciência-mundo”.

Em relação à categoria humanização, a mesma se justifica pela concepção de igualdade em relação aos indivíduos, sem distinção nos seus diferentes aspectos, em especial, no que se refere aos direitos conferidos legalmente; contudo, nem sempre esses direitos se concretizam, provocando a desumanização.

A esse respeito, Freire (1987, p. 29) destaca que os homens são “[...] desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais [...]”. Nesse percurso em que vislumbram a procura de si, questionam-se cada vez mais, e nesse contínuo questionamento são conduzidos à humanização.

Para Freire (1987, p. 30), a constatação da humanização implica a constatação da desumanização; assim, “[...] humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão [...]”.

Humanização e desumanização são partes do ser inconcluso, ou seja, do ser que vive e, enquanto vive, busca aproximar-se de si, de sua vida, na contínua busca pelo ser que permanecerá, pela própria dinâmica, inconcluso. Nas palavras de Freire (1987), a inconclusão remete a estar sendo, sempre num movimento contínuo, que expressa estar no mundo.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 30) aponta que a “[...] desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais* [...]”.

Nesse contexto, a desumanização resulta da ausência de humanização, provocada pela situação de opressão vivenciada por homens e mulheres que, apesar da situação de igualdade legal, são conduzidos a uma desigualdade que os caracteriza e os diferencia entre oprimidos e opressores; mesmo que esta situação se instaure de forma não violenta, pautada pela negação de um direito.

Para Freire (1987, p. 30), a desumanização não consiste numa “vocação histórica”, pois, se assim fosse, não teria mais nada a fazer e lutar pela humanização não teria nenhum sentido. Assim, lutar pela humanização “[...] é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado* mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* [...]”.

Humanização e desumanização constituem elos do mesmo contexto, no qual os opressores, na ânsia por *ser mais*, usam da opressão para atingir seus objetivos, suas conquistas, seja de forma explícita ou velada e se desumanizam; já os oprimidos, atingidos ou conquistados pelos opressores, sofrem com a desumanização que se instaura, acarretada pela ação do opressor.

A categoria libertação surge, segundo Freire (1987, p. 30), no momento em que os oprimidos, movidos pelo *ser menos*, são levados, “[...] cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido, quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade [...] [realizam] [...] a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores [...]”.

A libertação, de acordo com Freire (1987, p. 33), enquanto busca da recuperação da sua humanidade, “[...] é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um

homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos que é a libertação de todos [...]”.

A libertação, dessa forma, caracteriza-se como um momento pós-conscientização, em que, ao se reconhecerem oprimidos, homens e mulheres, buscam a sua humanização e se libertam.

De acordo com Freire (1987, p. 67), “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]”.

Libertação e humanização se constituem como partes de um mesmo processo, que, viabilizado pela conscientização, busca o fim da opressão, da dominação, num determinado momento e espaço, realçando, cada vez mais, a inconclusão a que homens e mulheres são e estão sujeitos.

Segundo Freire (1987, p. 52),

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, a sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis [...].

A passagem de uma situação de opressão para a libertação se dá à medida que o oprimido reconhece o seu opressor e passa a acreditar em si; o que demanda, não apenas uma ação pura e simples, mas uma reflexão que leve à práxis.

Considerando a opressão, a humanização, a desumanização e a conscientização, alia-se a estas a categoria ação dialógica. Visto que, nesta ação, de acordo com Freire (1987, p. 167), não há “[...] um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação [...]”. Assim, na ação dialógica, há o encontro de sujeitos que, destituídos da opressão, buscam, via o diálogo, a forma de estar sendo, com o outro.

Tal ação não seria possível sem a palavra, sem o diálogo, e o diálogo para Freire (1987, p. 134) representa o “[...] encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanidade [...]”.

Em relação à palavra, Freire (1987, p. 77) afirma “[...] que não há palavra verdadeira que não seja práxis [...]”, que não contemple ação e reflexão.

A esse respeito, Freire (1987, p. 78) destaca que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. [...].

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu [...].

Dessa forma, reconhece-se que o diálogo não se restringe a um simples ato, mas, para além disso, se constitui em práxis e, como expressa Freire (1987, p. 80), sendo “[...] fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...]”. Assim, “[...] onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com uma causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico [...]”.

Para Freire (1987, p. 81), “Não há, também, diálogo, se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens [...]”.

Assim, as categorias opressão, conscientização, humanização, desumanização, libertação e ação dialógica se complementam.

Entende-se que uma ação que decorre da negação de um direito se configura numa situação de opressão; opressão esta que desumaniza e aprisiona, que não se resume num percurso simples, visível por todos que nela se encontram, mas, sim, para os que se reconhecem oprimidos e, ao se conscientizarem desta situação, almejam a libertação, que não se fará sem uma ação dialógica, sem a práxis, na qual o diálogo é um compromisso de amor e fé no outro, no semelhante.

1.6 Metodologia

Em relação aos métodos e procedimentos, utilizou-se a abordagem qualitativa, objetivando a identificação e a exploração dos fenômenos estudados, combinados com uma abordagem quantitativa, visando, neste caso, evitar possíveis incoerências na coleta, na análise e na interpretação dos dados obtidos.

A adoção do caráter quantitativo e qualitativo se fez necessária à medida que procurou-se conhecer o número de crianças na faixa etária de zero a três anos de idade, matriculadas na educação infantil, creche, no município de Mauá e conhecer as perspectivas dos pais, mães ou responsáveis, das professoras da creche, do gestor escolar e demais agentes públicos, no que se refere ao direito à educação infantil, e sua operacionalização, considerando, ainda, o movimento realizado pelos pais em busca de vaga, por meio do Ministério Público.

Para a obtenção de dados que subsidiassem esta pesquisa, num primeiro momento, partiu-se para a elaboração e aplicação de um questionário, que possibilitasse o conhecimento dos pais, das mães ou demais responsáveis pelas crianças quanto às suas perspectivas em relação à matrícula de seus (suas) filhos (as) na educação infantil, creche. Para estabelecer uma visão mais ampla, aplicou-se um questionário para dez representantes familiares (pais e mães) que matricularam seus filhos, na creche, via liminar, obtida pelo Ministério Público, e para outros dez pais cujos filhos foram matriculados sem a necessidade deste recurso jurídico.

Num segundo momento, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a gestora da unidade escolar, a fim de conhecer a escola enquanto instituição pública municipal, os entraves que encontra em relação à matrícula de alunos, devido à falta de vagas na creche, as medidas adotadas do ponto de vista legal e o diálogo exercido com os pais, mães e responsáveis; bem como as consequências advindas do expressivo número de matrículas, via liminar, no dia a dia da escola.

Num terceiro momento, procedeu-se a uma entrevista semiestruturada com seis mães de crianças matriculadas por liminar, para o conhecimento do percurso trilhado por essas mães, desde a procura pela vaga na creche, para seus(suas) filhos(as), a tomada de conhecimento da inexistência desta, até a obtenção do recurso jurídico; contemplando, neste percurso, a motivação para essa busca e a perspectiva destes sobre a importância da educação infantil, creche, na vida de seus(suas) filhos(as).

A utilização da entrevista semiestruturada nesta pesquisa se constituiu num trabalho que visou à obtenção de subsídios que pudessem retratar, de maneira real e verídica, aspectos necessários ao escopo desta pesquisa.

Num quarto momento, procedeu-se, na mesma escola, à entrevista semiestruturada com duas professoras da creche, objetivando-se o conhecimento das perspectivas das mesmas sobre o direito à creche, o trabalho realizado e as dificuldades enfrentadas com o elevado número de crianças por sala, decorrente das matrículas por liminar.

Num quinto momento, procedeu-se à análise de 144 processos, a fim de elencar os mandados de segurança com pedido de liminar, para obtenção de vagas na creche, na Escola

Esperança, nos anos de 2014, 2015 e 2016, para conhecimento do motivo alegado pelos advogados ou Defensor Público, data de solicitação do pedido e data do Parecer do Juiz, dentre outros.

Paralelamente a estas ações, procedeu-se, junto à Secretaria Municipal de Educação, à coleta de dados referentes à matrícula de alunos, capacidade física das escolas e ocupação, lista de espera de crianças, no aguardo de vaga na creche, e consulta ao projeto político-pedagógico da Escola Esperança do ano de 2016.

De posse dos dados obtidos, coadunados ao referencial teórico e legal, às hipóteses elencadas e às categorias estabelecidas, buscou-se a análise dos instrumentos utilizados nessa pesquisa.

Na sequência, no próximo capítulo, procurou-se abordar o direito à educação sob vários olhares; ou seja, o direito à educação numa perspectiva teórica, legal e real; bem como sua inclusão no âmbito internacional e o direito à educação e justiça.

CAPÍTULO 2

DIREITO À EDUCAÇÃO: VÁRIOS OLHARES

Neste capítulo, buscou-se tratar o tema direito à educação, numa visão que contempla vários olhares e que, ao mesmo tempo, converge para uma direção que evidencia a necessidade de um olhar ampliado em relação ao tema, bem como as inter-relações que ocorrem a partir destas visões.

2.1 Direito à educação numa perspectiva teórica

O tema direito à educação, pela sua própria composição, agrega a educação ao direito. Considera-se que direito e educação, além da palavra em si e de seu valor semântico, traz consigo uma configuração que incide no desenvolvimento da vida humana.

Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (2009, p. 349), “[...] entre os múltiplos significados da palavra Direito, o mais estreitamente ligado à teoria do Estado ou da política é o do Direito como ordenamento normativo [...]”.

Esses autores trouxeram à reflexão o caráter múltiplo do direito em relação aos seus significados enquanto ordenamento normativo:

[...] abrange o conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo uma unidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de poder, também chamadas de relações políticas, e ainda a regulamentação dos modos e das formas através dos quais o grupo social reage à violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção. Essas normas têm como escopo mínimo o impedimento de ações que possam levar à destruição da sociedade, a solução dos conflitos que a ameaçam e que tornariam impossível a própria sobrevivência do grupo se não fossem resolvidos, tendo também como objetivo a consecução e a manutenção da ordem e da paz social [...]. (BOBBIO; MATTEUCCI; PAQUINO, 2010, p. 349).

Para Bobbio (2004, p. 74), o direito se constitui numa

[...] figura deontica e, portanto, um termo de linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas. A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. Assim como não existe pai sem filho e vice-versa, também não existe direito sem obrigação e vice-versa.

Machado Júnior (2003, p. 21) destaca o direito enquanto

[...] uma ciência do dever ser, e com isso estamos realçando sua dimensão normativa, no sentido de que “A norma é uma regra de conduta que exprime um dever, uma regra de ‘dever ser’, prescrevendo o que se deve fazer para alcançar determinado fim”. As normas jurídicas são regras que prescrevem a conduta adequada para conseguir-se ordem e segurança nas relações sociais [...].

Nesse aspecto, o direito, enquanto dimensão normativa, possibilita uma vida em sociedade, pautada em relações que estabeleçam segurança.

Bobbio (2004, p. 17), em relação a considerações sobre os direitos, afirma que os “[...] Direitos do homem são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado [...]”, bem como, avalia que os “[...] direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização [...]”.

Desta forma, o direito é intrínseco à vida, aperfeiçoando-a e promovendo a sua qualificação.

Bobbio (2004, p. 18-19) relata que “[...] os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente [...]”. Os direitos do homem têm se modificado no decorrer do tempo, em “[...] decorrência dos carecimentos e interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. [...]”. Assim, “[...] direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII [...] foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas [...] como os direitos sociais [...]” que não foram contemplados à época, porém, “[...] agora são proclamados com grande ostentação nas recentes declarações [...]”. Dessa forma, “[...] o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas [...]”.

Para Bobbio (2004, p. 25), “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político [...]”. Nesse contexto, afirma que

[...] não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados [...]. (BOBBIO, 2004, p. 25).

A preocupação com a garantia dos direitos, tal como expressa a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é reiterada por Bobbio (2004, p. 43), considerando não só a existência deste direito, enquanto direito social, mas a necessidade de que este direito se efetive de fato. Nesse sentido, salienta que

A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana. É um problema que não pode ser isolado, sob pena, não digo de não resolvê-lo, mas de sequer compreendê-lo em sua real dimensão. Quem o isola já o perdeu. Não se pode pôr o problema dos direitos do homem abstraído-o dos dois grandes problemas do nosso tempo, que são os problemas da guerra e da miséria, do absurdo contraste entre o excesso de *potência* que criou as condições para uma guerra exterminadora e o excesso de *impotência* que condena grandes massas humanas, em face do Estado, à fome [...]. (BOBBIO, 2004, p. 44).

Nas palavras de Bobbio, sente-se o real sentido da vida em comum e do pertencimento de todos em relação à proteção dos direitos humanos, admitindo tal fato como de todos e não apenas de alguns.

Em relação ao fundamento e reconhecimento do direito da pessoa humana, num contexto social, político e econômico, Bobbio (2004, p. 58) destaca que,

[...] no Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos [...].

No que se refere aos direitos do ser humano, seu reconhecimento para com a democracia e a necessidade deste direito ser, de fato, de todos, Bobbio (2004, p. 1) afirma que “[...] o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas [...]”, bem como destaca que

[...] direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo [...]. (BOBBIO, 2004, p. 1).

Assim, Bobbio (2004, p. 9) defende que os direitos do homem, devido ao seu fundamento,

[...] são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo geral, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. O problema – sobre o qual, ao que parece, os filósofos são convocados a dar o seu parecer – do fundamento, até mesmo do fundamento absoluto, irresistível, inquestionável, dos direitos do homem é um problema mal formulado: [...] a liberdade política e as liberdades sociais, do nascimento, crescimento e amadurecimento do movimento dos trabalhadores assalariados, dos camponeses com pouca ou nenhuma terra, dos pobres que exigem dos poderes públicos não só o reconhecimento da liberdade pessoal e das liberdades negativas, mas também a proteção do trabalho contra o desemprego, os primeiros rudimentos de instrução contra o analfabetismo, depois para a assistência para a invalidez e a velhice, todas elas carecimentos que os ricos proprietários podiam satisfazer por si mesmos [...].

Considera-se que, em que pese a natureza do direito em si, a circunstância em que foi gerado e em que se situa, há de se considerar a prevalência deste direito para salvaguardar aqueles que, quer seja pelas condições sociais ou econômicas, são desprovidos de condições básicas inerentes à vida humana.

Em relação à linguagem dos direitos, Bobbio (2004, p. 9) pontua que esta linguagem “[...] permanece bastante ambígua, pouco rigorosa e frequentemente usada de modo retórico [...]”, sendo que “[...] nada impede que se use o mesmo termo para indicar direitos apenas proclamados numa declaração, até mesmo solene, e direitos efetivamente protegidos num ordenamento jurídico inspirado nos princípios do constitucionalismo [...]”. No entanto, “[...] entre uns e outros há uma bela diferença! [...]”. A grande “[...] parte dos direitos sociais, os chamados de direitos de segunda geração, que são exibidos brilhantemente em todas as declarações nacionais e internacionais, permaneceu no papel [...]”. Dessa forma, “[...] o que dizer dos direitos de terceira e quarta geração? A única coisa que até agora se pode dizer é que são expressão de aspirações ideais, às quais o nome de ‘direitos’ serve unicamente para atribuir um título de nobreza [...]”. Assim, “[...] uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente [...]”.

Pode-se, aos poucos, visualizar, no imaginário que permeia a reflexão, o tortuoso caminho a ser trilhado entre a proclamação do direito, a sua reivindicação e a sua efetivação e o quanto obscuro se constitui este caminho, não levando ao reconhecimento das necessidades potencializadas pelas diferenças, conduzindo a uma indiferença que contamina e se reproduz.

Em relação à educação enquanto direito, Monteiro (2006, p. 11, grifo do autor) se reporta a um ditado, “[...] *Ubi societas, ibi jus* (onde há sociedade, há direito), escrito ou não [...]” e destaca que, enquanto fenômeno social, “[...] a educação foi sempre objecto de alguma forma de regulação social e considerada *direito (natural) da família*, fundado na relação de procriação e apoiado (e partilhado) pelas religiões [...]”.

Monteiro (2006) apresenta fases e fatos que deram, no decorrer do tempo, a consolidação do direito à educação e afirma que, na “opinião” de Przetacznik (1985, p. 272 apud MONTEIRO, 2006, p. 15), “[...] foi Hegel um dos primeiros filósofos [...] a reconhecer explicitamente o direito à educação do indivíduo como tal [...]”, sendo assim “[...] um precursor da Declaração Universal dos Direitos do Homem [...], embora não atribua ao Estado a obrigação de satisfazê-lo [...]”.

O direito à educação não pode ser compreendido à parte do contexto familiar e, neste caso, Monteiro (2006, p. 15) afirma que

[...] a consagração constitucional do princípio da escola obrigatória, no século XIX, foi um momento decisivo do *assalto* do Estado à secular fortaleza familiar e religiosa no terreno da educação. Porque a igualdade de direitos é “o próprio fundamento e a essência da democracia”, como disse Jules Ferry num discurso pronunciado em abril de 1870, no contexto da luta pela escola obrigatória. Félix Buisso afirmava numa conferência, em princípios do século XX: “A sociedade, que proclamou os direitos do homem, reconhece do mesmo modo os direitos da criança: assume a sua garantia, encarrega-se de fazê-los valer, com a família, depois dela, se necessário sem ela e, se for preciso, contra ela”. (cit. In Chevallier, 1975: 305, 306). Contudo, nenhuma Constituição reconhecia formalmente (salva rara exceção) um “direito à educação” [...].

O reconhecimento de homens e mulheres em relação ao direito à educação, no plano internacional, foi conferido na Carta da Organização dos Estados Americanos, de 1948, na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, de 1948. Contudo, o reconhecimento, de fato, do direito à educação, “no plano universal”, se deu na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (MONTEIRO, 2006).

Para Monteiro (2015, p. 27),

[...] a educação é um direito das crianças, antes de mais, mas é também um direito dos adultos, principalmente dos analfabetos. “Ninguém é analfabeto por eleição, mas em consequência das condições objectivas em que se encontra” (Freire, 1975a, p. 25). Na realidade, “ser analfabeto é pertencer a uma cultura letrada e não dominar as técnicas de escrever e ler” (Freire, 1967, p. 128). Em todo o caso, “ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo” (Freire, 1975a, p. 28). Por isso, “não há homem absolutamente inculto [...] a cultura letrada é um epifenômeno da cultura” [...] (Freire, 1970, p. 22, 23).

Observa-se que, mesmo antes de o direito à educação ser conferido, legalmente, como direito de todos, Freire o concebia dessa forma.

Em relação à evolução do direito à educação, Machado Júnior (2003, p. 49-51) afirma que esta foi longa, “[...] até que pela sua maturação, surgisse o que hoje denominamos direitos fundamentais do homem (direitos da personalidade) [...]”. Destaca que este direito se constitui

em “[...] direito fundamental, oriundo da própria personalidade do homem [...]”; bem como expressa que “[...] na evolução dos direitos da personalidade constata-se a existência de três fases distintas e complementares: os direitos civis do Século XVIII, os direitos políticos no Século XIX e os direitos econômico-sociais do Século XX [...]”.

A evolução do direito demonstra o caráter dinâmico do mesmo e sua relação com a existência humana, suas condições sociais, políticas e econômicas, promovendo uma inter-relação entre os direitos de personalidade, o direito natural, os direitos civis e os direitos sociais, justificando a natureza do direito. Neste prisma, Machado Junior (2003, p. 52) pontua que

A existência de direitos civis, notadamente aqueles referentes à individualidade humana, não mais representou a satisfação de todos os interesses que foram surgindo com as transformações históricas do homem, e, por isso, foram ampliados com os direitos políticos, de participação coletiva nos destinos da sociedade, e com os direitos sociais que representam uma efetiva proteção estatal aos direitos civis, não mais como simples óbice à atuação do Estado. Mas como obrigação sua de fazer valer a existência desse direito com a criação de serviços públicos para atendê-los. Em suma, a existência dos direitos sociais nada mais representa do que o conteúdo da igualdade material, ou seja, igualdade efetiva entre os seres humanos.

Nessa perspectiva, entende-se que o direito à educação, concebido como direito social, posiciona a intenção de uma sociedade em que a igualdade se efetive para todos e não, apenas, para alguns. Considerando a essência e a importância dos direitos sociais, Silva (1989, p. 253 apud MACHADO JÚNIOR, 2003, p. 52) destaca que tais direitos são concebidos

[...] como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se connexionam com o direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade.

Nesse aspecto, entende-se que a proposta de “igualização de situações sociais desiguais” permeia os direitos sociais, na busca de uma igualdade real. Isto posto, retoma-se a reflexão em relação à necessidade da existência formal-legal de institutos que garantam a igualdade entre os iguais; fato este que demonstra as intempéries que se estabelecem nas relações vividas por homens e mulheres.

Para Machado Júnior (2003, p. 53), a evolução dos direitos e das garantias individuais levou o Estado “[...] a ter a obrigação de garantir direitos mínimos, de dar uma prestação

positiva para a garantia, efetiva, de seus cidadãos [...]”, o que levou aos direitos sociais, dentre os quais, o direito à educação.

Costa (2011, p. 95), em relação ao direito à educação, salienta:

[...] uma dupla dimensão no seu conteúdo em dignidade. A primeira é a capacidade individual de reconhecer e exigir a proteção da sua dignidade, vista como qualidade intrínseca da pessoa, que não pode ser concedida nem retirada, podendo, porém, ser violada. A segunda dimensão seria a de reconhecer e respeitar a dignidade do outro, inserido dentro da sociedade, como cidadão de um Estado Social Democrático, uma vez que todos têm dignidade, e sua preservação é condição da democracia. O despertar desta consciência está diretamente ligado à educação, à sua fundamentalidade, como direito constitucional, e ao seu conteúdo em dignidade, cujo elemento nuclear é a autonomia da pessoa, esta que, uma vez entendida como autodeterminação da vontade, constitui-se, assim, no princípio mais elementar da democracia moderna.

As palavras de Costa remetem à “dignidade”, enquanto dimensão do direito. E, nesse aspecto, Benevides (2011, p. 12) ressalta a dignidade como “[..] fundamento dos direitos [...]”, dignidade essa, “[...] intrínseca de todos os seres humanos, o que garante a universalidade do ‘direito a ter direitos’, para falar como Hannah Arendt [...]”.

Assim, a dignidade humana prescinde o direito. Não há como pensarmos a respeito do direito, sem seu vínculo estrito com a dignidade. Para Benevides (2011, p. 12),

[...] dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser “em permanente inacabamento”, à proteção de sua integridade física e psíquica, ao respeito a suas singularidades, ao respeito a certos bens e valores, em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis ou tratados. Dignidade é aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para uma constante humanização. Como ensina Kant: as coisas têm preço; as pessoas dignidade [...].

O direito em si não se restringe a um mero ato legal, e sua discussão não se refere, apenas, ao seu cumprimento, mas muito mais além. Ao se reportar ao direito à educação e desvelar todo um arcabouço legal, que define competências e incumbências que foram estabelecidas ao longo da história, bem como a realização de Fóruns, Conferências, Declarações, Planos e outros eventos de caráter internacional que trouxeram à tona a situação da educação no mundo e firmaram propostas a serem desencadeadas nas diferentes regiões, procura-se demonstrar que, para além da concretização de um direito e, em especial, do direito à educação, permeia nesse processo toda uma situação que prima pelo respeito à dignidade

humana de todos e de cada um, buscando a humanização, numa atitude de luta contra a opressão.

Por meio do resgate da construção histórica em relação aos dispositivos legais relativos ao direito à educação e dos documentos internacionais pertinentes a esse direito, objetiva-se um desenho que demonstre a realidade que se instala numa dinâmica em que, embora habitem condicionantes legais, que dão suporte à efetivação do direito à educação, esse mesmo direito é negado nessa mesma dinâmica, produzindo uma desigualdade entre iguais, que se instala, na forma de um texto real, na contramão dos textos legais.

2.2 O direito à educação infantil: creche

O direito à educação infantil, creche, no país é recente e seu início associa-se à Constituição Federal do Brasil de 1988. Essa conquista está atrelada ao movimento de mulheres e ao movimento feminista, a partir dos anos de 1970. A inserção das mulheres no mercado de trabalho, dentre outros, motivou a busca por creche. Paralelamente, os movimentos reivindicavam não somente um local para que as crianças pudessem ficar enquanto suas mães trabalhassem, mas iam além disso; a luta pela creche traduzia a necessidade de um direito a uma instituição de qualidade para a criança pequena (ROSEMBERG, 1999; CAMPOS, 1991; CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981).

No entanto, a creche foi sendo pensada como uma necessidade das mães que não podiam cuidar de seus filhos, pois precisavam trabalhar para garantir o sustento da família. Daí advém a associação da creche à instituição para crianças de baixo poder aquisitivo. O termo creche, pouco foi utilizado para denominar escolas particulares que atendiam crianças de zero a três anos. Assim, essas escolas foram sendo denominadas de “escolinha”, “berçário”, “maternal”, “prezinho” ..., porém, a palavra “creche” ficou restrita à rede pública, com uma conotação assistencialista e voltada para o atendimento de crianças pobres.

Pinto (2009, p. 121) afirma que, no país, “[...] o direito a educação infantil foi incorporado tardiamente na legislação brasileira [...]”, a partir da Constituição Federal de 1988.

Feitosa, no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009d, p. 1), destaca que “[...] a identidade das creches e pré-escola a partir do século XIX em nosso país, insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças [...]”. Para as crianças consideradas pobres, a trajetória da educação infantil foi vinculada à assistência, enquanto que, para as crianças mais privilegiadas socialmente e economicamente, desenvolveu-se um modelo que evoluiu por meio do “[...]”

diálogo com práticas escolares [...]”. Fato este que expõe a construção de uma identidade diferenciada da creche para as crianças, considerando a situação social e financeira de suas famílias.

Tal distinção refletia “[...] uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos [...]”. A dualidade cuidar e educar, princípios específicos e inseparáveis da educação infantil, também sofreu uma diferenciação ao longo da história; enquanto o cuidar se restringia às crianças pobres, o educar voltado ao desenvolvimento intelectual era reservado às crianças de melhores condições sociais e financeiras. Além dessa diferença, outras se fizeram presentes, tais como o baixo investimento e a falta de profissionais habilitados (BRASIL, 2009d, p. 1).

O atendimento às crianças de zero a três anos de idade, na creche, tem registrado uma história que se destaca pela luta por creche e por diferenças atribuídas à origem social e econômica das crianças, evidenciando uma desigualdade na primeira infância; no entanto, no âmbito legal, a partir da Constituição Federal de 1988, o direito à educação infantil se estabelece com propósitos distintos em relação ao caráter educacional e institucional, diferente daqueles com características semelhantes ao contexto doméstico e alternativo de educação não formal; assim, creches e pré-escolas “[...] educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais habilitados [...] refutando assim funções de caráter meramente assistencialista [...]”. Contudo, a assistência às crianças, no tocante às suas necessidades básicas é obrigação de toda instituição que se dedica ao trabalho na educação infantil (BRASIL, 2009d, p. 4).

Considerando o atendimento na educação básica, a educação infantil, creche, corresponde à etapa com menor atendimento no país. De acordo com dados do IBGE/Pnad (2015), em 2014, no país, apenas 29,6% das crianças de zero a três anos de idade frequentavam escola; dado este que descaracteriza o direito de todos à educação.

Em relação ao atendimento na creche, quando analisado por Estado da federação, verifica-se que o menor atendimento se localiza nos estados do Amapá, Amazonas e Acre, com taxas líquidas de atendimento em 2014, de 9,8%, 9,1% e 8,2%, respectivamente.

O maior atendimento nessa etapa de educação localiza-se nos estados de Santa Catarina, São Paulo e Paraná, com 44,6%, 40,2% e 35,2% de taxa líquida de atendimento, respectivamente.

As taxas de atendimento na creche, no país e nas diferentes regiões demonstram uma insuficiência de atendimento nessa etapa de educação, em especial, em estados da região Norte

do país, que não alcançam sequer 10% de atendimento. Alguns estados, situados na região Sul e Sudeste do país, ultrapassam a taxa nacional, mas não atingem 50% de atendimento.

No tocante à faixa etária de quatro a cinco anos de idade, pré-escola, a taxa líquida de crianças que frequentavam escola no ano de 2014 equivale a 89,1%, o que representa uma considerável diferença em relação à creche e, no que se refere às diferentes regiões do país, a desigualdade nessa etapa não se instala, tal como observa-se na creche. Constatou-se, de acordo com dados do IBGE/Pnad (2015), que a taxa líquida, na região Norte, nesta faixa etária, em 2014, foi de 80,3%, na região Nordeste, 92,4%, na região Sudeste, 91,8%, na região Sul 85,4% e na região Centro-Oeste 83,9%, sendo que estes dados evidenciam uma diferença no atendimento à creche em comparação com a pré-escola, que possui um maior atendimento nas diferentes regiões do país.

Em relação às taxas líquidas de atendimento, na pré-escola, nos diferentes estados, observa-se que as maiores, localizam-se nos estados do Ceará, Piauí e Maranhão, pertencentes à região Nordeste e Norte, que apresentam taxas de 97,3%, 96,6% e 93,8% de atendimento, respectivamente. Já os estados do Amazonas, Acre e Amapá, pertencentes à região Norte do país, apresentam as menores taxas de atendimento, 74,4%, 73,4% e 70,0%, respectivamente.

Esses dados possibilitam uma compreensão no sentido de que, em que pese a legislação vigente, existem obstáculos que impedem a efetivação da matrícula e consequente frequência de crianças na educação infantil, creche, na maior parte do país. No entanto, no que se refere à pré-escola, o atendimento no ano de 2014 foi bem superior, se comparado com a creche, o que caracteriza a existência de um atendimento mais significativo na pré-escola, em detrimento das crianças menores de zero a três anos de idade, na creche.

No entanto, mesmo na pré-escola, em determinados estados da federação essa etapa de educação também carece de providências quanto ao atendimento; ainda mais, ao considerar-se a obrigatoriedade da educação básica, a partir dos quatro anos de idade, em 2016, conforme determina a Emenda Constitucional nº 59/2009.

Quando relacionada a fatores relativos às condições referentes à raça/cor e situação econômica, constatam-se outras desigualdades na educação infantil, creche e pré-escola, que se instalam nessa primeira etapa da educação básica.

Ainda no que se refere às crianças negras e pobres na educação infantil, Rosemberg (1999, p. 31) salienta que o atendimento em creches e pré-escolas públicas e conveniadas possibilitam um atendimento desigual, em relação à qualidade: “É essa desigualdade no custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas, desigualdade que tenho denominado de ‘morte educacional anunciada’ [...]”.

De acordo com dados fornecidos pelo IBGE/Pnad (2015), no ano de 2014, dentre as matrículas de crianças, na creche, de zero a três anos, 33,2% são brancos, 25% são pardos e 32,6 são negros. Em relação à renda familiar, 22,4% correspondem aos 25% mais pobres e 51,2% correspondem aos 25% mais ricos.

Esses dados permitem a constatação de que na creche, em relação à raça/cor, há uma predominância de 7,5% em relação aos brancos quando comparados aos pardos e de 0,6% dos brancos quando comparados aos negros. No aspecto renda familiar, do total de crianças que frequentam a creche, ocorre uma diferença de 28,8% dos que pertencem aos 25% mais ricos; fato este que revela uma desigualdade entre aqueles que detêm uma melhor condição econômica em detrimento daqueles que possuem condições piores de subsistência.

Já, em relação a pré-escola, constata-se, de acordo com dados do IBGE/Pnad (2015), que no ano de 2014, dentre as crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, 91,3% eram brancos, 87,5% pardos e 87,8% negros. No que se refere à renda familiar, 86,3% correspondem aos 25% mais pobres e 96,8% correspondem aos 25% mais ricos.

Partindo desses dados, observa-se que, no aspecto raça/cor, a diferença entre brancos e pardos é de 3,8% e, entre brancos e negros, a diferença é de 3,5%. Em relação à renda familiar destaca-se que a diferença entre os 25% mais pobres e os 25% mais ricos é de 10,5%, ou seja, há uma prevalência de 10,5% dos mais ricos que frequentam a pré-escola.

Seja na creche ou na pré-escola, observa-se que o acesso a essa etapa de educação torna-se desigual, promovendo uma diferença que privilegia brancos e os oriundos de família com melhor condição financeira.

A esse respeito, Rosemberg (1999, p. 31) aponta que “[...] a socialização de crianças pobres e negras para a subalternidade se inicia no berçário, onde se encontram, de maneira geral, as trabalhadoras de creche com nível educacional inferior e crianças vivenciando rotinas de espera: espera de banho, de comida, da troca de fraldas, do brinquedo [...]].

Os dados demonstrados reforçam a vinculação entre frequência à educação infantil, creche e pré-escola, às condições relativas à raça/cor e situação econômica, destacando que o direito à educação perpassa por essas condições. Seja na creche ou na pré-escola, observa-se que o acesso a essa etapa de educação torna-se desigual, e promove uma diferença que privilegia crianças brancas e as oriundas de família com melhor condição financeira.

Rosemberg (2012, p. 19) ressalta que

[...] esse descompasso entre “o Brasil legal e o Brasil real” poderia ser explicado pelo fato de o país ser pobre. Mas, conforme economistas, o Brasil não é um país pobre, mas um país com imensa desigualdade econômica e

social, com grande número de pobres. Por exemplo, o país foi classificado em 2010, como a sétima maior economia do mundo (a partir do Produto Interno Bruto – PIB), porém, o Índice de Desenvolvimento Humano situa-nos na 73ª posição (0,699), o que evidencia níveis intensos de desigualdade social [...].

No tocante à desigualdade de acesso à educação infantil, considerando os aspectos raça/cor e condição social e financeira, Rosemberg (1999, p. 35) salienta que, na educação infantil, uma política de “[...] equalização de oportunidades para crianças brancas e negras significa equalização do padrão de qualidade (ou pelo menos redução drástica das diferenças atuais) o que passa [...] pela formação dos docentes que cuidam e educam [...]” crianças pequenas.

Em relação a educação infantil no país, Rosemberg (2012, p. 12) afirma que esta se “[...] constitui num subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático [...]”.

O direito à educação, na educação infantil, tem construído sua trajetória pautada por lutas e reivindicações, em especial, do movimento de mulheres, iniciado em meados da década de 1970; no entanto, mesmo com a inclusão da educação infantil na Constituição Federal do Brasil de 1988, ainda persistem entraves que residem, dentre outros, no baixo investimento público para essa etapa de educação, por uma cisão em relação à idade, que privilegia as crianças maiores em detrimento das crianças de zero a três anos de idade e pela identidade que, apesar de ter se consubstanciado no cuidar e educar, ainda carrega o cunho assistencialista de uma instituição para crianças pobres, cujas mães precisam trabalhar.

Apesar da incursão legal do direito à educação infantil, creche e pré-escola, o direito a creche está, em grande parte, comprometido em relação ao acesso; tanto que tem se tornado prática, nos últimos anos, a solicitação de ações, pelos pais, visando a obtenção de vagas, por meio do Ministério Público, materializando, dessa forma, o direito público e subjetivo da educação e o direito de recorrer quando da negação deste direito.

2.3 O direito à educação nas Constituições do Brasil

A educação escolar foi objeto das Constituições Federais do país, no decorrer de 1824 a 1988. Os textos legais seguiram a lógica em que o país se encontrava, considerando as questões sociais, políticas e econômicas de cada momento histórico; contudo, o direito à educação se fez presente, de fato, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1934, sendo que as Constituições que a precederam se reportavam, apenas, à gratuidade da educação, não considerando a sua obrigatoriedade.

Em relação às normas do direito à educação no Brasil, Costa (2011, p. 38-39) destaca que

[...] o Brasil adotou o sistema jurídico de tradição romanista (Civil Law) – ao contrário dos Estados Unidos da América e da Inglaterra, que adotaram o de tradição anglo-americana (Common Law) –, o sistema normativo é a principal fonte formal de Direito e, por conseguinte, uma das expressões mais importantes do direito à educação. A fonte primeira do direito à educação está na Constituição Federal, desde a Constituição do Império (Constituição de 1824), até o texto constitucional brasileiro de 1988 e, mais recentemente, com as alterações trazidas pelas emendas constitucionais. A LDB de 1996, o ECA e o PDE integram e complementam o sistema normativo educacional nacional.

2.3.1 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1824

A Constituição Federal do Brasil de 1824, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824, trouxe pequenas referências em relação à educação, conforme observa-se no Título 8º – *Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros*, artigo 179, inciso XXXII e XXXIII:

Art. 179 – A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXII – A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII – Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824).

De acordo com o artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, observa-se que a educação escolar não era prioridade, naquele período; visto que foi reservado, apenas, uma menção à instrução primária, considerando-a “gratuita a todos os cidadãos”.

Isto posto, entende-se que não houve, no momento, preocupação com a educação obrigatória, ficando a educação escolar restrita a decisões, via lei, decreto e outras formas legais, sendo que, na sua maioria, tais decisões privilegiavam o ensino secundário e superior em detrimento à alfabetização e ao ensino das primeiras letras. Nota-se, nesse contexto, que a educação, enquanto direito de todos, ainda não se consolidava.

De acordo com Ferraro (2008, p. 278),

[...] a Constituição do Império do Brasil, de 1824, poderia até parecer generosa, para o tempo, quando estabeleceu que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos. Escolas primárias gratuitas, mas quase inexistentes! De fato, a educação escolar esteve longe de ser afirmada como

um direito social que se sustentasse por si mesmo. Ela parece mais como um meio de garantir os direitos civis e políticos [...].

Ferraro expõe o fato de, apesar de constar a gratuidade da escola primária na Constituição Federal de 1824, as escolas, à época, eram praticamente inexistentes; fato este que, apesar de uma intenção prevista no texto legal, não logrou êxito.

2.3.2 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1891

A Constituição Federal do Brasil de 1891 foi promulgada em 24 de fevereiro, já sendo denominada como Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, considerando a recente Proclamação da República em 15 de novembro de 1889.

Sob a nova égide governante, uma nova Constituição é sancionada, mas não apresenta em seu corpo textual um capítulo ou seção referente à educação escolar. A educação escolar é tratada no contexto de outros itens. Assim, constava no artigo 72, § 6º, que o ensino será leigo e “[...] ministrado nos estabelecimentos públicos [...]”. (BRASIL, 1891).

Mesmo não havendo referência à educação obrigatória, observa-se que esta se torna necessária enquanto condição para o cidadão eleitor. O artigo 70 destaca que

São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.
§ 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:
1º os mendigos;
2º os analfabetos; [...]. (BRASIL, 1891).

O impedimento de alistamento em relação aos analfabetos enseja a discriminação feita, à época, em relação àqueles que não tiveram uma educação formal; educação esta que não lhes foi garantida.

A alusão aos “mendigos”, na mesma situação de impedimento em relação ao alistamento, propunha uma discriminação transparente para com aqueles que não possuíam condições de subsistência, à época.

Na contramão desses critérios, legalmente instituídos, observa-se, no artigo 72, que

A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: [...]
§ 2º Todos são iguais perante a lei. (BRASIL, 1891).

A afirmação em relação à inviolabilidade dos direitos não inclui o direito à educação, direito este que foi novamente postergado na legislação maior do país, mesmo considerando ser esta a primeira Constituição Federal, após a Proclamação da República.

Apesar da ausência de referência à educação, enquanto direito, neste instrumento legal observa-se que a inclusão da proibição do voto dos analfabetos qualifica e diferencia o cidadão na categoria alfabetização, admitindo, assim, que aqueles que não possuíam noções de leitura e escrita não poderiam exercer o direito ao voto, minimizando a cidadania de muitos.

De acordo com Ferraro (2009), o primeiro censo demográfico do Brasil foi realizado em 1872 e apontou uma população de 8.854.774 de pessoas, sendo que 7.290.293 destas, equivalente a 82,3%, eram analfabetos de cinco anos ou mais de idade. O censo demográfico de 1890, indicava uma população equivalente a 12.212.125 pessoas, sendo que 10.091.566, equivalente a 82,6% era analfabeta com cinco anos ou mais de idade.

Esses números, à época, expressavam a ausência de direito à educação formal, conforme consta da Constituição Federal do Brasil de 1891.

A esse respeito, Ferraro e Leão (2012, p. 247-248) dão ênfase à Lei Saraiva, Decreto n.º 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que reforma a legislação estadual, alterada pelo Decreto n.º 8.213, de 13 agosto de 1881, lei esta que atribuía como condição para os eleitores “[...] duas medidas de efeitos altamente excludentes: de um lado, o endurecimento dos mecanismos de comprovação de renda; de outro, a exigência de saber ler e escrever”.

Em relação ao impedimento dos analfabetos ao voto, Ferraro e Leão (2012, p. 247) afirmam, ainda, que

[...] a maioria do povo brasileiro no momento em que se deu a reforma eleitoral era composta de analfabetos. O objetivo real da exigência de saber ler e escrever para ser eleitor não era purificar as urnas [...] mas impedir a participação popular. A identificação negativa dos analfabetos como ignorantes, cegos, dependentes, incapazes e até perigosos demonstra o medo que a elite brasileira, em sua maior parte latifundiária e escravista, tinha de qualquer alargamento do direito de voto.

Para Ferraro e Leão (2012, p. 247), “[...] o processo de exclusão dos analfabetos do direito de voto se fez acompanhar de um processo de estigmatização dos ‘portadores’ da condição de analfabetismo, que se traduziu em exclusão social [...]”.

Entendemos que as diferenças nos aspectos legais, no decorrer da história, em especial, em relação à introdução do direito de todos à educação, levaram a uma taxa de analfabetismo que foi sendo, lentamente, reduzida, mas não totalmente.

De acordo com Costa (2011, p. 31),

[...] o direito à educação teve uma transformação significativa a partir da década de 1930, quando foram iniciados movimentos sociais na defesa da democratização do ensino. Educação significava possibilidades de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais. Por conseguinte, uma política educacional consistente, com a organização com a organização de um sistema público de instrução mais abrangente passou a ser prioridade no país a partir de 1930.

Em relação à efetivação do direito à educação, na década de 1930, Costa (2011, p. 33) afirma que, nesta época, “[...] o analfabetismo atingia mais de 60% da população brasileira [...]” e destaca, ainda, que

[...] as dimensões continentais e a economia, essencialmente agrária, eram fatores que contribuía para esta realidade, mas o fato é que, desde a sua formação, nunca houve no Brasil uma preocupação real dos governantes e das elites em investir na educação pública de caráter universal, pois, até então, a educação era elitista e excludente.

Fatores tais como a ampla extensão territorial e o modelo econômico, à época, aliados à falta de interesse daqueles que detinham o poder político, contribuía para com o não oferecimento de uma educação que contemplasse a população, independentemente das condições sociais e econômicas das mesmas. Essa opção comprometeu não apenas um momento histórico, mas se tornou parte da história da construção do direito à educação no país.

2.3.3 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1934

A Constituição Federal de 1934, conforme Costa (2011, p. 32), foi “[...] influenciada pela Carta Constitucional de Weimar [...]” e, a partir de então, “[...] inaugura com a nova Declaração de Direitos, o Estado Social brasileiro, com a inserção de títulos relativos à ordem econômica e social, à família, à educação e à cultura, enfim a positivação de direitos sociais [...]”.

Para Costa (2011, p. 33), a Constituição Federal do Brasil de 1934

[...] representou um passo adiante no processo de modernização do ensino e foi a pioneira e mais rica Constituição brasileira no que diz respeito à educação. Pela sua importância, muitos dos princípios nela inseridos vigoram até hoje na ordem constitucional [...].

O direito à educação surge na Constituição Federal do Brasil de 1934, sendo que o artigo 5º expressa as competências da União, dentre as quais se destaca, no inciso XIV, “[...] traçar as diretrizes da educação nacional [...]”. No artigo 10, observa-se as competências da União e dos

Estados, dentre as quais, o prescrito no inciso VI: “[...] difundir a instrução pública em todos os seus graus [...]”.

A proibição do voto aos que não sabiam ler e escrever e aos mendigos permanece no artigo 108 desta Constituição, reafirmando uma discriminação e uma exclusão para com aqueles que foram privados do direito à educação, que sequer existia formalmente, até então, bem como a condição financeira que, também, estava e está atrelada às condições históricas, sociais, econômicas e políticas em que o Estado se encontrava e se encontra. Desta forma, atribuir ao cidadão uma restrição em relação ao voto pela pobreza ou pelo analfabetismo é atribuir uma punição a quem já foi punido pela ausência do papel do Estado na educação e no trabalho.

Mais uma vez, observa-se no artigo 113, item 1, que “[...] todos são iguais perante a lei [...]” e que “[...] não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas [...]”. No entanto, privar o cidadão do voto pela condição de “mendigo” não se coaduna com a ausência de privilégios em relação à “classe social”, demonstrando no próprio texto uma contradição que revela uma diferença entre iguais.

No capítulo “Dos Direitos e Garantias Individuais”, pode-se localizar, nos artigos 138 e 139, incumbências em relação à educação. Assim, o artigo 138 estabelece que cabe à União, aos Estados e Municípios, nas alíneas “a” e “b”, “[...] estimular a educação eugênica [...]” e “[...] amparar a maternidade e a infância [...]”, respectivamente.

Já o artigo 139 demonstrava uma preocupação com os trabalhadores e familiares analfabetos, delimitando incumbência aos empregadores quanto ao ensino primário, expressando que “[...] toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito [...]”.

Contudo, o que de fato inovou nesta Constituição foi a inserção de um Capítulo que tratava, especificamente, “Da Educação e da Cultura”. Assim, pela primeira vez, a educação foi contemplada enquanto direito de todos neste instrumento legal, tal como constava no art. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores na vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana [...].

As competências da União, dos Estados e Municípios foram expressas nesta Constituição, delimitando o dever de cada ente federado. O art. 150 expressava que competia à União:

[...] a) “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”.

[...]

Parágrafo único – O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos art. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras “a” a “e”, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

[...]

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso [...].

A alínea “a”, do parágrafo único, do artigo 150, reporta-se à obrigatoriedade e gratuidade, apenas, do ensino primário, o que evidencia que o direito à educação, formalmente, apesar de tardio, se restringiu, apenas, às quatro primeiras séries do ensino primário.

O direito à educação, expresso legalmente, ganhou novos contornos, quando observa-se a alínea “e” do referido artigo, que limita a matrícula não só à capacidade didática da escola, mas quanto à necessidade de “[...] seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento [...]”, o que entende-se tratar-se de pressupostos que contrariam o direito de todos à educação, previsto no artigo 149. Assim, um preceito que estabelece o direito comum, no mesmo texto legal, contradiz o expresso, quando delimita situações para a obtenção desse direito já instituído.

O artigo 156 expressava que “[...] a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos [...]”.

Constata-se a inclusão da fixação de um percentual específico para aplicação na manutenção da educação no país, estabelecendo aos entes federados a sua incumbência nesse aspecto.

Em estudo referente à Constituição do Brasil de 1934, Horta (1998, p. 17) se reporta a Pontes de Miranda que, em 1933, publicou um “estudo sobre o direito à educação”. Nesse estudo, Miranda já apontava que

[...] o atendimento do direito não pode ficar dependendo do “movimento espontâneo do Estado para educar a população” e que a matrícula na escola

pública não pode ser apenas um “ato administrativo, falível do Estado”. Pontes de Miranda defenderá, pela primeira vez, o princípio da educação enquanto “direito público subjetivo no Estado de fins precisos”. Tal princípio implica, segundo ele, garantia de ação gratuita contra o Estado, no caso de não atendimento do direito à educação, e exige, para sua concretização o planejamento educacional [...].

No entanto, apesar da tentativa de defesa do direito à educação, enquanto “direito público e subjetivo”, à época, tão defendida por Pontes de Miranda, a Constituição Federal de 1934 garantiu o direito à educação; contudo, no que se refere ao “direito público e subjetivo”, o mesmo só foi introduzido na Constituição Federal de 1988; ou seja, 50 anos após sua indicação.

Pode-se considerar, no entanto, que a Constituição Federal do Brasil de 1934 se constituiu num marco legal que deu início ao “direito à educação” no país.

2.3.4 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1937

A Constituição Federal do Brasil de 1937 manteve, no artigo 117, a restrição do voto aos analfabetos e aos mendigos, dentre outros; contudo, a nova redação dada a esse artigo, pela Lei Constitucional n.º 9, de 28 de fevereiro de 1945, determinou que seriam eleitores “[...] os brasileiros de um e outro sexo, maiores de dezoito anos, que se alistarem na forma da lei e estiverem no gozo dos direitos políticos [...]”.

Localiza-se nesta Constituição, tal como na anterior, um capítulo específico intitulado “Da Educação e da Cultura”. O artigo 128 expressa que “[...] a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares [...]”, bem como expressa, ainda, que “[...] é dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outras, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino [...]”.

O artigo 130 da referida lei estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, porém não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

2.3.5 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1946

A Constituição Federal do Brasil de 1946, em seu artigo 131, reitera a Constituição anterior em relação à proibição do voto aos analfabetos; contudo, em seu artigo 141, §1º, reafirma que “todos são iguais perante a lei”, o que demonstra uma inconsistência entre a admissão de que não existem diferenças e a proibição do cidadão analfabeto exercer seu direito ao voto, deixando explícito uma desigualdade.

No Capítulo II, “Da Educação e Cultura”, desta Constituição, permanece a educação enquanto direito de todos, que deve se inspirar “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]”.

O artigo 168, inciso I, mantém a obrigatoriedade do ensino primário. No inciso II, fica mantida a gratuidade do ensino primário, constando, ainda, que “[...] o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos [...]”.

No mesmo artigo, incluíram-se incumbências às empresas em relação à manutenção do ensino primário, da seguinte forma:

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas, industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...].

O artigo 169 manteve a incumbência referente ao percentual a ser aplicado pelos entes federados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, permanecendo o previsto na Constituição anterior; ou seja, competia à União a aplicação de “[...] nunca menos de dez por cento” e aos estados e municípios, “nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino [...]”.

Mesmo com a inclusão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário a partir da Constituição de 1934, de acordo com o censo demográfico de 1940, a população do país era de 34.796.665, sendo que 21.295.460 eram analfabetos, o que significa um percentual de 61,2% de homens e mulheres de cinco anos ou mais anos de idade, sem as mínimas noções de escrita, leitura e cálculo. Esses dados, por si só, demonstram as consequências advindas de uma inserção formal tardia do “direito à educação” no país (FERRARO, 2009).

Dessa forma, observa-se que, apesar do direito à educação estar previsto legalmente, sua materialização, ainda, era muito restrita, não contemplando o direito de todos à educação.

2.3.6 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1967

A Constituição Federal do Brasil de 1967, alterada pela Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969, manteve, no seu artigo 142, § 3º, alínea “a”, a restrição do alistamento de eleitores analfabetos; contudo, o artigo 150, § 1º, expressava que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas [...]”. Assim, tinha-se, novamente, expresso em lei a dualidade em relação à inserção da igualdade de todos perante a lei e, ao mesmo tempo, a restrição do voto àqueles que se encontravam na condição de analfabeto.

O artigo 168 reiterou a educação enquanto “direito de todos”, que deveria ser dada “[...] no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade” devendo “[...] inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana [...]”.

Em relação ao nível de ensino obrigatório, foi mantido, apenas, o ensino primário, conforme expresso nos incisos II e III, do § 3º, do artigo 168:

§ 3º – A legislação de ensino adotará os seguintes princípios e normas:
[...]

II – o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários;

III – o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pela concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso do ensino superior.

Em relação à organização dos sistemas de ensino, o artigo 169 expressava as competências da União, dos Estados e do Distrito Federal, conforme segue:

Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º – A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º – Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Observa-se, no artigo 170, a delegação às empresas em relação à manutenção do ensino primário. Assim temos:

Art. 170 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único – As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Assim, constata-se que, no decorrer da história, em que pese a prescrição legal do “direito à educação”, as competências da União e demais entes federados, este direito não foi contemplado de fato.

2.3.7 O direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1988

A Constituição Federal do Brasil de 1988, denominada Constituição Cidadã, em especial, por ter sido elaborada e sancionada num momento de transição no país, agregou em seu texto concepções que potencializaram os direitos do cidadão; dentre estas, o direito à educação.

O detalhamento em relação ao direito à educação na Constituição Federal do Brasil de 1988, de acordo com Oliveira (1995, p. 61), representa “[...] um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola [...]” ainda não foram efetivados na sua totalidade. Em relação ao tratamento dado a todos, esta lei segue as anteriores em relação à igualdade de todos e traz em seu artigo 5º que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

O princípio de que todos são iguais perante a lei é reafirmado, reiterando o mesmo tratamento para todos(as), cidadãos e cidadãs brasileiros, independentemente da natureza, não sendo permitida a violação desses direitos.

No entanto, ao constatar-se que o direito à educação, previsto na Constituição de 1988, não ocorre para todos e todas, entende-se que, apesar do texto legal, a igualdade proposta não se dá de fato.

A esse respeito, Martins (2012, p. 13-14) afirma que

[...] em nossa atualidade, para parafrasear George Orwell, todos são iguais, mas alguns são mais iguais. Diferente de antes, em que as relações sociais não estavam permeadas por uma ideologia da igualdade social; as pessoas eram desiguais porque nasciam desiguais, o que fazia com que só alguns tivessem direitos, isto é, privilégios [...].

Essa igualdade fracionada de acordo com determinantes presentes no contexto histórico, social, político e econômico, no que tange à educação na atualidade, remete a Anísio Teixeira

(1977, p. 22-23) que, ao se reportar ao analfabetismo presente no país, nas décadas de 1950 e 1960, pontuou que,

[...] se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos “educados”, então o sistema funciona, exatamente por não educar todos, mas somente uma parte [...].

Nas palavras de Martins (2012) e Teixeira (1977), apesar da questão temporal, a situação pertinente à igualdade de todos e todas em relação à educação e à efetivação deste direito, por completo, ainda permanecem.

No artigo 6º, com nova redação dada pela Emenda Constitucional n.º 90, de 2015, a Constituição Federal do Brasil de 1988 destaca a educação enquanto direito social, tal como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

Em relação aos direitos sociais, Costa (2011, p. 62) salienta que tais direitos

[...] apareceram nos textos normativos a partir da Constituição mexicana, de 1917, e da Constituição de Weimar, de 1919; no Brasil, surgem, formalmente, a partir da Constituição de 1934, mas é na Constituição de 1988 que realmente passam a ter maior força jurídica e a integrar-se ao sistema normativo pátrio, tendo alguns deles status constitucional de direito subjetivo público, como é o caso do direito fundamental à educação [...].

Em relação aos direitos sociais, Costa (2011, p. 67) adverte que, para a concretização desses direitos, faz-se necessário “[...] uma união de forças de todos os setores do Estado/Administração, juntamente com a sociedade e a família, rompendo-se a dicotomia público/privado [...]”, assegurando-se, dessa forma, a efetivação do direito de todos à educação.

A educação, incluída no rol dos direitos sociais, potencializa a necessidade e urgência de ações que visem à efetivação deste direito, sem diferenças.

Em relação ao artigo 6º da Constituição Federal de 1988, com as alterações provocadas pela Emenda Constitucional n.º 90, de 2015, Duarte (2007, p. 4) salienta que tal preceito legal

[...] reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social. Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação, para aquele que a ela se submete, representa uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe de preservar [...].

Assim, a educação, enquanto direito fundamental, para além de uma dimensão individual, se constitui num “bem comum”, que potencializa aqueles que usufruem desse direito, possibilitando uma melhor imersão e “inserção no mundo”; daí a prioridade da efetivação deste direito, a fim de que não se torne direito de alguns, mas de todos(as), sem privilégios.

Ainda, em relação aos direitos sociais, Piacentin (2013, p. 51) pontua que tais direitos “[...] surgem como normas programas, almejando garantir direitos sociais, culturais e econômicos. Nascem a partir da concepção de igualdade real e não apenas formal [...]”.

Em relação ao direito à educação e à educação infantil enquanto parte integrante da educação básica, Jaeger (1989, p. 4 apud DUARTE, 2007, p. 4) afirma que esta é

[...] uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros.

O conhecimento e o reconhecimento pela comunidade da legislação em geral e, em especial, da que normatiza a educação no país possibilitam, além da compreensão, a implementação dos mecanismos que viabilizam a sua efetivação. Se esse reconhecimento se der a partir da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, há maior possibilidade do direito à educação tornar-se direito de fato.

Em relação ao reconhecimento da educação infantil, enquanto direito na Constituição Federal do Brasil de 1988, passando a ser um dever da sociedade e do Estado, Rosemberg (2007, p. 2) destaca a importância dessa inclusão legal no atual contexto e afirma que

[...] esta sociedade, esta nova família, esta nova mãe, esta nova mulher, este novo filho, esta nova criança precisa de uma instituição social que, fora do espaço doméstico complementa e enriqueça o educar e o cuidar. A educação e o cuidado dispensados em casa, pela família, continuam sendo considerados necessários, mas não mais suficientes. Daí as creches e as pré-escolas, daí a educação infantil [...].

Em relação às competências da União, dos Estados e dos Municípios para com a educação, esta Constituição estabelece as mesmas, considerando os níveis e etapas de educação; bem como determina formas de colaboração entre os entes federados.

O artigo 24, incisos IX e XV, respectivamente, pontua a competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar concorrentemente sobre “[...] educação, cultura, ensino,

desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação [...]” e “[...] proteção à infância e a juventude [...]”.

Dentre as competências atribuídas aos municípios, no inciso VI do artigo 30, com redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, estabeleceu-se: “[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental”.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 mantém um capítulo específico sobre a educação no país, compreendendo os artigos 205 a 214. O artigo 205 determina que a educação, enquanto direito de todos e “[...] dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”.

Para além da educação, enquanto direito de todos, indistintamente, a lei expressa as “finalidades da educação nacional”, as quais são consideradas, não como um fim, mas como um propósito a ser concretizado, a partir do usufruto do direito à educação. Assim, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, não são fins isolados, mas que se complementam e, à medida que se materializam, potencializam o direito à vida cidadã, permeada pelo princípio da igualdade de todos perante a lei.

O artigo 206 contempla os princípios em que o ensino deverá ser ministrado:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006)
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade [...].

A Constituição Federal do Brasil de 1988 trouxe no seu bojo dois princípios, dentre outros: a igualdade de todos para o acesso e conseqüente permanência na escola e a “gestão democrática no ensino público”, despertando para várias ações que se sucederam em relação às práticas na forma de gerir o ensino público. No âmbito da gestão democrática, passou a ter destaque a “participação” dos envolvidos no processo educativo, por meio de colegiados, tais como o conselho de escola que, por disposição legal, agrega representantes dos diferentes segmentos da unidade escolar; dentre suas incumbências, destacam-se a proposição e a

deliberação em questões pertinentes à escola. Dessa forma, unidos pela participação, dá-se a reflexão dos diferentes partícipes do processo, potencializando-os em relação ao reconhecimento dos obstáculos e das propostas de soluções possíveis e legais, objetivando a promoção de uma tomada de decisão em consonância com as necessidades da escola e da comunidade escolar.

Ainda, em relação à efetivação e à garantia da educação, evidenciando o direito de todos(as), localiza-se tal referência no artigo 208, que passou por alterações, fato este que expressa a complexidade da efetivação do direito de todos à educação.

O Quadro 1 destaca o artigo 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988 e suas alterações.

Quadro 1 – Artigo 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988 e suas alterações

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:		
ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (texto original)	ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996)	educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59 de 2009)

Fonte: Constituição Federal do Brasil de 1988.

O Quadro 1 evidencia, no decorrer de vinte anos, as alterações sofridas no texto legal, que demonstram a não preocupação com o direito de todos à educação. Assim, observa-se que o texto original consagrava o ensino fundamental como direito de todos, estendendo a sua obrigatoriedade para os que “[...] a ele não tiveram acesso na idade própria”. Nesse contexto primava a preocupação com os excluídos total ou parcialmente da educação formal e que, posteriormente, considerável parcela destes ingressaram na educação de jovens e adultos.

No entanto, tal redação teve um período curto de existência; sendo que, em 12 de setembro de 1996, a Emenda Constitucional n.º 14/96 deu nova redação aos incisos I e II do artigo 208 da Constituição Federal, mantendo a obrigatoriedade do ensino fundamental, apenas para o ensino fundamental regular, reservando, aos que “[...] a ele não tiveram acesso à idade própria”, a “gratuidade”, desobrigando o poder público do direito à obrigatoriedade, para com aqueles que, novamente, ficaram à margem da escolarização formal.

O direito, apenas, à gratuidade para os que necessitavam e necessitam de escolarização formal, via educação de jovens e adultos, permanece inalterado até os dias atuais, caracterizando uma não preocupação com aqueles que não foram contemplados com o ensino

fundamental no tempo determinado, colaborando com o estabelecimento da desigualdade entre iguais.

A Emenda Constitucional n.º 59/2009 contemplou a Carta Magna com o dever do Estado para com a educação básica. De acordo com Cury (2008a, p. 296), “[...] a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar [...]”.

A partir de então, a obrigatoriedade do ensino fundamental dá lugar à obrigatoriedade da “educação básica” dos quatro aos dezessete anos de idade, contemplando a educação infantil, pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, promovendo uma sequência na educação escolar, considerando a infância e a adolescência nas suas diferentes fases.

No entanto, apesar da inclusão da educação infantil no conjunto formado pela educação básica, nota-se que a faixa etária compreendida de zero a três anos de idade, não foi contemplada. Tal fato provocou e provoca reflexões em relação ao direito à educação nesse período da vida; porém, conforme dispõe o artigo 205 da Constituição Federal, a educação é direito de todos, não delimitando a idade.

A partir da Emenda Constitucional n.º 59/2009, o país passa a integrar o princípio do direito à educação básica e não, apenas, a uma etapa específica de ensino.

Em relação à universalização da educação básica, Costa (2011, p. 146) afirma que,

[...] a partir da EC nº 59, o Brasil passa a estar em sintonia com as Constituições dos países mais desenvolvidos. Cabe salientar que a universalização da educação básica na França, com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino por 12 anos, foi instituída formalmente no final do século XIX. Com essa alteração na ordem constitucional, o Brasil ratifica o compromisso assumido junto com os 191 países membros das Nações Unidas que, em 2000, estabeleceram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Atingir o ensino básico universal é o segundo Objetivo de Desenvolvimento do Milênio, estipulado no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) [...].

Assim, a inserção da educação básica, pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, aproximou o Brasil de outros países que já adotaram tal medida há muito tempo.

A educação básica, formada pela educação infantil (pré-escola), pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, promoveu uma sequência das etapas de ensino. No que tange à educação infantil, primeira etapa da educação básica, Costa (2011, p. 137) afirma que esta etapa de ensino “[...] representa o núcleo essencial do direito à educação básica, pois é a

primeira etapa do processo educativo que servirá de garantia ao seu desenvolvimento integral. A educação infantil está em posição privilegiada no rol dos deveres do Estado [...]”.

Em relação à educação infantil e sua inserção na Constituição Federal do Brasil de 1988, Paschoal e Machado (2009, p. 85) apontam que,

[...] até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988, que esse direito foi efetivamente reconhecido [...].

Assim sendo, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, as crianças passam a condição de sujeitos de direito à educação.

Em relação à educação infantil, enquanto dever do Estado, constava no texto original, inciso IV, do artigo 208, o “[...] - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]. Posteriormente, conforme dispõe a Emenda Constitucional n.º 53 de 2006, o atendimento na educação infantil, em creche e pré-escola, passa a ser até os cinco anos de idade. Tal fato se deve ao ensino fundamental que, por meio da Lei n.º 11.274, de 2006, deu nova redação ao artigo 32 da LDB, de 1996, alterando o ensino fundamental para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade.

Cinthia Fernandes (2016, p. 55-56) salienta que a inclusão da educação infantil na Constituição Federal do Brasil de 1988 tornou-se um marco legal nessa etapa da educação, sendo que por meio do

[...] reconhecimento da educação como direito das crianças e a consolidação da Educação Infantil como etapa única e parte da Educação Básica, afirma-se a característica educacional da Educação infantil em contraponto com a visão assistencial, até então fortemente presente na história e nas políticas para a educação das crianças pequenas, através da compreensão de desenvolvimento integral da criança e da indissociabilidade do binômio cuidado e educação. Esta configuração reverbera na existência de formação para os professores que irão atuar nesta etapa e também em outras normativas legais, que passam a estabelecer o funcionamento da Educação Infantil [...].

A consolidação dessa etapa de educação requer uma atenção especial dos municípios para o estabelecimento de ações que viabilizem o desenvolvimento integral da criança pequena em instituições que garantam a qualidade e a equidade na educação infantil.

O inciso VII do artigo 208, de acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, estabelece a garantia de “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde [...]”; bem como prevê que:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder público, ou seja, sua oferta irregular, importa responsabilidades da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 2009a).

Em relação ao direito à educação, enquanto direito público e subjetivo, Costa (2011, p. 62) afirma que,

[...] por força constitucional, o Estado tem o dever de efetivar o direito à educação, reconhecendo o seu status de direito público subjetivo, mediante a garantia de acesso ao sistema educacional público e gratuito, a todos que assim desejarem. Este reconhecimento expresso autoriza a possibilidade de, constatada a ocorrência de uma lesão, o direito ser exigido contra o poder público de imediato e individualmente [...].

Boaventura (1997, p. 33), para melhor entendimento no que se refere ao “direito público e subjetivo”, cita o jurista Miguel Reale, que

[...] concebe o direito como “a possibilidade de exigir-se, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio”. Pois há em todo direito subjetivo uma pretensão, que pressupõe a exigência de uma prestação ou ato que é devido por outrem. No que tange ao direito público subjetivo, prende-se a uma “teoria fundamental, porquanto implica a afirmação de que o indivíduo possui uma esfera inviolável, em cujo âmbito o Poder Público não pode penetrar”. No fundo, para Reale, todos os direitos públicos subjetivos pressupõem o direito fundamental de liberdade [...].

Para Horta (1998, p. 25), “[...] a Constituição de 1988 fecha o círculo com relação ao direito à educação e a obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação, como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30 [...]”.

Assim, considerando as afirmações de Costa (2011), Boaventura (1997) e Horta (1998), além da introdução do direito público subjetivo nesta Constituição, o mesmo se destaca pela característica de sua exequibilidade, pelo dever de e não no poder de; constitui-se num direito que não se transfere, nem se delega, apenas se cumpre; daí o poder de qualquer cidadão que, não obtendo este direito, poderá acioná-lo, via Ministério Público, sendo este direito concedido em rito sumário.

Duarte (2007, p. 114), ao tratar o direito subjetivo presente na Constituição Federal do Brasil de 1988, reporta-se a uma obra de 1892, do jurista alemão Georg Jellinek, considerada um marco nesta temática, definindo este direito

[...] como sendo o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse (Jellinek, 1910:10). Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo) [...].

A Constituição Federal de 1988 trouxe, também, as incumbências da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em relação à organização da educação e a colaboração entre os respectivos entes federados, conforme observamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Incumbências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em relação à organização da educação no país – Art. 211 da Constituição Federal do Brasil de 1988

União	Municípios	Estados/Distrito Federal
§ 1º Organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996).	§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996).	§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996).
§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009).		

Fonte: Constituição Federal do Brasil de 1988.

As incumbências referentes à educação básica se concentram nos Estados e Municípios, atribuindo a estes a prioridade de atendimento na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio; reservando, no entanto, a “prioridade” de atendimento na educação infantil e ensino fundamental aos municípios, e aos estados a “prioridade” no ensino fundamental e ensino médio; bem como garante que, na organização dos sistemas de ensino, os respectivos entes federados estabelecerão “formas de colaboração”, visando “assegurar a universalização do ensino obrigatório”.

A incumbência dos estados no sentido de priorizar o ensino fundamental e o ensino médio passou a ter nova redação, no que se refere à LDB/96, a partir de 2009.

Para Costa (2011, p. 35), “[...] a Constituição de 1988 foi um marco para o direito à educação [...]”. Assim, “[...] as normas constitucionais ampliaram a autonomia dos Municípios, autorizando que organizassem os seus próprios sistemas educacionais [...]”.

Em relação à manutenção e desenvolvimento do ensino, o artigo 212 destaca que

[...] a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

No que se refere à distribuição dos recursos públicos, de acordo com o artigo 213, com redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, a mesma “[...] assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação [...]” (BRASIL, 2009a).

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 214, o Plano Nacional de Educação e as diferentes ações a serem realizadas pelas “esferas administrativas”:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- melhoria da qualidade do ensino;
- IV- formação para o trabalho;
- V- promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O Plano Nacional de Educação vigente, que compreende o período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b) e compreende diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas nas diferentes etapas de ensino existentes no país e dispõe sobre as incumbências, o monitoramento e as avaliações periódicas a serem realizadas por instâncias específicas, a fim de promover a concretização do proposto.

O artigo 227, com redação dada pela Emenda Constitucional n.º 65, de 2010, expressa que

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O artigo supracitado confere à família, à sociedade e ao Estado assegurar, dentre outros, o “direito à educação”, bem como protege crianças, adolescentes e jovens de qualquer ocorrência que possa colocar suas vidas em risco e impedir a concretização destes direitos. Dentre tais ocorrências figura a “opressão”, o que leva à compreensão de que a não concretização de um direito se constitui numa forma de opressão, em que homens e mulheres são subtraídos de seus direitos e conduzidos a uma situação de “ser menos”, potencializando uma latente desigualdade entre iguais.

Considerando as normas previstas na legislação brasileira, Costa (2011, p. 56) pontua que,

[...] dentro do sistema da legislação do direito à educação, além de leis emanadas do Poder Legislativo e de Medidas provisórias (art. 59 a 69 da Constituição Federal), temos resoluções, pareceres normativos dos conselhos de educação, atos administrativos normativos – decretos, regulamentos, regimentos – instruções e portarias do Ministério e das secretarias de educação, regimentos escolares e tratados e convenções internacionais que reforçam ainda mais a crescente importância deste direito fundamental, tanto no direito pátrio, quanto no direito internacional.

Contudo, em que pese a legislação vigente, que expressa que a educação é direito de todos – direito este, público e subjetivo –, a concretização deste direito se dará na medida em que homens e mulheres, cidadãos e cidadãs se apoderem de condições reais para alçar uma educação efetiva, que, de acordo com Costa (2011, p. 93), poderá conduzir a um

[...] real Estado Democrático de Direito, entendendo que a educação contribui para a conquista de um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância no seu sentido mais amplo e a cooperação internacional.

Assim, o direito à educação não se faz pelo ato legal em si, mas pelo conhecimento, compreensão e união dos envolvidos no processo educativo, enquanto atores legítimos e não expectadores à mercê da vontade alheia.

No que se refere à Constituição Federal do Brasil de 1988, vale considerar as Emendas Constitucionais e Leis que, ao longo dos anos, foram dando nova redação ao texto legal.

Em relação à educação infantil, além da Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB, de 1996, em relação à efetivação e à garantia

do direito à educação. O artigo 4º, inciso I, alínea “a”, expressa a obrigatoriedade da pré-escola, dos quatro aos cinco anos de idade, porém, no inciso II, salienta a “[...] educação infantil gratuita às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]” (BRASIL, 2013); o que permite a inferência em relação à disposição da “gratuidade” da educação infantil, considerando o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que indica que a “[...] educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, bem como o artigo 208, que contempla, no inciso IV, como dever do Estado, a garantia de “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]” (BRASIL, 1988), sem evidenciar, apenas, a gratuidade; pois ao considerar-se o direito à educação, entende-se que este contempla a obrigatoriedade e a gratuidade, e não apenas um só aspecto.

Observa-se, por meio desses dispositivos legais, que, em relação aos artigos 205 e 208, da Constituição Federal do Brasil de 1988, é nítida a garantia da efetivação da educação infantil até os cinco anos de idade; na LDB, de 1996, observa-se, no artigo 4º, a obrigatoriedade em relação à pré-escola e a gratuidade da educação infantil até os cinco anos de idade. Contudo, em que pese a legislação vigente, a Constituição Federal expressa a garantia do direito de todos à educação, sem fracionar as etapas, níveis ou modalidades de educação.

O direito à educação, ao longo do tempo, não se restringiu ao contido nas Constituições Federais do Brasil, mas, a partir destas, tem sido objeto de outras legislações que normatizam as diretrizes da educação escolar no país.

2.4 O Estatuto da Criança e do Adolescente e o direito à educação

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n.º 8.069, de 1990, inaugurou um novo percurso em relação à proteção de crianças e adolescentes, dois anos após a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988.

Para Paschoal e Machado (2009, p. 85), o ECA, de 1990, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, “[...] inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos [...]”.

De acordo com Ferreira (2000, p. 184 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85), o ECA, além de inserir

[...] crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos [...] estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verba e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de

conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento [...].

Kramer (2011, p. 24) destaca duas questões pertinentes ao ECA: a primeira, enquanto “marco conceitual” que propiciou a “[...] ruptura doutrinária ou mudança de paradigma que ocorre em relação aos antigos Códigos de Menores (1927 e 1979) [...]”, e a segunda reside no fato de que, apesar do tempo decorrido da promulgação da lei, “[...] a prática social com relação à infância continua sendo marcada por violência, negligência e incompetência na esfera pública”.

Dessa forma, por meio do ECA, busca-se cumprir o papel de proteger aqueles cujas vozes quase não se ouvia, visando à proteção destes em situação de risco. No entanto, a realidade se distancia do proposto.

De acordo com o artigo 3º do ECA:

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.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem [...]. (BRASIL, 1990).

O ECA busca a garantia dos direitos da criança, assegurando a estas “os direitos fundamentais da pessoa humana”, não reconhecendo qualquer tipo de discriminação ou “[...] condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem [...]” (BRASIL, 1990).

O artigo 4º do ECA, de 1990, dispõe sobre o dever da família, comunidade, sociedade e poder público, com vistas à efetivação dos direitos inerentes à criança, sendo que

[...] 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, 1990).

No que se refere ao direito à educação, à cultura, ao esporte e lazer, o artigo 53 do ECA expressa que

[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

[...];

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990).

Os artigos 53, 54 e 55 do ECA asseguram incumbências ao Estado, aos pais e aos dirigentes escolares quanto à criança e ao adolescente, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Incumbências do Estado, dos pais e dos dirigentes escolares para com as crianças, de acordo com o ECA/1990

<p>Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:</p> <p>I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;</p> <p>II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;</p> <p>V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</p> <p>VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;</p> <p>VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</p> <p>§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.</p> <p>§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.</p> <p>§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.</p>
<p>Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.</p>
<p>Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:</p> <p>I - maus-tratos envolvendo seus alunos;</p> <p>II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;</p> <p>III - elevados níveis de repetência.</p>

Fonte: Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

Em relação à educação infantil, creche e pré-escola, o artigo 54, inciso IV, destaca a competência do Estado em relação às crianças da faixa etária de zero a cinco anos de idade.

No entanto, nem mesmo a prescrição legal em relação às medidas de cuidado e proteção à criança, quer seja na família, ou em outros espaços, tal como a escola, inibe ocorrências que, em muitos casos, expõem crianças e adolescentes a situações de risco.

2.5 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o direito à educação

O direito à educação também se faz presente nas leis que determinam as diretrizes e bases da educação nacional, no decorrer da história. Permeada pelo contexto histórico, social, político e econômico de cada período, estas leis projetaram os objetivos, as finalidades e os princípios da educação no país, a organização, estrutura e composição dos níveis, etapas e modalidades de educação, o direito à educação, a formação dos professores e os critérios referentes aos recursos, dentre outros.

Respectivamente, nos anos de 1961, 1971 e 1996, tais leis foram promulgadas e passaram a compor, do ponto de vista legal, o sistema escolar, tanto no que se refere às escolas públicas quanto privadas.

2.5.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/1961 e o direito à educação

A primeira lei que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 e teve uma curta existência.

No que tange ao direito à educação, a Lei Federal n.º 4.024/61 expressou, no artigo 2º que “[...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola [...]”. Já o artigo 3º expressava que o direito à educação é assegurado:

- I- pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
- II- pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta deste, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Assim, observa-se que a Lei n.º 4.024/61 assegurou o direito de todos à educação, determinando ao Estado e à sociedade, quando necessário, assegurar esse direito de todos.

A referida lei atribuiu à União, aos estados e aos municípios a organização de seus sistemas de ensino e atribuiu aos Estados e ao Distrito Federal, em seu artigo 16, a competência de “[...] autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencente à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los [...]” (BRASIL, 1961).

À época da vigência desta lei, a obrigatoriedade do ensino residia, apenas, às quatro primeiras séries, do até então denominado curso primário; sendo que o artigo 23 estabelecia que “[...] a educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em

escolas ou jardins de infância [...]” (BRASIL, 1961). O artigo 24 já fazia menção à educação de crianças menores de sete anos, cujas mães exerciam uma atividade laboral, sendo que “[...] as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimados a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária [...]” (BRASIL, 1961).

Observa-se que pouco foi expresso em relação às crianças pequenas; e nota-se que o posicionamento referente à existência, à época, da pré-escola e jardim da infância residia num viés econômico que, a partir do momento em que mulheres foram em busca do mercado de trabalho para o sustento da família, deixaram de “cuidar” de seus filhos, o que levou à necessidade de alternativas para a manutenção dessas mulheres em seus postos de trabalho e de conseqüente acolhimento das crianças menores de sete anos, para que fossem atendidas por instituições mantidas ou não pelo poder público.

Em relação ao ensino primário, a Lei Federal n.º 4.024/61 determinava, através do artigo 25, que “[...] o ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social [...]”. Já o artigo 26 determinava que “[...] o ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais [...]”, restringindo, desta forma, a obrigatoriedade da educação escolar para quatro anos apenas (BRASIL, 1961).

No que se refere à obrigatoriedade do ensino primário, à época, o artigo 27 indicava que tal ensino era “obrigatório a partir dos sete anos”.

Para a garantia do direito à educação, a lei estabeleceu, ainda, que:

Art. 31 – As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo do local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação, zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32 – Aos proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (BRASIL, 1961).

Na tentativa de assegurar o direito à educação primária, a lei estabeleceu condições às empresas, aos Conselhos Estaduais de Educação e aos proprietários rurais no sentido de “facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas” ou a possibilidade de ter escolas em sua

propriedade. Assim, as competências, até então do poder público, passam a ser delegadas à sociedade, em especial, aos empresários e proprietários rurais.

Posteriormente ao ensino primário, a lei determinava, em seu artigo 33, a existência de “educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária”. Conforme consta no artigo 34 da referida lei, “[...] o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, dentre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário [...]”.

O curso ginásial, posterior ao curso primário, obrigatório, foi revestido de características que impediam o acesso daqueles que, após o término do curso primário, alçavam ingressar no ginásial. De acordo com o artigo 36,

[...] o ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que lhe fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961).

O ingresso no curso ginásial era condicionado à aprovação no “exame de admissão”. Essa condição residia na insuficiência de vagas nos denominados colégios, em comparação com a demanda advinda dos grupos escolares que mantinham o curso primário. À época, os grupos escolares eram frequentes nas vilas e bairros; contudo, os colégios que ministravam os cursos ginásial e colegial eram restritos, existindo, geralmente, um colégio na região central das cidades.

Aos não aprovados no exame de admissão, restrito ao número de vagas existentes no colégio, cabia a possibilidade de cursar o ginásial em escola particular, tendo a família que arcar com o custo ou, então, encerrar a trajetória escolar, marcada pelo recebimento de um diploma de curso primário.

Essa destinação reservada àqueles que não foram aprovados no exame de admissão, atribuía aos participantes do processo um sentimento de incapacidade que resguardava a ausência de políticas públicas e de legislação que permitissem a todos, de fato, o direito à educação, e não o direito a parte desta.

Assim, os índices de escolarização à época remetem à fragilidade legal que, de forma seletiva, permitia a continuidade a uma parcela da população, mantendo uma exclusão no processo de escolarização.

2.5.2 Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus n.º 5.0692/1971 e o direito à educação

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei Federal n.º 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, revogando de forma significativa vários artigos da Lei Federal n.º 4.024/61.

Essa lei, diferentemente da anterior, não abordou o ensino superior, que teve uma lei específica, Lei Federal n.º 5.540, de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

Apesar do contexto político em que o país se situava, a Lei n.º 5.692/71 provocou alterações, em especial, no que se refere às novas denominações e configurações dadas às etapas de ensino e à exclusão do exame de admissão, permitindo uma sequência do curso primário ao curso ginásial.

O artigo 1º da referida lei destacava que, “[...] para efeito de que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição Federal do Brasil de 1969, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau [...]”.

O ensino de 1º grau, de acordo com o artigo 18 da Lei Federal n.º 5.692/71, “[...] terá a duração de oito anos letivos [...]”. O artigo 19 destacava que, “[...] para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos [...]”. Já o artigo 20 expressava que “[...] o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos [...]”.

No que se refere à educação infantil, o § 2º do artigo 19 destacava que “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes [...]”. Assim, a lei reservou aos sistemas de ensino “velar” pela educação das crianças pequenas, não havendo nenhuma outra determinação sobre essa etapa de educação.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1992, p. 75), a Lei n.º 5.692, de 1971, foi “[...] praticamente omissa sobre o atendimento pré-escolar [...]” não existindo legislação específica para autorização e funcionamento de escolas de educação pré-escolar. Devido a tal fato, os Conselhos Estaduais de Educação passaram a regulamentar sobre o tema, por meio de instrumentos legais próprios, deliberações e pareceres.

As mudanças advindas dessa lei, em especial, no que se refere ao ensino de 1º grau, de oito séries, não foram materializadas de forma a atender prontamente o disposto; questões de ordem estrutural, tais como insuficiência de salas de aula para abarcar a demanda em continuidade e posterior à 4ª série, trouxeram arranjos que comprometeram a qualidade da

educação oferecida. A título de exemplificação, em algumas regiões, para atender a nova lei em vigor e assumir a demanda existente, muitas escolas passaram a funcionar em três períodos diurnos e um noturno.

2.5.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 e o direito à educação

Em 20 de dezembro de 1996 é sancionada a Lei Federal n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que revogou a Lei Federal n.º 5.692/71, em vigor à época. A denominada “nova LDB” trouxe significativas mudanças, dentre as quais, a inclusão da “educação básica”. Após vinte anos da promulgação dessa lei, ainda observam-se atrasos em relação à sua exequibilidade, em especial no que se refere ao direito de todos à educação, como demonstra os artigos 4º e 5º, referentes ao dever do Estado para com a educação e a obrigatoriedade da educação básica, que passaram a ter nova redação, em decorrência de Emendas Constitucionais e leis federais.

A LDB/96 destaca, em seu artigo 1º, que a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]”; bem como aponta, no § 1º desse artigo, que essa Lei “[...] disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.

Desta forma, a LDB/96 expõe o conceito de educação, disciplina e organiza a educação formal, que se desenvolve em escolas públicas e privadas.

O artigo 2º da LDB/96 atribui à família e ao Estado o dever da educação, que deve ser “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”.

Em relação ao direito à educação e ao dever de educar, observa-se que tal como prevê a Constituição Federal de 1988, o dever do Estado para com a educação está presente no artigo 4º e será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)
- a) pré-escola; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

- b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)
- c) ensino médio; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)
- [...]
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)
- [...]
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei n.º 11.700, de 2008). (BRASIL, 1996b).

De acordo com o artigo 4º, inciso I, observa-se que a lei introduz a obrigatoriedade da “educação básica” dos 4 aos 17 anos, que, conforme dispõe o artigo 21, é composta pela educação infantil (pré-escola) pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Assim, essa lei passou a contemplar como direito, não apenas o ensino fundamental, mas a educação infantil, dos quatro aos cinco anos de idade, o ensino fundamental dos seis aos catorze anos e o ensino médio, dos quinze aos dezessete anos de idade.

Ressalta-se que a educação infantil, na faixa etária de zero a três anos de idade não foi contemplada como “obrigatória”; mesmo considerando o princípio legal que determina que educação é direito de todos.

Para Cury (apud ULBRA, 2008, p. 66), a inclusão da educação infantil na educação básica “[...] é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que, ao longo dos anos, vêm buscando definir políticas públicas para crianças mais novas [...]”. Ainda destaca que, em relação à educação infantil,

[...] uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir dessa definição, além das próprias crianças de 0 a 5 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais. Além da Constituição Federal (CF) e da

LDBEN, o Estatuto da Criança e do Adolescente consagram os direitos das crianças de 0 a 5 anos [...]. (CURY apud ULBRA, 2008, p. 66).

Tal como prevê a Constituição Federal de 1988, com a alteração advinda da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que tornou obrigatória, a partir de 2016, a educação dos quatro aos dezessete anos, o direito público subjetivo, anteriormente, atributo do ensino fundamental, passa, a partir de então, a integrar a LDB/96. Assim, temos, de acordo com o artigo 5º, que

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino

obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior. (BRASIL, 1996b)

A partir da supracitada alteração, essa Lei incumbiu aos pais ou responsáveis o dever de “[...] efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Quanto à organização da educação, a LDB/96 destacou as incumbências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como as formas de colaboração entre os mesmos, conforme destacado no Quadro 4:

Quadro 4 – Incumbências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios – Art. 9º, 10 e 11 da LDB/96

União – Art. 9º	Estados/Distrito Federal – Art. 10	Municípios – Art. 11
<p>I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...]</p> <p>III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;</p> <p>IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...].</p>	<p>[...]</p> <p>II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;</p> <p>III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; [...]</p> <p>VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei n.º 12.061, de 2009).</p>	<p>I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;</p> <p>II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;</p> <p>III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;</p> <p>IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;</p> <p>V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.</p>

Fonte: Constituição Federal do Brasil de 1988.

Dentre as incumbências asseguradas à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observa-se que, no que se refere à educação infantil, a incumbência recai para os municípios, que devem “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas”. Em relação ao ensino fundamental, compete aos Estados “assegurar o ensino fundamental” e aos municípios compete “priorizar o ensino fundamental”. Assim, na insuficiência de condições para o município manter o ensino fundamental, cabe ao Estado “assegurar”, ou seja, garantir esta etapa de educação, até que o município possa cumprir a sua incumbência legal.

A LDB/96 atribui incumbências, não apenas aos entes federados, mas também aos estabelecimentos de ensino e aos docentes, de acordo com os artigos 12 e 13.

O artigo 12 atribui como incumbência aos estabelecimentos de ensino, dentre outras, conforme prevê o inciso VII, “[...] informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola” (Redação dada pela Lei n.º 12.013, de 2009). De acordo com o inciso VIII do mesmo artigo, compete ao estabelecimento de ensino a incumbência de informar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz da Comarca e “[...] ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei n.º 10.287, de 2001) [...]”.

Dessa forma, a lei incumbe à escola o dever de dar ciência, aos pais ou responsáveis, a respeito do aproveitamento, da frequência dos alunos e do desenvolvimento da proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico da escola. No caso de frequência irregular, se após a comunicação aos pais, não for logrado êxito, a escola deverá comunicar o Conselho Tutelar do município e, posteriormente, o Ministério Público, para as providências cabíveis.

Assim, a escola passa a ter o dever de compartilhar com outras instâncias do Poder Público, no caso, o Conselho Tutelar e o Ministério Público, determinadas situações previstas em lei, buscando de forma compartilhada a solução para tais situações.

A LDB/96 também, tal como está expresso na Constituição Federal do Brasil de 1988, reafirma no artigo 14 que

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996b).

Dessa forma, a legislação determina que a educação básica no ensino público passa a ser gerida de forma democrática; para tanto, há de se considerar a presença do princípio da “participação” entre os envolvidos no processo educativo, a fim de contemplar o proposto.

Em relação à educação escolar, a LDB/96 destaca, em seu artigo 21, que esta é composta pela “educação básica” e pela “educação superior”, sendo a “[...] educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e pelo ensino médio [...]” (BRASIL, 1996b).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, passa, a partir de então, a configurar a educação escolar, não sendo mais objeto de assistencialismo ou de cuidados

especiais, mas sim de uma etapa de ensino que alicerça as demais; daí a relevância quanto ao cuidar e ao educar na educação infantil.

A Lei Federal n.º 11.274, de 2006, alterou a duração do ensino fundamental que passou de oito para nove anos de estudos, sendo que, de acordo com esta lei, a criança deve ser matriculada aos seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental e sua conclusão se dará aos catorze anos de idade, após cumprir nove anos de escolaridade; sendo que essa alteração promoveu uma mudança na idade referente à educação infantil. Assim, a educação infantil, que compreendia o período de zero a seis anos de idade, passa a ser considerada de zero a cinco anos de idade.

O artigo 29 da LDB/96, com nova redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013, determina que “[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A Lei Federal n.º 12.796, de 2013, dá nova redação ao artigo 30 da LDB/96, determinando as faixas etárias referentes à educação infantil. Assim temos:

Art. 30 - 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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
- (BRASIL, 2013).

O artigo 31 da LDB/96 dispõe sobre a organização da educação infantil, com as inclusões previstas na Lei n.º 12.796, de 2013, conforme segue:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013).

A organização prevista para o desenvolvimento da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, demonstra uma uniformidade na condução dessa etapa de ensino, no que se refere à avaliação, carga horária anual, tempo de atendimento diário, controle de frequência e expedição de documentos, quando necessário. Assim, essas características

agregadas à educação infantil deram novos contornos para esta etapa de educação, primando pela unificação de procedimentos nas redes de ensino, pública e particular.

No entanto, há debates e estudos contrários à obrigatoriedade em relação às crianças pequenas, ficando reservado esse direito, nessa faixa etária, à escolha dos pais; bem como a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade pode levar a uma redução de vagas para os pequenos de zero a três anos, em decorrência da priorização das crianças de quatro a cinco anos.

Num contexto permeado por reiteradas alterações, a LDB/96 provocou mudanças significativas no cenário educacional, nos últimos anos, tendo destaque a inclusão da educação infantil na educação básica, fato este que prioriza essa etapa da educação.

Para Costa (2011, p. 55), a LDB/96 promoveu avanços, dentre estes, “[...] a inclusão das creches no conceito de educação básica. Antes da lei estas não eram consideradas estabelecimentos de ensino, o que limitava o seu financiamento e o tipo de atividade pedagógica [...]”. Com base no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, essa lei “[...] definiu a competência das prefeituras na manutenção de creches e pré-escolas, além do ensino fundamental, assim como os governos estaduais, a responsabilidade pelo ensino médio e fundamental [...]”. Dessa forma, a LDB/96 determina o atendimento de crianças de zero a três anos de idade nas creches e o atendimento de crianças de quatro a cinco anos na pré-escola; sendo que as creches e as pré-escolas “[...] deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais, emanadas do Conselho Nacional de Educação [...]”.

Nesse contexto, encontra-se no plano legal um texto que estabelece incumbências aos municípios em relação à educação infantil, objetivando a garantia do direito à educação às crianças, e um outro texto real, que aponta um considerado número de crianças pequenas fora da escola, evidenciando o não cumprimento, por completo, desse texto legal.

A Lei n.º 12.796, de 2013, dá nova redação ao artigo 31 (incisos I a V) da LDB/96 e estabelece regras comuns à educação infantil em relação à avaliação, que deverá ser realizada “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental [...]”; confere o atendimento nessa etapa de educação de uma “[...] carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional [...]”; estabelece o “[...] atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”; estipula um “[...] controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de

horas [...]” e determina, ainda, a “[...] expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança “[...]”.

As regras comuns, referentes a avaliação, carga horária anual, total de dias letivos, jornada diária parcial ou integral, controle de frequência e expedição de documentos, a serem cumpridas na pré-escola, aproximam essa etapa de educação dos mesmos tópicos já determinados no ensino fundamental, reiterando o caráter da obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade.

Essas determinações legais, nos últimos anos, conferiram um novo modelo à educação infantil, em especial, na pré-escola. No entanto, ao considerar a educação infantil no seu todo, creche e pré-escola, observa-se que, em decorrência desta cisão, a pré-escola passa a ter maior visibilidade e atendimento, em detrimento da creche que, na maioria das vezes, passa a figurar num segundo plano em relação ao atendimento.

O direito à educação infantil, apesar de tardio, propiciou a inserção desta etapa na educação formal; contudo, ainda há muito a ser feito para que as crianças pequenas sejam contempladas com uma educação que vise o atendimento com equidade e qualidade. Nesse aspecto, observa-se as palavras de Rosemberg (2012, p. 12), ao afirmar que “[...] a educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático [...]”.

2.6 O Plano Nacional de Educação e o direito à educação

A ideia de um Plano Nacional de Educação não é recente. Observa-se que esta já surgia por ocasião do Manifesto dos Pioneiros, de 1932, em que um grupo de intelectuais representava, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2003, p. 132),

[...] tendências diversas de pensamento – como [...] John Dewey e Émile Durkheim que compunham [...] uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação a formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional [...].

Eles já contemplavam a necessidade de um plano de reconstrução nacional de educação que figurasse, não apenas como um decreto a ser cumprido, mas, sim, como um documento que atendesse às expectativas e exigências postas pela sociedade à época.

A Constituição Federal do Brasil de 1934 estabeleceu, em seu artigo 150, alínea “a”, que competia à União “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em

todo o território do País [...]”. O artigo 152 da referida Lei destacou que competia ao Conselho Nacional de Educação “[...] elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada de funções especiais [...]”. Assim, o Plano Nacional de Educação passa a se constituir em componente legal, legitimando os anseios propostos pelo Manifesto dos Pioneiros. Contudo, a materialização de um plano de caráter nacional ainda se mostrava distante.

Os avanços ocorreram somente na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação com metas fundamentais, dentre elas: a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do País; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

A Lei Federal n.º 10.172, de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos; sendo que, de acordo com o artigo 2º da referida lei, “[...] os estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001a).

O Plano Nacional de Educação vigente no período de 2001 a 2011 tinha como objetivos:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001a).

Dentre os objetivos propostos no plano, à época, destaca-se “[...] a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública” (BRASIL, 2001a), ou seja, apesar de outros dispositivos legais, já existentes, referentes a acesso e permanência na escola, a realidade demonstrava que tal situação contribuía para com as desigualdades sociais e regionais.

O Plano contemplou, além dos objetivos, diagnósticos, diretrizes e metas a serem conquistadas nos diferentes níveis e modalidades da educação básica e da educação superior.

No referido Plano, o item 1.3 contemplou os Objetivos e Metas a serem alcançados:

1.3 Objetivos e Metas

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos

(ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos.

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

[...].

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (BRASIL, 2001a).

Concluída a vigência do Plano Nacional de Educação (2001-2011), não foi cumprido o item 1, dos objetivos e metas, no que se refere ao atendimento, num período de cinco anos, de 30% das crianças brasileiras de até 3 anos de idade, sendo que, ao final de 2005, o total de crianças que frequentavam educação infantil, creche, de acordo com o IBGE, totalizou 14,5%. Assim, a diferença entre o proposto e o realizado foi de 15,5%; ou seja, aproximadamente, 50% do proposto.

Para o final da década, a meta a ser alcançada para essa faixa etária era de 50%; no entanto, no final da década, em 2011, o total de crianças que frequentavam creche foi de 22,9%, também inferior ao proposto; sendo que a diferença entre o proposto e o realizado foi de 27,5%. Observa-se que o atendimento almejado para as crianças de até 3 anos de idade não foi alcançado para o período de cinco anos e nem para o período de dez anos, ficando aquém do proposto.

Em relação às crianças de 4 a 5 anos de idade, a meta prevista, no período de cinco anos, de atendimento das crianças na pré-escola era de 60%. Ao final de 2005, o país contava com 67,6% de crianças frequentando a pré-escola. Já, para o final da década, o proposto era o atendimento de 80% das crianças. Ao final da década, em 2011, 81,7% de crianças de 4 a 5 anos frequentavam a pré-escola.

Assim, observa-se que o atendimento às crianças de 4 e 5 anos de idade, na pré-escola, atendeu o item 1 relativo aos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (2001-2011). Esses dados reforçam as dificuldades enfrentadas quanto ao atendimento das crianças de zero a três anos de idade, revela a carência desta faixa etária no tocante as políticas públicas e reforça a desigualdade de atendimento à criança pequena.

O Plano Nacional de Educação vigente, compreendendo o período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, e estabelece diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas nas diferentes etapas de educação existentes no país, bem como dispõe de incumbências, monitoramento e avaliações periódicas a serem realizadas por instâncias específicas, a fim de promover a concretização do proposto.

A educação infantil está representada na meta 1, que destaca:

[...] 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, 2014b).

De acordo com reportagem do *Jornal Diário do Grande ABC*, de 1º de março de 2016, realizada pela jornalista Natália Fernandes, referente à falta de vagas em creche na região do ABC, destaca-se em relação ao PNE que “[...] os municípios deverão atender pelo menos 50% das crianças com idade entre zero e três anos até 2020. Conforme o levantamento da Fundação Seade, feito em 2014, apenas São Caetano cumpre a meta, ao atender 60,9% da demanda [...]”.

Dentre as estratégias relativas à Meta 1, destacam-se:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

[...]

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

[...]

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

[...]

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014b).

A Meta 1 estabelece a necessidade da colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios, visando à “expansão das redes públicas de educação infantil” e as estratégias, na sua maioria, indicam a realização de ações, pelo poder público, que possibilitem a viabilização do acesso e da permanência de crianças de zero a cinco anos nas instituições de educação infantil.

A não inserção de crianças de zero a três anos de idade, oriundas de famílias com baixo poder aquisitivo se revela quando a estratégia 1.2 destaca a garantia de, até o ano de 2024, obter uma diferença equivalente a dez por cento “[...] entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo [...]”; ou seja, não basta o acesso por si só, mas, sim, um acesso com equidade, onde a renda familiar não permaneça como um obstáculo quase intransponível para o acesso à primeira etapa da educação básica.

A esse respeito, para melhor entendimento, retomam-se os dados disponibilizados pelo IBGE/Pnad/Todos Pela Educação – 2015, a respeito das crianças de zero a cinco anos que frequentaram escola no país, no ano de 2013, considerando os 25% mais ricos e os 25% mais pobres, conforme disponibiliza a Tabela 1.

Tabela 1 – Crianças de 0 a 5 anos que frequentam escola – Brasil, por renda⁹ – 2014 (em %)

Idade	25% mais pobres	25% mais ricos
0 a 3 anos	22,4%	51,2%
4 a 5 anos	86,3%	96,8%

Fonte: IBGE/Pnad/Todos pela Educação

De acordo com a Tabela 1, observa-se que a estratégia 1.2, referente à Meta 1, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), se justifica nas condições presentes, em especial, na faixa etária de zero a três anos, que as crianças oriundas de famílias mais pobres estão bem mais distantes do acesso à educação, quando comparadas com as crianças em situação diversa.

Esse dado possibilita o destaque em relação à desigualdade que reside no país e compromete o acesso de crianças à creche e à pré-escola, mesmo sendo a educação considerada, legalmente, como “direito de todos”.

Considerando a Emenda Constitucional n.º 59/2009, que traz como obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, a partir de 2016 e considerando, ainda, que a

⁹ Renda familiar per capita calculada a partir de todos os rendimentos de todos os membros das famílias exclusive o rendimento das pessoas cuja condição na família era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico e pessoas de 10 anos de idade. (ANUÁRIO..., 2016, p. 146).

competência em relação à educação infantil é dos municípios, há de se dobrar esforços para cumprir o proposto na legislação vigente, possibilitando o acesso e a permanência na educação infantil, objetivando um texto real que corresponda ao legal.

Assim, no tocante à efetivação do Plano Nacional de Educação, em relação à educação infantil, denota-se que há um caminho longo a percorrer, quer seja em ações em nível federal, estadual ou municipal, bem como no estabelecimento de formas de colaboração, a fim de evitar desigualdades locais e regionais.

2.7 Diretrizes Curriculares Nacionais e o direito à educação

Posterior à LDB/96, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, deu início às Resoluções que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais nos diferentes níveis e etapas da educação básica.

O Parecer CNE/CEB¹⁰ n.º 20/2009, de autoria de Raimundo Moacir Mendes Feitosa, relativo à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destaca “[...] a construção da identidade das creches e pré-escolas, a partir do século XIX [...]” que “[...] insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças [...]”. Assim, “[...] para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares [...]”

Da mesma forma, o referido Parecer evidencia que, no atual ordenamento jurídico,

[...] as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal [...]. (BRASIL, 2009c).

Esta evidência em relação ao lugar ocupado pela educação infantil, na atualidade, revela o vínculo desta etapa no conjunto da educação básica, não figurando mais como programa assistencialista, de cunho não formal.

A Resolução CNE/CEB n.º 5, de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e destaca, no artigo 5º, que:

¹⁰ Parecer do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. (BRASIL, 2009d).

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, observa-se novamente a reiteração do dever do Estado para com a garantia da oferta da educação infantil, “sem requisito de seleção”.

2.8 Documentos internacionais e o direito à educação

Vários documentos de caráter internacional, elaborados em reuniões com representantes de diversos países, ao longo dos anos, têm demonstrado uma preocupação com o direito à educação e sua exequibilidade em âmbito mundial.

De acordo com Monteiro (2015, p. 9),

[...] o Direito Internacional da Educação é um dos mais desenvolvidos ramos do Direito Internacional dos Direitos Humanos [...]. O seu *corpus* normativo compreende, hoje, disposições sobre o direito à educação e referências à educação em mais de uma centena de instrumentos jurídicos de natureza, conteúdo e alcance diversos [...].

O autor destaca, dentre as principais normas, no plano universal, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Em 1959, foi adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, visando

[...] que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas [...] em conformidade com dez princípios. (UNICEF, 1959).

O Princípio 7 desta Declaração destaca o direito da criança à educação:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (UNICEF, 1959).

O direito a receber educação configurou-se, à época, como “gratuita e compulsória pelo menos no grau primário”, salientando a responsabilidade dos pais, das autoridades públicas e da sociedade em relação a promoção deste direito.

Monteiro (2015, p. 1) também faz menção a outros documentos referentes ao direito à educação, tais como: o *Pacto internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais* (Nações Unidas, 1966), artigos 13 e 14; a *Convenção contra a discriminação na educação* (UNESCO, 1960) e a *Convenção sobre os direitos da criança* (Nações Unidas, 1989), artigos 28 e 29.

Monteiro (2015, p. 9) evidencia o caráter conceitual da “[...] expressão anglófona ‘direitos humanos’ (*human right*) [...]” que “[...] tende a prevalecer sobre a clássica expressão francesa ‘direitos do homem’ (*droits de l’homme*), para evitar a linguagem sexista. A expressão ‘direitos da pessoa’ (*droits de personne*) [...]”. Há ainda a expressão “direitos do ser humano”. Todas se equivalem.

No que refere ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, Monteiro (2015, p. 9) destaca que esse direito “[...] na sua acepção restrita é o ramo do Direito Internacional cujo objecto são os direitos humanos: *corpus* normativo, mecanismos de proteção, jurisprudência,

doutrina, conteúdo”. Em relação ao Direito Internacional da Educação, considera-o “[...] amplamente definido, tem o seguinte objeto: origens, fontes, protecção, jurisprudência, doutrina e conteúdo do direito à educação, bem como as suas implicações político pedagógicas [...]”.

Considerando a relevância dos documentos de carácter internacional que, ao longo da história, têm se tornado normativos, sendo incluídos nas agendas dos países signatários e, muitas vezes, integrando dispositivos legais, a fim de possibilitar, em nível nacional e internacional a concepção e a efetivação dos direitos de homens, mulheres, adultos, adolescentes, jovens e crianças, destaca-se, de acordo com Monteiro (2015), no Quadro 5, alguns documentos que contribuíram para com a efetivação do direito num contexto universal em distintos continentes.

Quadro 5 – Principais normas referentes ao Direito Internacional da Educação no plano internacional e regional

Europa	Américas	África
<p>1. <i>Protocolo à Convenção para a protecção dos direitos humanos e liberdades fundamentais</i> (mais conhecida como <i>Convenção europeia dos direitos humanos</i>), Conselho da Europa, 1952, artigo 2.</p> <p>2. <i>Carta Social Europeia</i>, Conselho da Europa, 1961 (revista em 1996), artigos 7, 9, 10, 11, 15, 17 e 30.</p> <p>3. <i>Carta dos direitos fundamentais da União Europeia</i>, União Europeia, 2000, artigo 14.</p> <p>4. <i>Convenção sobre os direitos humanos e as liberdades fundamentais da Comunidade dos Estados Independentes</i>. Comunidade dos Estados Independentes, 1995, artigos 27 e 28.</p>	<p>1. <i>Convenção americana dos direitos humanos</i>. Organização dos Estados Americanos, 1969, Preâmbulo e artigos 12, 23, 26 e 42.</p> <p>2. <i>Protocolo Adicional à Convenção americana dos direitos humanos na área dos direitos econômicos, sociais e culturais</i> (conhecido como Protocolo de San Salvador). Organização dos Estados Americanos, 1988, artigo 13.</p> <p>3. <i>Declaração americana dos direitos e deveres do homem</i>. Organização dos Estados Americanos, 1948, artigos XII e XXXI.</p>	<p>1. <i>Carta africana dos direitos humanos e dos povos</i>. Organização de Unidade Africana (União Africana a partir de 2000), 1981, artigo 17.</p> <p>2. <i>Carta africana sobre os direitos e o bem-estar da criança</i>. Organização de Unidade Africana, 1990, artigos 11, 14, 16 e 20.</p>

Fonte: MONTEIRO, 2015, p. 10.

De acordo com o Quadro 5, observa-se que as normas referentes ao direito internacional à educação, nos seus diferentes olhares, têm sido objeto de declarações, convenções, protocolos e outros, que objetivam o estabelecimento deste, independentemente de questões econômicas, sociais, culturais, raça, cor, credo, nação, etc., buscando uma equidade entre os povos, que contemple o respeito a cada um e a todos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, promovida pela Unesco (1990), contou com a participação de cerca de 155 representantes de diferentes países, dentre estes, o Brasil. Esta

Conferência garantiu uma enorme visibilidade à educação mundial, destacando as diferentes realidades em relação à educação para todos. Questões relativas ao analfabetismo, ao trabalho infantil, à frequência da mulher na escola, dentre outras, foram abordadas e foram imprescindíveis para o estabelecimento de documentos que passaram a fazer parte da agenda dos países signatários.

Nesta Conferência foi estabelecida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Em relação ao direito à educação, a Declaração Mundial de Educação para Todos estabeleceu, em seu artigo 3, “[...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade [...]”, destacando que:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990).

O artigo 5 dessa Declaração expressa a ampliação dos meios e o raio de ação da educação básica, destacando que “[...] a diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica [...]”; bem como destaca, ainda, que “[...] a aprendizagem começa com o nascimento [...]” e tal fato “[...] implica cuidados básicos e educação inicial na infância [...]” (UNESCO, 1990).

O reconhecimento da necessidade de meios que viabilizem o acesso à educação básica e a necessidade de ações a serem realizadas na infância são salientados na Declaração, evidenciando o direito de todos à educação.

O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem teve sua origem na Declaração Mundial de Educação para Todos e figurou como um norte para os participantes, governos e outros, a fim de elaborarem seus planos e programas de ação para a década de 1990, de acordo com calendário estipulado, em consonância com as diretrizes, objetivos e metas propostas, considerando as especificidades de cada nação.

No ano 2000, ocorreu em Dakar, Senegal, no período de 26 a 28 de abril, o Fórum Mundial de Educação, promovido pela Unesco (2000), momento em que foi estabelecida a *Declaração de Dakar: Educação para Todos*, tendo como objetivo, dentre outros, reiterar as metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, enquanto compromisso a ser cumprido por todos.

No que se refere ao direito à educação, a Declaração de Dakar, no item 6, aponta que

[...] a educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas de aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, 2000).

A Declaração de Dakar considera a educação enquanto “direito humano fundamental”, bem como a urgência quanto ao alcance das necessidades básicas de aprendizagem.

Mais recentemente, no período de 19 a 22 de maio de 2015, foi realizado na Coreia do Sul, em Incheon, o Fórum Mundial de Educação. Organizado pela Unesco, o Fórum contou com a participação de cerca de 130 ministros de Educação. O objetivo do Fórum foi ajustar uma “nova agenda de educação” para dar continuidade às ações iniciadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, e no Fórum Mundial de Educação, realizado em 2000, em Dakar (UNESCO, 2015).

O direito à educação foi tema do referido Fórum, sendo firmada a necessidade de “[...] assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida até 2030 [...]” (UNESCO, 2015).

De acordo com a Unesco (2015), a agenda acordada entre os participantes do Fórum considerou, além do “movimento mundial de Educação para Todos (EPT)”, iniciado em Jomtien e “reiterado em Dakar”, dados significativos referentes ao acesso à educação em âmbito universal, sendo que, atualmente, 58 milhões de crianças continuam fora da escola – a maioria, meninas.

Esse dado permite inferir que, apesar de inúmeros documentos internacionais proporem ações para minimizar o problema relativo ao acesso e à permanência na escola, em diferentes regiões do mundo, ainda conta-se com um exacerbado número de crianças fora da escola, em especial as meninas; o que leva a entender que, para além dos compromissos firmados entre os países que se propuseram cumprir as agendas propostas, muitas ficaram num estágio de intenção, não se tornando norma e deixando, assim, de serem cumpridas.

Diante dos textos legais apresentados, dos documentos de caráter internacional que se traduziram em normas, observa-se a preocupação com o direito à educação, em especial, na educação básica. Várias alterações legais foram incluídas, tanto na Constituição Federal do Brasil de 1988 quanto na LDB de 1996, sendo que as mais recentes e que trouxeram grande impacto se referem à inclusão da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, abdicando do caráter assistencialista. O ensino fundamental de nove anos, enquanto extensão da escolaridade, também se revelou como fator positivo, bem como a obrigatoriedade da educação básica, dos quatro aos dezessete anos, a partir de 2016, conforme dispõe a Emenda Constitucional n.º 59, de 2009.

No entanto, em que pesem as alterações em vigor, o país, apesar dos instrumentos legais existentes em relação ao direito de todos à educação, carece de ações que promovam a efetivação desse direito, no que se refere ao acesso e à permanência das crianças na escola, com igualdade e equidade, considerando a diversidade de condições sociais e econômicas da população brasileira.

Salienta-se, nesse aspecto, a não inclusão, na educação básica, das crianças de zero a três anos de idade; fato este que tem levado pais e responsáveis a recorrerem, via Ministério Público, para obtenção de vagas para seus(suas) filhos(as) na creche, promovendo um movimento de luta pela educação das crianças pequenas.

2.9 Justiça e o direito à educação

Mesmo com a afirmação legal de que “a educação é direito de todos” e considerando que este direito é “público e subjetivo”, conta-se, ainda, com uma significativa parcela de crianças, adolescentes e jovens fora da escola, ou seja, em desacordo com os dispositivos legais.

O direito à educação, de acordo com Medeiros e Rodrigues (2014, p. 56),

[...] é um direito de todos e dever do Estado como preconiza a Constituição Federal, e como se refere a um mandamento constitucional deverá ser cumprido pelas autoridades públicas sem desculpas orçamentárias, não é uma discricionariedade, pois uma vez não cumprido tal direito acarretará uma sanção ao órgão inadimplente da obrigação legal [...].

Costa e Godoy (2014, p. 74, grifo dos autores) afirmam a esse respeito que “[...] a expressão *acesso à justiça* é de compreensão variável, conforme a esfera do conhecimento trabalhada, seja ela filosófica, sociológica ou jurídica, não apresentando sentido unívoco ou imutável. [...]”, sendo que “[...] a evolução conceitual é de certo modo vinculada à alteração do modelo de Estado [...]”. Assim,

Nos liberais burgueses, do século XVIII e XIX, nos auspícios do individualismo, por exemplo, significavam o Direito de cunho meramente *formal* de se poder postular perante o Judiciário, não se entendendo como necessário que houvesse qualquer atuação de cunho protetivo ou interventivo do Estado. A partir do século XX, principalmente no contexto do Estado social – [...] revisitou-se o instituto, para reclamar a atuação mais presente do ente público, tanto para assegurar acesso àqueles que sequer o tinham, como para exigir maior proatividade do Estado-Juiz, no sentido de garantir meios igualitários de reivindicação efetiva de direitos (CAPELLETTI, 1988, p. 9-12) [...]. (COSTA; GODOY, 2014, p. 74).

A inserção do “acesso à justiça” também se fez e, ainda, se faz de acordo com o modelo de Estado; contudo, esse acesso se fez mais presente a partir do século XX. No entanto, à medida que se observa as desigualdades que se instalam a partir de um direito não efetivado, constata-se que esse acesso ainda carece de medidas que o tornem também um direito de todos.

Considerando as diferentes etapas e níveis da educação básica, observa-se que a situação ganha contornos especiais quando se trata da educação infantil, sendo que nessa etapa de ensino há uma carência de vagas na rede pública municipal, na faixa etária de zero a três anos de idade.

Esse fato, além de ir na contramão dos dispositivos legais, contrariando a educação enquanto direito de todos, tem levado pais, mães e responsáveis por crianças de zero a três anos de idade, ao receberem uma negativa de vaga quando da matrícula de seus(suas) filhos(as), a fazerem cumprir o disposto no artigo 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 54 do ECA de 1990 e no artigo 5º da LDB de 1996, recorrendo ao Ministério Público, a fim de conquistar, de fato, o direito à educação, via instrumento jurídico denominado de mandado de segurança¹¹.

¹¹ Garantia constitucional para a proteção de um direito líquido e certo, que se expressa mediante uma ação cível e de natureza sumária. (GUIMARÃES, 2006).
Lei 12.016/2009 – Art. 1º- Conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, sempre que, ilegalmente ou com abuso de poder, qualquer pessoa

O mandado de segurança é abordado no artigo 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988, e seu inciso LXIX expressa que:

[...] conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus*¹² ou *habeas data*¹³, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público [...]. (BRASIL, 1988).

De acordo com Machado Junior (2003, p. 107), “[...] um dos instrumentos mais eficazes para a defesa do direito à educação está no mandado de segurança, que, na tradição do direito brasileiro, está previsto desde a Constituição Federal de 1934 [...]”; contudo não houve menção desse instrumento jurídico na Constituição Federal do Brasil de 1937. Assim o mandado de segurança, enquanto ação civil, tem por objetivo “[...] invalidar os atos de quaisquer autoridades, ou a obstar os efeitos das omissões administrativas, ofensivos a direito líquido e certo¹⁴, que digam respeito a direito individual ou coletivo [...]”.

Torna-se evidente um movimento que sai da esfera da educação em direção à esfera jurídica, objetivando a garantia de um direito, ou seja, de uma vaga numa escola pública municipal. Esse percurso, que vai para além dos muros das escolas e das Secretarias Municipais de Educação, tem se tornado objeto de análise por juristas e educadores, caracterizando a judicialização da educação.

Piacentin (2013, p. 67), a esse respeito, salienta que as “[...] as normas constitucionais [...] abrem espaço para a judicialização da educação, isto é, se o Estado não oferecer os serviços educacionais mínimos os sujeitos desse direito poderão oferecer demandas judiciais [...]”.

A esse respeito, Silveira (2011, p. 31) reitera a educação enquanto direito social; sendo reconhecido por “[...] um ordenamento jurídico, torna-se imprescindível que haja possibilidade de fazer com que o Poder Público cumpra com seus deveres em caso de omissão ou ação irregular [...]”.

física ou jurídica sofrer violação ou houver justo receio de sofrê-la por parte de autoridade, seja de que categoria for e sejam quais forem as funções que exerça.

Art. 5º, inciso LXIX, da Constituição Federal do Brasil de 1988.

¹² Previsto no art. 5º, inciso LXVIII, da Constituição Federal do Brasil de 1988: “conceder-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder”.

¹³ Previsto no art. 5º, inciso LXIX, da Constituição Federal do Brasil de 1988; instrumento judicial “[...] a) para assegurar o conhecimento de informações, relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público; b) para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo [...]”.

¹⁴ Direito líquido e certo é aquele comprovado documentalmente, com o pedido inicial, que deve ser instruído com esses documentos (Lei n.º 1.553/51, art. 5º). Não existe, assim, a possibilidade de provar-se o fato alegado por meio diverso do documento. (MACHADO JÚNIOR, 2003, p. 110).

Silveira (2011, p. 34), a respeito da judicialização da educação, ressalta que, de acordo com Cury e Ferreira (2010, p. 81),

O processo de judicialização da educação ocorre “quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo poder judiciário”. Esse fenômeno se verifica quando da ofensa ao direito à educação decorrente de: “(a) mudanças no panorama legislativo; (b) reordenamento das instituições judicial e escolar; (c) posicionamento ativo da comunidade na busca pela consolidação dos direitos sociais”.

A partir do reconhecimento na Constituição Federal de 1988, da educação enquanto direito social, bem como direito público e subjetivo, o poder judiciário passou, a partir de então, a ser “[...] chamado para dirimir questões das mais variadas e que antes não eram levadas ao seu conhecimento [...]” (CURY; FERREIRA, 2009, p. 31).

Nesse contexto, tendo como marco legal a Constituição Federal do Brasil de 1988, para Cury e Ferreira (2009, p. 31-32), “[...] o Poder Judiciário passou a ter funções mais significativas na efetivação desse direito [...]” e, a partir daí, “[...] inaugurou-se no judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou por meio de ações judiciais, no sentido de garantir o direito à educação, tal como prevê a lei [...]”. Assim, esse “fenômeno” passa a ser designado como “judicialização da educação”; ou seja, “[...] a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas”.

Ainda a esse respeito, reafirmam que, quando o direito à educação

[...] não for devidamente satisfeito pelos responsáveis públicos ou, quando for o caso, privados, gera aos interessados a possibilidade do questionamento judicial. Daí o surgimento da judicialização da educação, que ocorre quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo Poder Judiciário. Em outros termos, a “educação, condição para a formação do homem é tarefa fundamental do Estado, é um dos deveres primordiais, sendo que, se não o cumprir, ou o fizer de maneira ilícita, pode ser responsabilizado”. Essa responsabilização com a intervenção do poder judiciário consolida o processo de *judicialização da educação* [...]. (CURY; FERREIRA, 2009, p. 37).

Nesse contexto, Medeiros e Rodrigues (2014, p. 65), levando em conta “[...] a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e a LDB, de 1996 [...]”, afirmam que esses textos legais, além de expressarem as incumbências dos entes federados no que se refere à educação e à garantia desse direito, “[...] também destacam que a não efetivação deste direito, está sujeita a judicialização da educação, com vistas a aquisição do direito proposto legalmente [...]”.

No quadro 6, observa-se alguns tópicos que estão descritos na legislação e que, quando do seu não cumprimento, ensejam a possibilidade de serem requeridos via justiça.

Quadro 6 – Dever do Estado para com a educação na Constituição Federal de 1988 no ECA, de 1990, e na LDB, de 1996

Constituição Federal de 1988	Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996
<p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)</p> <p>II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996)</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006)</p> <p>V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</p> <p>VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;</p> <p>VII - atendimento ao educando, em todas as</p>	<p>Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - direito de ser respeitado por seus educadores;</p> <p>II - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;</p> <p>IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;</p> <p>V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.</p> <p>Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.</p> <p>Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente</p> <p>I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;</p> <p>II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;</p>	<p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)</p> <p>a) pré-escola; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)</p> <p>b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)</p> <p>c) ensino médio; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)</p> <p>II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)</p> <p>III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)</p> <p>IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)</p> <p>V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</p> <p>VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;</p> <p>VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;</p> <p>VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material</p>

<p>etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p>	<p>V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</p>	<p>didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)</p> <p>IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei n.º 11.700, de 2008).</p>
---	--	--

Fonte: Constituição Federal do Brasil de 1988, ECA, de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Em relação a esse fenômeno que está sendo cada vez mais recorrente, Medeiros e Rodrigues (2014, p. 67) afirmam que

[...] a judicialização do direito à educação surge quando o indivíduo, se sentindo lesado por não ver o seu direito à educação garantido pelo Poder Público, “bate as portas” do Judiciário para fazer valer esse direito que obrigatoriamente deveria ser prestado pelos Poderes Executivo e Legislativo. Ocorre, então, o fenômeno da judicialização da política, em que o Poder Judiciário estará analisando e julgando questões que deveriam “a priori” serem discutidas e efetivadas pelos Poderes Representativos, mas que por descaso ou até mesmo por inércia destes, não oferecem a devida atenção, bem como não realizam as políticas públicas pretendidas pela sociedade para a consolidação do direito social à educação [...].

A judicialização da educação surge à medida que o direito à educação, previsto em lei, deixa de ser cumprido; bem como a ausência de políticas públicas que consolidem esse direito.

A prática da judicialização da educação, objetivando o cumprimento de um direito público e subjetivo, nas palavras de Medeiros e Rodrigues (2014, p. 60), atribui ao Poder Judiciário significativa relevância, à medida que passa a se aproximar “[...] dos cidadãos atendendo as suas necessidades sociais, principalmente nos casos em que o Executivo deixa de prestar serviços básicos a população, mais precisamente no que tange as políticas públicas [...]”. Neste caso, não existindo a realização de parte dos direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal do Brasil de 1988, “[...] o Judiciário acaba tendo a possibilidade de realizar a cidadania por meio da via judicial [...]”. Assim, essa “[...] transferência de poder político dos poderes Executivo e Legislativo ao Judiciário, promovendo a judicialização da política [...]” tem provocado polêmica entre parte de doutrinadores por não aceitarem “[...] esse novo fenômeno que se expande cada vez mais na sociedade [...]”.

Apesar de a legislação contemplar e garantir a efetivação dos direitos em relação à educação, os casos que mais levam à busca desse direito, no âmbito da judicialização da educação, referem-se aos relativos à falta de vaga na educação infantil, creche.

Os casos que levam à judicialização da educação, na sua maioria, restringem-se à falta de vagas; mesmo considerando a incorporação nos textos legais de aspectos relativos à “qualidade do ensino”, estes não são questionados via judicialização da educação.

A esse respeito, Cury e Ferreira (2009, p. 62) salientam que “[...] o debate sobre a qualidade da educação, no âmbito judicial ainda está centrado em situações pontuais como a falta de vagas, a falta de professores, de transporte, de merenda, etc. [...]”. Não existe constatação de “ação afirmativa” que saliente estas questões sob o viés da qualidade.

Assim, tornam-se crescentes as ações judiciais referentes à educação, no que se refere à falta de vagas na educação infantil, creche.

A introdução da judicialização da educação no atual cenário leva agentes e atores envolvidos no processo educacional a terem o conhecimento necessário para lidar com essa nova demanda. As incumbências e responsabilidades de cada um devem ser revisitadas, a fim de que aquilo que é da competência da escola seja nela resolvido, de forma a contemplar a legislação vigente e oferecer à comunidade escolar o que lhe é de direito. Para tanto, tais agentes devem cumprir com as suas responsabilidades, evitando a transferência destas para outros órgãos e conhecer a legislação específica em relação à criança e ao adolescente. Não se pretende que o profissional da educação seja um conhecedor do direito, contudo deve conhecer a legislação implícita ao seu fazer. Os trabalhos em parceria também figuram como tarefa significativa para a solução de problemas em nível escolar (CURY; FERREIRA, 2009, p. 63-64).

A não efetivação do direito à educação, em especial, na educação infantil, creche, caminha na contramão do proposto na legislação vigente e revela que um outro cenário se constrói, na tentativa de, via judicial, reaver o direito negado. Neste cenário, a ação parte daqueles que tiveram esse direito negado – pais, mães e responsáveis por crianças que buscam ingressar na creche.

A esse respeito, Oliveira (1999, p. 71), ao analisar o direito à educação, previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988, e seu restabelecimento pelo sistema da justiça, observa que

[...] o Direito à Educação, declarado em nível constitucional federal desde 1934, tem sido do ponto de vista jurídico, aperfeiçoado no Brasil. No entanto, os mecanismos declaratórios e garantidores do Direito à Educação ainda

encontram obstáculos práticos para sua efetivação, o que acaba restringindo a abrangência da noção de cidadania [...].

A não efetivação do direito à educação não contempla, apenas, a falta de acesso à instituição escola, mas, também, colabora para com a não efetivação de uma cidadania plena.

A falta de vagas, na educação infantil, creche, o movimento dos pais, mães e responsáveis, atores desse processo, que trilham um percurso até obterem uma vaga, via Ministério Público, o conhecimento e a conscientização dos pais em relação à educação infantil, creche, enquanto direito e a forma de buscá-lo, bem como as perspectivas dos pais, mães ou responsáveis, gestor escolar, professoras da creche e agentes públicos a respeito do direito à creche e do processo de judicialização da educação, nessa etapa da educação serão tratados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MAUÁ: AVANÇOS E DESAFIOS

Nesse capítulo, destaca-se um breve histórico da educação infantil no município de Mauá, compreendendo a educação infantil, creche, a partir da concepção desta enquanto educação compensatória à sua inserção na educação básica.

A demanda e a oferta da educação infantil, creche e pré-escola, o número de crianças que aguardam vaga na creche e se encontram na “lista de espera”, as solicitações de vagas por pais, mães e responsáveis, via Ministério Público, dentre outros dados obtidos, são demonstrados, de forma sistematizada em quadros e tabelas.

A fim de obter os dados necessários para subsidiar esta pesquisa foi, previamente, solicitado à Secretária Municipal de Educação de Mauá autorização para a aplicação de questionários, realização de entrevistas e consulta aos dados pertinentes à educação infantil, existentes na SME, para posterior análise.

As perspectivas referentes ao direito à educação infantil, creche, obtidas por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com atores e agentes públicos, envolvidos neste processo, foram analisadas à luz daqueles que têm como ofício a pesquisa em relação ao direito de todos à educação no país. Para a análise dos dados obtidos, recorreu-se às categorias já relacionadas e conceituadas no Capítulo 2.

Tal análise, ainda, teve como escopo a correlação entre os dados obtidos, o objeto proposto e as hipóteses elencadas; para tanto, procurou-se evidenciar, por meio destes dados, as perspectivas dos participantes desta pesquisa em relação ao direito à educação infantil, creche, considerando a falta de vagas nesta etapa da educação básica e o movimento dos pais, mães e responsáveis na busca por esse direito, via Ministério Público, caracterizando a judicialização da educação, contemplando, assim, um movimento em que oprimidos se conscientizam e buscam a sua libertação.

Ressalta-se a análise de 144 processos, originários de ações judiciais impetradas por pais e mães para obtenção de vaga na Escola Esperança, contemplando a perspectiva jurídica em relação ao direito à educação na creche.

As transcrições das entrevistas realizadas e o questionário aplicado fazem parte do apêndice deste trabalho.

3.1 Atuação do município de Mauá na educação básica

O município de Mauá está situado na Região Metropolitana da Grande São Paulo, mais precisamente na região do ABC Paulista. De acordo com o Perfil Municipal (2017), o município localiza-se “[...] em região de Mata Atlântica e está estruturando a política de desenvolvimento sustentável, uma vez que abriga várias nascentes de rios, como o Tamanduateí e diversas áreas de proteção permanente e tem vocação eminentemente industrial [...]”.

No ano de 2017, a população de Mauá foi estimada em 447.911 habitantes, conforme dados disponíveis na Fundação Seade (2017). O Distrito de Mauá foi criado em 1934. Em 1953, a cidade passou por um processo de emancipação. A primeira eleição para prefeito e vereadores ocorreu em 1954 e em 1955. Com a posse dos eleitos em 1º de janeiro, instalou-se o município de Mauá (PERFIL MUNICIPAL, 2017).

A origem do nome do município é atribuída a Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, que, em 1882 “[...] adquiriu uma fazenda na localidade, para acompanhar as obras da construção da ferrovia que atravessaria a Serra do Mar” (idem). Conforme o mesmo documento, “a região já atraía interesses, no entanto, o impulso veio com a construção da estrada de ferro Santos-Jundiaí, em 1887 (PERFIL MUNICIPAL, 2017).

A ferrovia existente no município se constitui num diferencial para a cidade, considerada uma cidade “dormitório”, pois, diariamente, muitos munícipes utilizam-se do transporte ferroviário para trabalharem ou estudarem nas cidades do ABC e em São Paulo.

O Município de Mauá atua na educação básica, por meio da rede pública estadual, municipal e da rede privada. Salienta-se que, de acordo com a Fundação Seade, no ano de 2015, o município de Mauá contou com 23.852 crianças na idade de zero a três anos de idade, sendo que 6.598 destas foram atendidas na creche, o que equivale a 27,66% de atendimento nessa faixa etária. O atendimento na creche foi realizado pela rede municipal e pela rede particular. A rede municipal atendeu a 4.705 crianças, num total de 19,72% e a rede particular atendeu a 1.863 crianças, o que equivale a 7,81% do total de matrículas na creche.

Tabela 2 – Número de alunos matriculados na educação infantil – rede municipal e privada – 2015

Educação Infantil	Educação Infantil (Municipal)	Educação Infantil (Privada)	Total

Creche:	4.705	1.863	6.598
Pré- Escola:	8.101	1.803	9.904
Total	12.806	3.666	16.472

Fonte: INEP/Sinopse Estatística-Educação Básica-2016.

Em relação à educação infantil, observa-se que, tanto na creche quanto na pré-escola, a rede pública municipal concentra o maior número de matrículas de crianças nesta etapa da educação básica; no entanto, há uma prevalência em relação ao número das crianças matriculadas na pré-escola em relação às matriculadas na creche.

Conforme dispõe o art. 11, inciso V, da LDB/96, cabe aos municípios a incumbência de

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. (BRASIL, 1996b).

No que se refere ao ensino fundamental, anos iniciais e finais, o maior número de alunos concentra-se na rede pública estadual. Do total de alunos matriculados nesta etapa da educação básica, no ano de 2015, 79,8% foram atendidos na rede pública estadual, 5,9% foram atendidos pela rede pública municipal e 14,2% atendidos pela rede privada.

Esses dados demonstram que a maioria dos alunos matriculados no ensino fundamental foram atendidos pela rede pública estadual; ou seja, o dever do município para com o ensino fundamental é, na sua maioria, delegado ao Estado, que, de acordo com o artigo 10, inciso VI, da LDB, de 1996, dispõe que os estados devem incumbir-se de “[...] assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]”.

Cabe observar que, ainda, em relação às incumbências dos estados, o inciso II do art. 10, da LDB, de 1996, dispõe que cabe aos mesmos

[...] definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público [...]. (BRASIL, 1996b).

Tabela 3 – Número de alunos matriculados no ensino fundamental – anos iniciais – rede estadual, municipal e privada – 2015

Ensino fundamental	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	Anos finais (6º ao 9º ano)	Total

Rede Estadual	21.083	18.552	39.635
Rede Municipal	2.502	454	2.956
Rede Privada	3.960	3.100	7.060
Total	27.545	22.100	49.651

Fonte: INEP, 2016.

Em relação ao ensino médio, constata-se que a maioria dos alunos foi atendida pela rede pública estadual, num total de 89,7%, sendo que 10,3 % dos alunos foram atendidos pela rede privada. De acordo com o artigo 1º, inciso VI, da LDB, de 1996, o ensino médio figura como incumbência prioritária dos estados.

Tabela 4 – Número de alunos matriculados no ensino médio na rede pública estadual e municipal e na rede privada em 2015.

Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Total
17.153	-----	1.966	19.119

Fonte: INEP, 2016.

O município de Mauá contou, no ano de 2016, com um total de 39 escolas municipais de educação infantil (EMEI), sendo que destas, três atendem somente a creche, 25 atendem creche e pré-escola e dez atendem somente a pré-escola. Há quatro entidades conveniadas que atendem crianças na creche.

Em 15 EMEIs ocorre o atendimento do 1º ano do ensino fundamental, em continuidade à pré-escola. As demais crianças, ao final da pré-escola, são encaminhadas para o 1º ano do ensino fundamental nas escolas estaduais próximas de suas residências.

Ainda, em relação às EMEIs, 15 destas, no período noturno contam com a modalidade educação de jovens e adultos, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental.

Além das EMEIs, a rede municipal de educação contou, no ano de 2016, com uma escola municipal de ensino fundamental, do 1º ao 9º ano e uma escola de educação de jovens e adultos que atende alunos do ensino fundamental, anos finais e ensino médio, nos períodos da manhã, tarde e noite.

A fim de atender os propósitos desta pesquisa, enquanto atendimento das crianças na educação infantil, creche, no município de Mauá, parte-se da configuração da rede municipal de ensino, nesta etapa da educação básica, utilizando-se dos dados pertinentes à educação infantil, creche, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e outros coletados no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira e na Fundação Seade.

3.2 Breve histórico da educação infantil no município de Mauá

De acordo com documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, pode-se perceber a trajetória da educação infantil no município. Os registros existentes apontam a educação infantil a partir de 1977; no entanto, no período de 1977 a 1980, não há registro correspondente ao número de crianças que frequentavam a creche e a pré-escola. Os registros localizados datam de 1981, na pré-escola, e de 1982, na creche. À época, essa etapa de educação era denominada de “educação compensatória”.

Devido à inexistência, nesse período, de escolas específicas para atendimento de crianças na educação infantil, a solução adotada no município foi contar com a cessão de salas de aula, pelas escolas estaduais, para atendimento de crianças da pré-escola, sendo denominadas de “classes anexadas”. A cessão dessas salas de aula era feita de comum acordo entre o Município e o Estado, de forma a não comprometer a demanda de alunos da rede pública estadual.

O atendimento dos alunos era realizado, geralmente, nos períodos da manhã e da tarde, caracterizando duas classes por escola. Devido à demanda existente em alguns bairros, o atendimento, nesse caso, era realizado nos períodos da manhã, intermediário e tarde; ou seja, em três períodos diurnos; sendo que as aulas eram ministradas por professor contratado pela Prefeitura Municipal.

Em 1992, foram criadas quatro escolas municipais que atendiam o segmento de 1^a a 8^a série, sendo que três destas atenderam crianças da pré-escola por um curto período. Em 1993, essas escolas, por determinação do Município, passaram para a rede estadual.

No período de 1981 a 1997, as crianças foram atendidas na pré-escola em salas disponibilizadas pelas escolas estaduais (EE) e em núcleos de educação infantil (NEI).

Em 1995, foram inaugurados no município dois Centros de Assistência Integral à Criança (CAIC), construídos com recurso do governo federal, sendo que em cada um havia uma sala de aula destinada ao atendimento de crianças da pré-escola.

Dos dois CAICs existentes no município, um deles atendeu alunos da EJA do município e, posteriormente, abrigou a Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC). O outro prédio foi destinado a uma escola estadual do ensino fundamental, anos iniciais, sendo que os dois prédios não atenderam, em nenhum momento, a finalidade do projeto federal.

De acordo com Vieira (2008, p. 100-105), o Centro de Assistência Integral à Criança fazia parte do projeto “Minha Gente”, durante o governo Collor, e previa a construção de CAICs

“[...] em todo o país num prazo de quatro anos, integrando ações dos ministérios de Educação, da Saúde, da Ação Social e até da Justiça, que prestaria assistência aos abandonados [...]”.

Os CAICs foram inspirados pela rede de escolas em período integral, denominadas de Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), implantadas na cidade do Rio de Janeiro na gestão de Leonel Brizola.

As creches do município, que até então estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Promoção Social, passaram, a partir de 1997, a ser vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, atendendo as especificidades da educação infantil, disposta na legislação vigente.

O município também contou, no decorrer dessa trajetória, com o atendimento de crianças da creche em instituições, por meio de convênio entre a instituição e o município.

No ano de 2016, o município contou com quatro instituições em atuação na creche, atendendo a 466 crianças.

3.2.1 Matrículas na educação infantil de 1983 a 2015

A tabela 5 demonstra a trajetória da educação infantil, no município de Mauá, quanto ao número de crianças matriculadas na creche e na pré-escola, no período de 1983 a 2015, considerando as EMEIs, os NEIs e as salas de aula cedidas pelas escolas estaduais, denominadas de “classes anexadas”.

Tabela 5 – Relação de escolas estaduais com classes cedidas, EMEIs, NEI, número de crianças atendidas – 1983 a 1996

Ano	Escolas Estaduais (classes anexadas)		Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI		Núcleo de Educação Infantil – NEI		Total
	Nº de escolas	Nº de Crianças	Nº de escolas	Nº de crianças	Nº de escolas	Nº de crianças	
1983	26	2.002	03	540	09	606	3.148
1884	26	1.872	03	540	12	756	3.168
1985	26	2.122	03	678	12	968	3.768
1986	26	1.992	06	1.277	13	876	4.145
1987	29	1.900	06	1.317	14	968	4.185
1988	29	2.226	06	1.355	14	1.056	4.637
1989	27	2.289	06	1.410	24	1.913	5.612
1990	26	2.030	06	1.326	24	1.725	5.081
1991	27	2.289	06	1.343	24	1.798	5.430
1992	26	2.284	07	1.619	24	1.798	5.701
1993	27	2.217	07	1.626	26	2.089	5.932
1994	27	2.241	07	1.746	27	2.241	6.201

1995	25	2.265	07	1.887	25	2.063	6.215
1996	14	1.170	07	2.297	28	2686	6.153

Fonte: Secretaria Municipal de Educação-Mauá- 2016.

A partir de 1997, os registros referentes à matrícula das crianças na educação infantil foram realizados com base no Censo Escolar (INEP); porém, nos anos de 1997 e 1998 constam 1.343 e 1.922 crianças matriculadas na educação infantil no município; números estes que não seguem a evolução das matrículas até o ano de 1996, o que se entende que os dados de 1997 e 1998 podem estar incompletos.

Anualmente, as escolas públicas e particulares preenchem o censo escolar, no sistema específico, disponibilizado pelo INEP, sendo que

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais de educação das 27 unidades da federação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica [...] A data de referência para as escolas informarem seus dados ao Censo Escolar constitui o Dia Nacional do Censo Escolar, que [...] é a última quarta-feira do mês de maio. No final de maio, o sistema educacional brasileiro encontra-se mais estabilizado e os dados verificados nessa data são considerados válidos e referenciais para cada ano. A definição de uma data de referência para a declaração de dados no Censo Escolar é importante também por permitir a comparabilidade estatística dos dados. Trata-se de um amplo e relevante levantamento sistemático sobre a educação básica no País. (BRASIL, 2017).

Nos anos de 1999 e 2000 há registros correspondentes à matrícula na pré-escola municipal e particular, não sendo disponibilizados os dados referentes à matrícula na creche

Tabela 6 – Número de crianças atendidas na pré-escola por rede de ensino, 1999-2000

Ano	Etapa	Rede municipal	Rede particular	Total
1999	Pré-escola	10.366	748	11.114
2000	Pré-escola	11.337	652	12.189

Fonte: BRASIL, 2017.

A partir de 2001, os registros apontam o número de crianças matriculadas na creche e na pré-escola, na rede pública municipal e na rede particular.

Tabela 7 – Número de crianças matriculadas na creche e na pré-escola, rede municipal e privada, 2001 a 2015

Ano	Etapa	Rede municipal	Rede particular	Total
2001	Creche	965	241	1.206
	Pré-escola	11.402	1.007	12.409
2002	Creche	990	201	1.191
	Pré-escola	11.277	977	12.254

2003	Creche	1.177	377	1.554
	Pré-escola	11.431	1.005	12.436
2004	Creche	1.240	489	2.247
	Pré-escola	12.402	999	13.401
2005	Creche	1.256	552	1.808
	Pré-escola	12.489	1.535	14.024
2006	Creche	1.335	585	1.920
	Pré-escola	12.167	1.299	13.466
2007	Creche	1.588	561	2.143
	Pré-escola	11.868	1.017	12.885
2008	Creche	1.622	553	2.175
	Pré-escola	11.893	988	12.881
2009¹⁵	Creche	2.219	698	2.917
	Pré-escola	6.536	992	7.528
2010	Creche	2.570	697	3.267
	Pré-escola	7.864	868	8.732
2011	Creche	2.430	919	3.349
	Pré-escola	7.582	1.177	8.759
2012	Creche	3.583	1.620	5.203
	Pré-escola	7.882	1.435	9.317
2013	Creche	3.953	1.873	5.826
	Pré-escola	7.794	1.675	9.461
2014	Creche	3.792	2.129	5.921
	Pré-escola	8.101	1.824	9.925
2015	Creche	4.691	1.860	6.551
	Pré-escola	8.022	1.801	9.823

Fonte: BRASIL, 2017.

Ressalta-se que a Secretaria Municipal de Educação do município estabeleceu uma subdivisão na creche e na pré-escola considerando a idade, a fim de agrupar crianças da mesma faixa etária. O quadro 7 indica a idade para a matrícula, correspondente a cada grupo.

Quadro 7 – Data base para matrículas na educação infantil em 2016

Data de nascimento	Inscrição no grupo	Segmento
A partir de 01/07/2015	Grupo – G1	Creche
01/07/2014 a 30/06/2015	Grupo – G1	
01/07/2013 a 30/06/2014	Grupo – G2	
01/07/2012 a 30/06/2013	Grupo – G3	Pré-escola
01/07/2011 a 30/06/2012	Grupo – G4	
01/07/2010 a 30/06/2011	Grupo – G5	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Mauá – 2016.

¹⁵ No ano de 2009, a redução do número de matrículas na pré-escola se deve ao atendimento de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental, de acordo com o disposto na Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

De acordo com o quadro 7, as crianças de zero a um ano e meio são agrupadas no G1, de um ano e meio a dois anos e cinco meses, no G2, de dois anos e meio a três anos e cinco meses no G3, de três anos e meio a quatro anos e cinco meses no G4 e de quatro anos e cinco meses a cinco anos e cinco meses no G5.

Para contemplar uma visão abrangente do atendimento das crianças na educação infantil, rede municipal, destaca-se, nas tabelas abaixo, o número de alunos matriculados na creche e na pré-escola, agrupados por idade, a capacidade física e o número de vagas existentes no município.

Tabela 8 – Capacidade física, número de matrículas e saldo de vagas na educação infantil: creche e pré-escola – 2014 a 2016

Ano letivo/grupos	Capacidade física	Matrículas	Saldo de vagas
Ano letivo: 2014			
Grupo 1	705	946	-232
Grupo 2	1.160	1.323	-152
Grupo 3	2.383	2.438	-55
Total – creche	4.248	4.707	-459
Grupo 4	4.196	4.019	177
Grupo 5	4.540	4.054	486
Total pré-escola	8.736	8.073	663
Total – Educação Infantil	12.984	12.780	
Ano letivo: 2015			
Grupo 1	899	1047	-148
Grupo 2	1.456	1.596	-140
Grupo 3	2.538	2.638	-100
Total – creche	4.893	5.281	-388
Grupo 4	4.029	3.952	77
Grupo 5	4.742	4.239	503
Total – Pré-escola	8.771	8.191	580
Total geral	13.664	13.472	1.160
Ano letivo: 2016			
Grupo 1	819	1044	-225
Grupo 2	1509	1654	-145
Grupo 3	2821	2877	-56
Total – Creche	5.149	5.575	-426
Grupo 4	4.502	4.322	180
Grupo 5	4.727	4.264	463
Total pré-escola	9.229	8.586	643
Total geral	14.378	14.161	1.208

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Mauá – 2016.

A tabela 8 demonstra, nos anos de 2014, 2015 e 2016, uma significativa diferença entre a capacidade física e o número de crianças matriculadas na creche, o que evidencia, nesse segmento, a existência de um número de crianças matriculadas superior à capacidade física; bem como destaca a ausência de vagas na creche (G1, G2 e G3) nesses três anos consecutivos.

Salienta-se que o número de alunos matriculados em quantidade superior à capacidade física altera o módulo da sala de aula e, em consequência, o trabalho realizado pelos docentes, comprometendo o cuidar e o educar na educação infantil.

Além desses dados, que apontam a ausência de vagas na faixa etária de zero a três anos de idade, um outro dado se agrega a estes e reafirma a procura por vagas na creche, por pais, mães e responsáveis, dado este que se constitui na “lista de espera”, conforme expressa a tabela 9.

No ano de 2016, há registro de 1.405 crianças de zero a três anos de idade em “lista de espera”, dado esse que materializa, ainda mais, a ausência de vagas na creche.

A Secretaria Municipal de Educação conta com o Sistema Integrado de Educação Municipal (SIEM), sendo que cada escola realiza o cadastro referente à solicitação de vaga e efetua o registro no referido sistema. Por meio desse sistema, a SME obtém o número de crianças em “lista de espera” e procura a inserção destas em escolas próximas das residências.

Tabela 9 – Número de crianças em “lista de espera” para matrícula na creche – 2016

Ano	Grupo	Número de crianças em lista de espera
2016	G1 – 0 a 1 ano	415
	G2 – 1 a 2 anos	391
	G3 – 2 a 3 anos	599
Total		1.405

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Mauá – 2016.

Os dados apresentados nas tabelas 8 e 9 demonstram, respectivamente, a evolução das matrículas, na rede municipal, tanto na creche quanto na pré-escola; contudo, por outro lado, revelam que, na creche, o atendimento se faz aquém do necessário, o que se justifica pela ausência de vagas e a existência de uma “lista de espera”, evidenciando, ainda mais, a não efetivação do direito à educação nessa etapa de educação básica.

3.2.2 A falta de vagas na creche e a mídia

Em relação à falta de vagas na creche, salienta-se que tal fato tem sido objeto de matérias veiculadas na mídia, na região do ABC e na cidade de São Paulo, dentre outros. Em reportagem da jornalista Natália Fernandes, do jornal *Diário do Grande ABC*, de 1º de março de 2016, destacou-se que “[...] pelo menos 15.780 crianças com idade entre zero e três anos aguardam em fila de espera por vaga em creche no Grande ABC [...]”.

Nessa reportagem, uma mãe, moradora de Mauá, que trabalha como cabelereira e aguarda vaga para sua filha na creche, revela que “[...] é uma dificuldade grande. Minha mãe é diarista e dependo dos dias de folga dela para que cuide da bebê e eu possa trabalhar. Praticamente só me restaram aquelas clientes que são amigas e compreendem a situação [...]”.

Conforme consta na reportagem, “[...] após receber negativa de vaga para matricular a filha na rede municipal de Mauá [...]”, a mãe recorreu à Justiça e declarou não ter outra alternativa: “Procurei o Conselho Tutelar e advogado para tentar o acesso. Vamos torcer para que saia uma liminar [...]”.

Além do caso específico que destaca a procura por uma vaga na creche, tal fato reafirma o movimento realizado pelos pais, mães e responsáveis, na busca por uma vaga junto ao Ministério Público, caracterizando a judicialização da educação.

De acordo com a referida reportagem, a ausência de vagas na creche, na rede municipal, ocorre em seis dos sete municípios do Grande ABC; apenas São Caetano do Sul atende 100% das crianças em idade de zero a três anos. O município com maior déficit de vagas é São Bernardo do Campo que contou com uma fila de espera de 4.313 vagas, em 2015. No município de Santo André, 3.885 crianças de zero a três anos aguardam vaga na creche. Em Mauá, 3.000 crianças aguardam vaga. Em Ribeirão Pires, a espera atinge 582 crianças. O município de Diadema possuiu, em 2015, um déficit de 4.000 vagas. O município de Rio Grande da Serra não respondeu à reportagem.

Como justificava dessa falta de vaga em relação à demanda existente, destaca-se nesta matéria que

[...] o principal gargalo das administrações é resultado de baixo investimento na construção de unidades de ensino, custo alto para manter o aluno na creche em período integral e alta taxa de natalidade, principalmente nas áreas periféricas, lembra o doutor em Educação da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo) Ocimar Munhoz Alavarse. “A escolarização é um direito da criança, ainda que a mãe não trabalhe. Uma das alternativas tem sido estabelecer convênio com entidades privadas para incluir

alunos, mas isso esbarra na dificuldade de financiamento”, ressalta [...]. (FERNANDES, N., 2016, p. 6).

Em relação aos procedimentos a serem adotados pelos municípios a fim de reverter o problema, destaca-se que cinco das sete cidades prometem abrir, juntas, 4.120 vagas para crianças da creche. Diadema e Rio Grande da Serra não informaram as providências a serem tomadas. No município de Santo André, a pretensão é de criar 560 vagas com novas quatro creches a serem inauguradas. Em São Bernardo, a proposta é de abertura de 2.600 vagas, em oito escolas e de um CEU (Centro de Educação Unificada). O município de Mauá pretende “[...] continuar a otimizar espaços, como brinquedotecas e salas de leitura, para ampliar as vagas, além de entregar duas unidades e o CEU [...] somando 760 vagas [...]”. O município de Ribeirão Pires “[...] informou apenas ter projeto para erguer duas escolas”, sem especificar o número de beneficiados.

A reportagem veiculada no jornal *Diário do Grande ABC*, além de destacar a ausência de vagas, expôs as propostas dos municípios a fim de solucionar parte do problema.

Ressalta-se que a ausência de vagas na creche não é recorrente, apenas, nos municípios da Região do ABC. A cidade de São Paulo enfrenta o problema com uma demanda muito superior, compatível com a população de zero a três anos de idade. Assim, de acordo com matéria veiculada no jornal *Folha de S. Paulo – on line* (UOL, 2016), a partir de 2007 triplicou o número de crianças matriculadas na creche; no entanto, a fila de espera por vagas não teve a necessária redução. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e do Programa de Metas da Prefeitura de São Paulo (2013-2016), a fila de espera para vaga na creche, no ano de 2016, na cidade de São Paulo, atingiu 133.000 crianças, enquanto que, nesse mesmo ano, 284.000 crianças foram matriculadas na creche.

A respectiva matéria especifica que essa fila de espera se faz de forma desigual nas diferentes regiões da cidade. A região de Vila Andrade, por exemplo, localizada em Paraisópolis, região sul da cidade de São Paulo, é a que menos atende a demanda por creche, sendo que a fila de espera chegou a ultrapassar um ano e três meses em 2015.

O jornalista Artur Rodrigues, do jornal *Folha de S. Paulo*, em reportagem veiculada em 19 de novembro de 2015, referente à fila de espera para vaga na creche, destaca que essa espera, em média, em alguns bairros da cidade de São Paulo, chega a 500 dias, podendo chegar até 840 dias. Assim, “[...] cansados de esperar, muitos pais e mães recorreram à justiça para conseguir a vaga [...]”.

Nessa matéria, o defensor público Allan Ramalho Ferreira afirma que “[...] os juízes dão as liminares, mas, mesmo assim, a prefeitura às vezes demora a cumprir, pela falta de estrutura física [...]”.

Observa-se nessas reportagens que, tanto na Região do ABC paulista quanto na cidade de São Paulo, em especial, em determinados bairros, a falta de vagas na creche tem se tornado recorrente nos últimos anos; fato este que tem mobilizado pais e mães a recorrerem à justiça em busca de vaga, promovendo a judicialização da educação na creche.

3.3 Determinantes para a realização da pesquisa

A demanda existente para a creche e conseqüente falta de vagas gerou, nos últimos anos no município de Mauá, um movimento realizado por pais, mães ou responsáveis por crianças de zero a três anos de idade, que buscam a obtenção de uma vaga, via ação judicial, que se caracteriza num Mandado de Segurança com Pedido de Liminar ou numa Ação de Obrigação de Fazer¹⁶ com Pedido de Tutela Antecipada¹⁷.

O reconhecimento da educação enquanto direito de todos, o direito público e subjetivo atribuído legalmente à educação, a comprovação da falta de vagas na creche, no município de Mauá e o exercício de direito de pais, mães ou responsáveis ao recorrerem ao Ministério Público, quando da oferta irregular desse direito, caracterizando um processo de judicialização da educação, promoveram a realização desta investigação.

Para realização desta pesquisa, foi solicitado, previamente, autorização à Secretaria Municipal de Educação. A partir da concessão da autorização, buscou-se, junto à SME, a identificação de uma escola municipal de educação infantil para desenvolvimento dessa pesquisa. A escolha recaiu na escola identificada com uma demanda superior ao número de vagas e, também, com o maior número de crianças matriculadas na creche por liminar, nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Esta escola foi, então, denominada de Escola Esperança.

A partir da escolha, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação autorização para aplicação de questionários para pais e mães de crianças matriculadas na creche, para a realização de entrevistas com pais, professoras da creche e gestora da escola, verificação do

¹⁶ Cabível contra decisões interlocutórias, Art. 1015 a 1020 do Código de Processo Civil, Lei n.º 13.105, de 14 de março de 2015.

¹⁷ Art. 300 a 304 do Código Civil, instituído pela Lei 13.105, de 2015. Art. 300- A tutela antecipada será concedida quando houver elementos que evidenciem a probabilidade do direito e o perigo de dano ou o risco ao resultado útil do processo.

Projeto Pedagógico da Escola; bem como a consulta e verificação de dados referentes à matrícula de crianças na educação infantil do município e consulta a 144 processos referentes às ações judiciais impetradas por pais e mães, para obtenção de vagas na Escola Esperança.

Após o aceite da Secretaria Municipal, procedeu-se aos contatos com a gestora da unidade escolar, a visita à escola, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e consulta e verificação dos dados disponibilizados pela SME.

A fim de manter o anonimato, preservou-se tanto o nome da escola quanto dos entrevistados.

3.3.1 Caracterização da Escola Esperança

Em relação ao histórico da Escola Esperança, sua criação data de 1978, com localização em bairro próximo ao centro da cidade, sendo que a transferência para o prédio atual ocorreu em 2001, quando da construção do novo prédio. Sua localização é próxima do centro comercial, escolas estaduais, unidade básica de saúde (UBS) e unidade de pronto atendimento (UPA) 24 horas.

Em relação à configuração dos grupos, como são caracterizados os agrupamentos das crianças, de acordo com a idade, no ano de 2016, a Escola Esperança atendeu as crianças matriculadas na creche, no G1, G2 e G3, de zero a três anos em período integral, das 7h às 17h30. As demais crianças dos grupos G4 e G5, de quatro a cinco anos, foram atendidas em período parcial.

No período noturno, a Escola Esperança atendeu aos alunos na educação de jovens e adultos, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma sala multisseriada do módulo I e II e uma outra sala do módulo III.

Em relação aos docentes, a Escola Esperança, no ano de 2016, contou com trinta e três docentes e quinze auxiliares de educação infantil (ADI) e demais professores eventuais que atuam, diariamente, na escola, substituindo professores nas suas ausências.

O corpo administrativo, assim denominado, é formado pelo gestor da escola, pelo vice-diretor, pelo coordenador pedagógico, por dois agentes escolares e um assistente administrativo.

O corpo operacional conta com dez pessoas que se dedicam aos trabalhos de limpeza, preparação da merenda e demais trabalhos que dão suporte ao cotidiano da escola.

A escola conta com uma instituição auxiliar, a Associação de Pais e Mestres (APM), e com um colegiado, o Conselho de Escola.

O Conselho de Escola é constituído por representantes dos diferentes segmentos da escola, pais das crianças, professores, funcionários e equipe gestora, eleitos anualmente, sendo compreendido como uma “instância auxiliar da gestão escolar”.

3.3.2 Do projeto político-pedagógico da Escola Esperança

A expressão proposta pedagógica ou projeto pedagógico surge na LDB de 1996. O artigo 12, inciso I, estabelece que os estabelecimentos de ensino deverão “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” e, no inciso VII, determina aos estabelecimentos “[...] informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola [...]”. O artigo 13, inciso I, confere aos docentes “[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]”. O artigo 14 determina que

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]. (BRASIL, 1996b).

Observa-se que a proposta pedagógica ou projeto pedagógico passa a ser determinante no contexto da gestão democrática, a fim possibilitar um trabalho participativo; ou seja, a proposta ou projeto deve ser elaborado com a participação dos envolvidos no processo educativo.

Azanha (2000, p. 37), em seu texto *Proposta Pedagógica e autonomia da escola* destaca que

[...] o Projeto Pedagógico é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam, e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil [...].

Ainda, sobre a projeto pedagógico, o autor salienta que

[...] tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas [...]. Não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente “ciência dos projetos” ou roteiros burocratizados. Elaborar o Projeto Pedagógico é um exemplo de autonomia [...]. (AZANHA, 2000, p. 42).

Tal como expressa a LDB, de 1996, as escolas devem elaborar a sua proposta ou projeto pedagógico a fim de reconhecer-se nos seus diferentes aspectos e, a partir de, propor, de forma coletiva, ações que visem à minimização de problemas detectados.

Da análise do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Esperança, do ano de 2016, evidenciou-se que o mesmo é composto pelo histórico da escola, modalidades de ensino, identificação das classes existentes, períodos e horários de funcionamento, estrutura física, caracterização socioeconômica dos alunos, capacidade de atendimento, corpo docente, corpo operacional, corpo administrativo, instituição auxiliar (APM) e Conselho de Escola, enquanto colegiado, dentre outros.

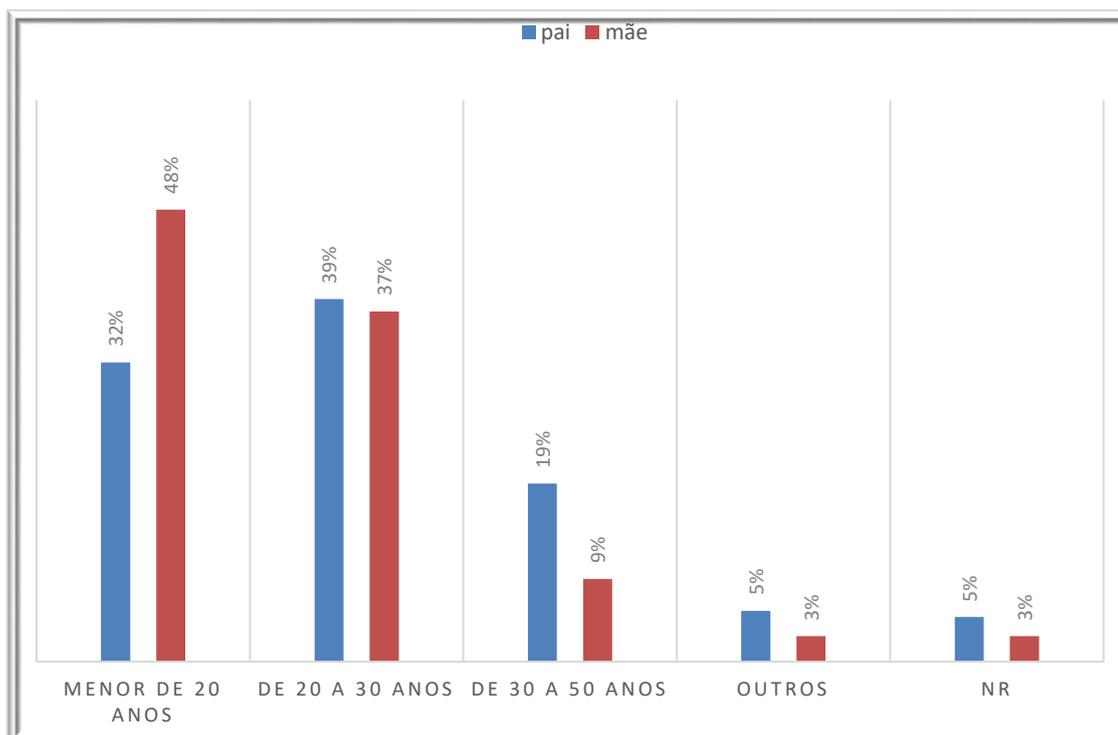
Consta, também, do projeto político-pedagógico a caracterização da comunidade escolar, que é obtida, por meio de entrevistas realizadas junto aos pais pelas professoras, no início do ano letivo. Posteriormente, os dados são tabulados e elaborados gráficos que ficam disponibilizados no projeto político-pedagógico da escola.

Nas entrevistas com os pais, realizadas pelas professoras das crianças da educação infantil, são abordados aspectos referentes a identificação da família (faixa etária, religião, escolaridade e naturalidade), condições da moradia (tempo de residência em Mauá, situação de moradia, tipo de moradia, número de pessoas que moram na mesma casa, número de cômodos e condições mínimas de saneamento básico), situação profissional dos pais (profissão dos pais, local de trabalho e renda familiar), atendimento médico das crianças e doenças infantis.

O gestor da Escola Esperança forneceu os dados coletados nas entrevistas realizadas com os pais das crianças matriculadas na creche em 2016 e, a partir destes, procedeu-se à tabulação dos dados e a elaboração de gráficos e figuras para melhor visualização dos resultados obtidos, seguidos da análise de cada item pesquisado.

I – Identificação da família: faixa etária dos pais, religião, grau de instrução e região de nascimento dos pais e dos filhos

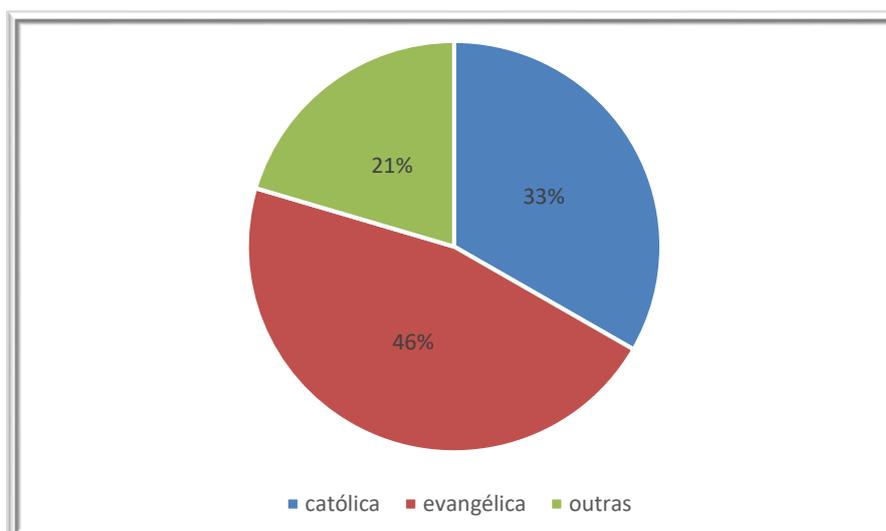
Figura 1- Faixa etária dos pais



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Em relação à faixa etária dos pais, observa-se que a maioria são jovens, sendo que 48% das mães possuem menos de 20 anos de idade e 39% dos pais possuem de 20 a 30 anos. Também é considerável o número de mães na faixa etária de 20 a 30 anos, cerca de 37%.

Figura 2 – Religião dos pais



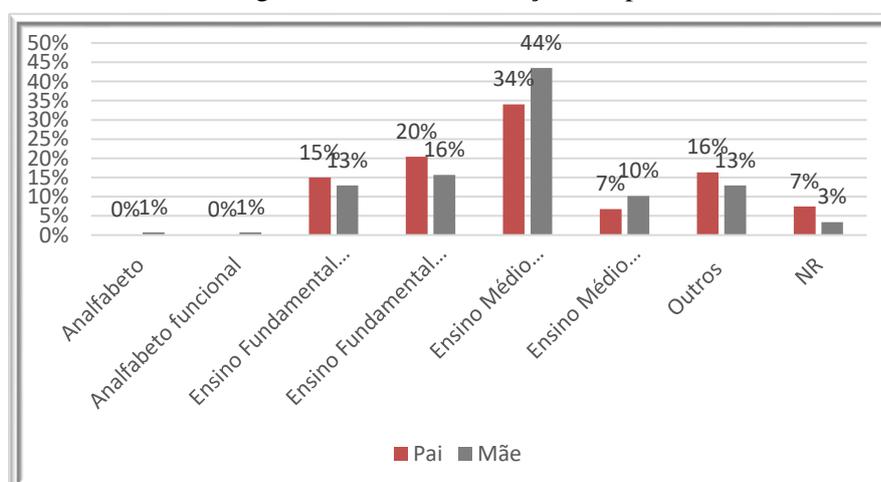
Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

No tocante à religião, prevalece os evangélicos, num total de 46%, em relação aos católicos, 33% e 21% que declararam outras religiões.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2010), o número de pessoas que se declaram evangélicos tem crescido no país. Em 2000, correspondiam a 26,2 milhões (15,4 da população); em 2010, esse número passou para 42,3 milhões de pessoas, totalizando 22,2% da população brasileira.

O número de pessoas que se declararam católicos correspondeu a 124,9 milhões de pessoas (64,6%) e em 2010 esse número passou para 123,3 milhões, correspondendo a 64,6% da população, destacando uma queda de 1,3% nesse período.

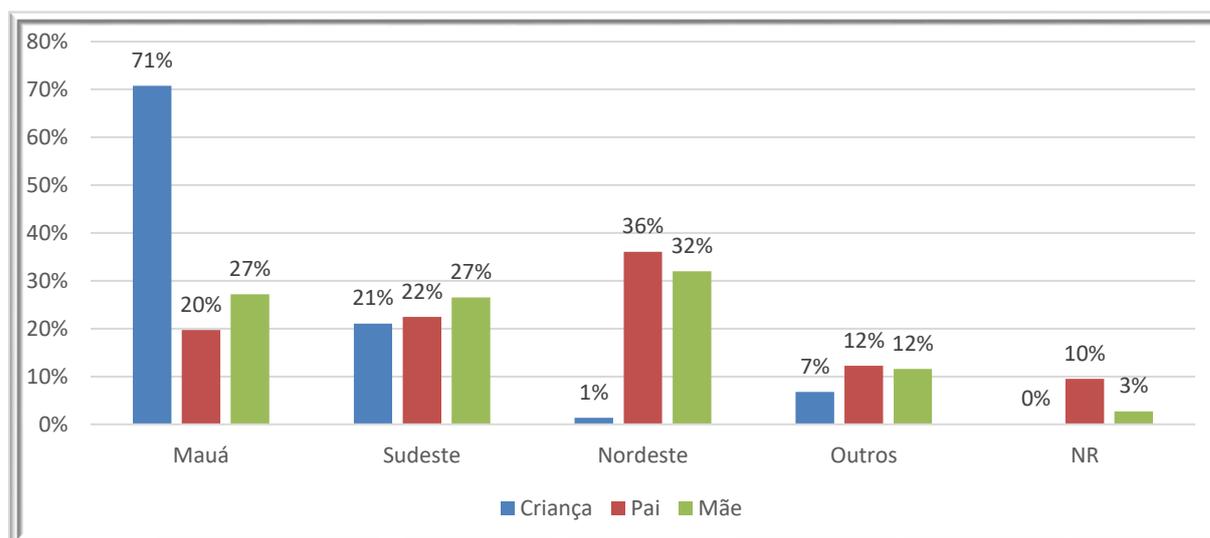
Figura 3 – Grau de instrução dos pais



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

A maioria dos pais afirmaram terem o ensino médio completo, 34 %; e as mães, 44%; seguidos daqueles que possuem o ensino fundamental incompleto, 20% dos pais e 16%-das mães.

Figura 4 – Região de nascimento dos pais e dos filhos

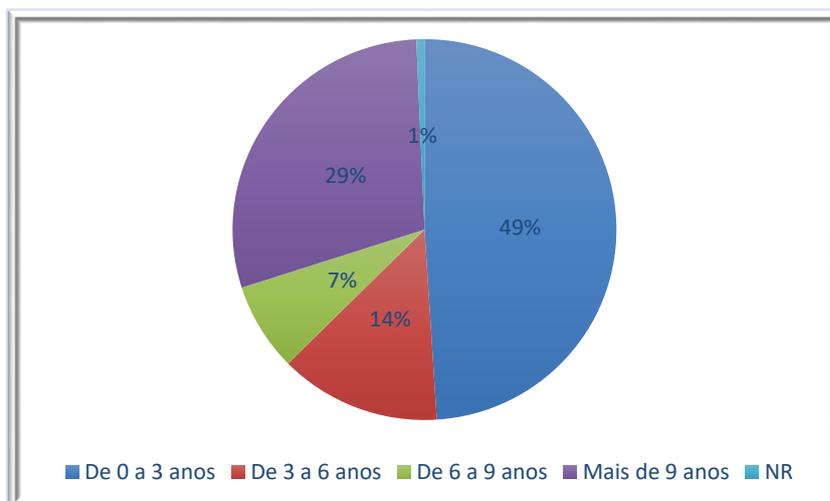


Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Observa-se que 71% das crianças nasceram na cidade de Mauá, enquanto que a maioria dos pais (36% dos pais e 32% das mães), nasceram na região Nordeste do país. Tal fato destaca a migração da região Nordeste para a região Sudeste.

II – Moradia: Tempo de residência dos pais em Mauá, situação de moradia (alugada, cedida, própria ou outros), tipo de moradia (alvenaria, madeira ou outros), número de pessoas que moram na casa, número de cômodos, saneamento básico e telefone.

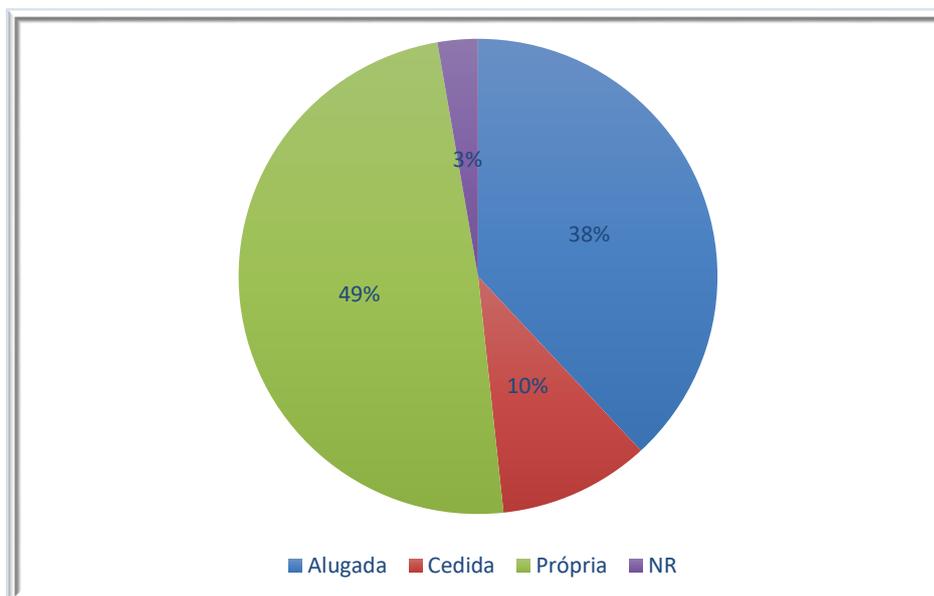
Figura 5 – Tempo de residência em Mauá



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Apesar da maioria não ter nascido na cidade, 49% residem há pouco tempo em Mauá, num período de zero a três anos. Já 29% residem há mais de 9 anos no município e 14%, de 3 a 6 anos. Tais dados reforçam a contínua mobilidade das famílias.

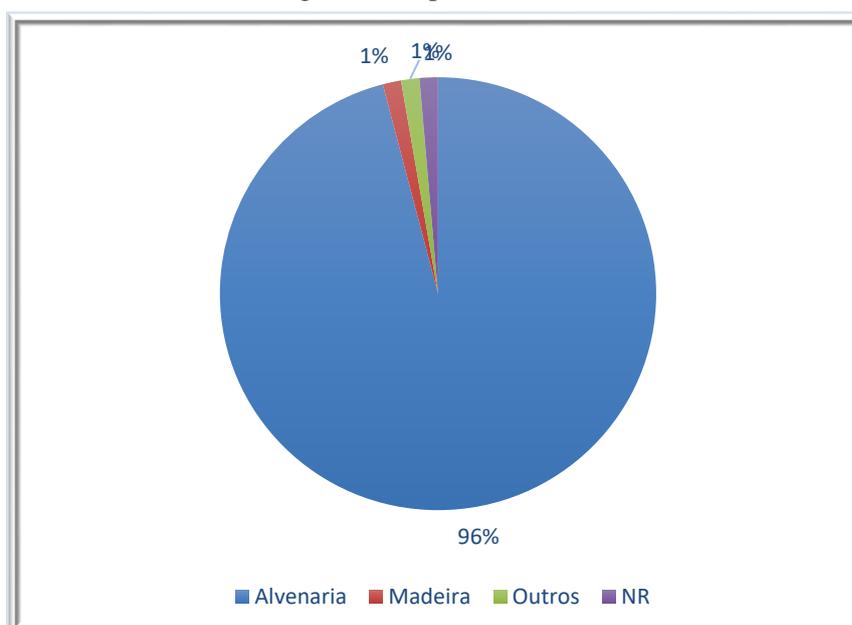
Figura 6 – Situação de moradia



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Em relação à situação de moradia, 49% das famílias residem em casa própria, 38% em casa alugada, 10% em casa cedida e 3% não declararam.

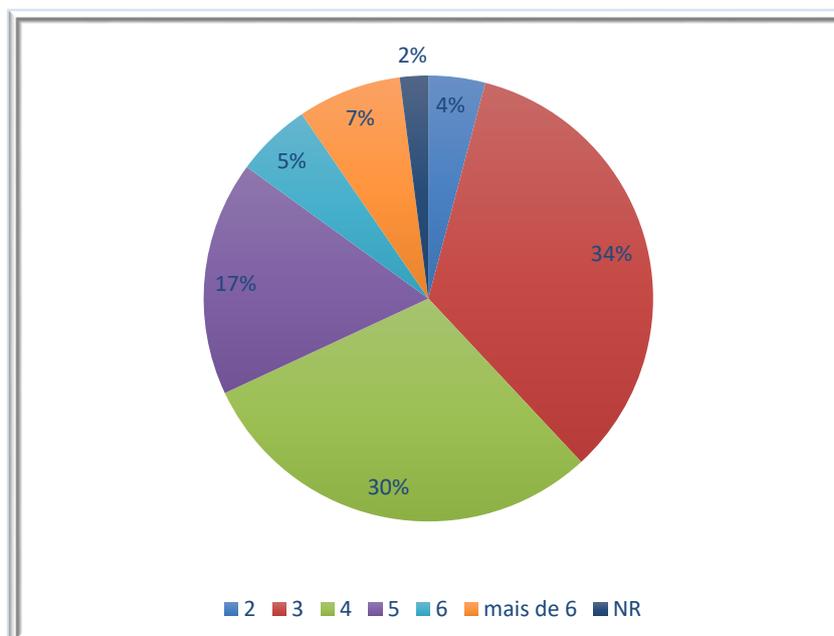
Figura 7 – Tipo de moradia



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Quanto ao tipo de moradia, 96% possuem casa de alvenaria; contudo, ainda há uma família que vive em casa de madeira. Cabe ressaltar que muitas famílias residem num bairro próximo à escola, que, na década de 1970, era uma área pública que foi cedida aos moradores, prevalecendo, à época, várias casas de madeira.

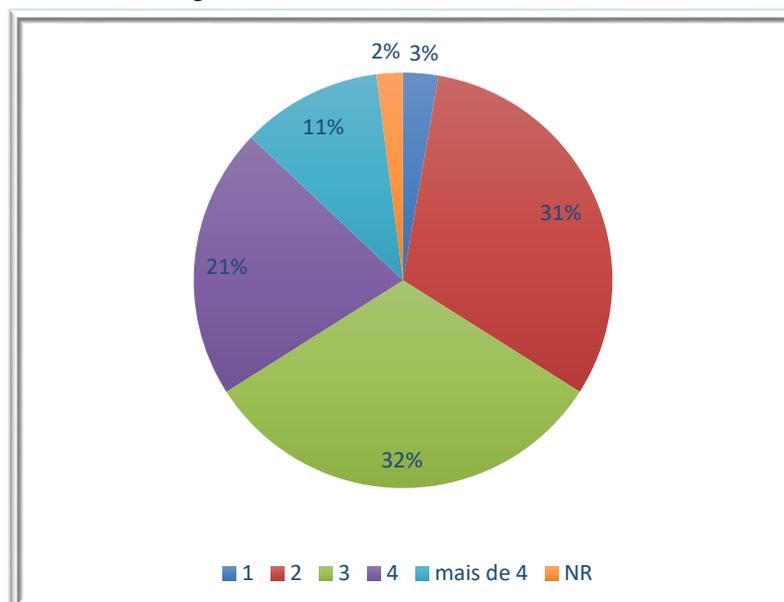
Figura 8 – Número de pessoas que moram na casa



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

No que se refere ao número de pessoas que moram na mesma casa, observa-se que, em 34% das casas, moram 3 pessoas, em 30% das casas, residem 4 pessoas, em 17% das casas habitam 5 pessoas e em 7% das moradias residem mais de 6 pessoas.

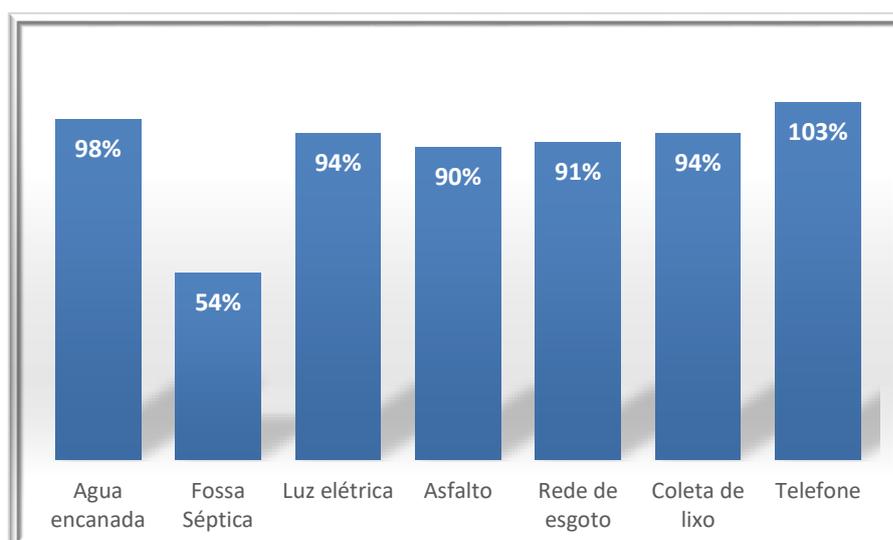
Figura 9 – Número de cômodos da casa



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Cerca de 32% das casas possuem 3 cômodos, 31% possuem 2 cômodos, 21% possuem 4 cômodos e 11% mais de 4 cômodos.

Figura 10 – Saneamento básico e telefone

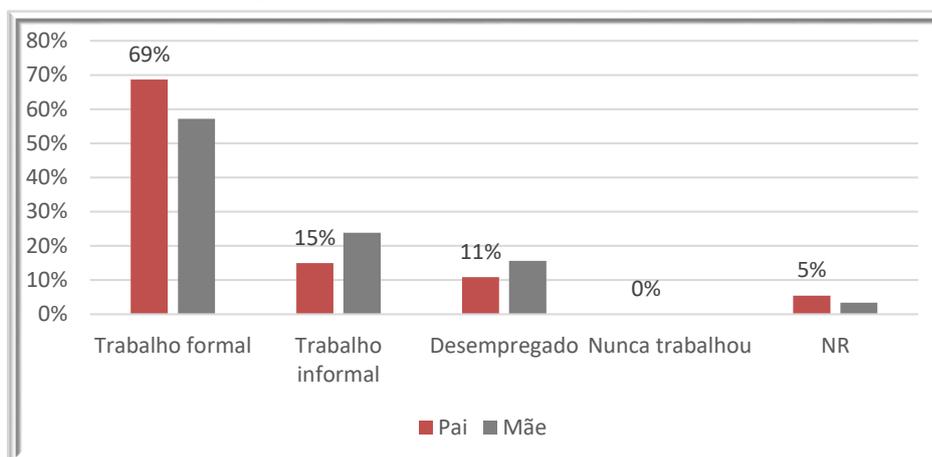


Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Em relação aos itens essenciais referentes ao saneamento básico, 54% dos entrevistados alegaram que possuem fossa séptica; no entanto, 91% afirmaram possuir rede de esgoto, o que revela uma imprecisão nos dados e inviabiliza uma avaliação do item pesquisado. Em relação ao demais itens – água encanada, luz elétrica, asfalto, rede de esgoto e coleta de lixo –, verifica-se cerca de 90% de atendimento. O item telefone ultrapassa 100%, o que indica a existência de mais de um telefone por pessoa.

III – Trabalho: Situação profissional dos pais, função exercida pelo pai no mercado de trabalho, função exercida pela mãe no mercado de trabalho, local de trabalho dos pais e renda familiar.

Figura 11 – Situação profissional dos pais



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

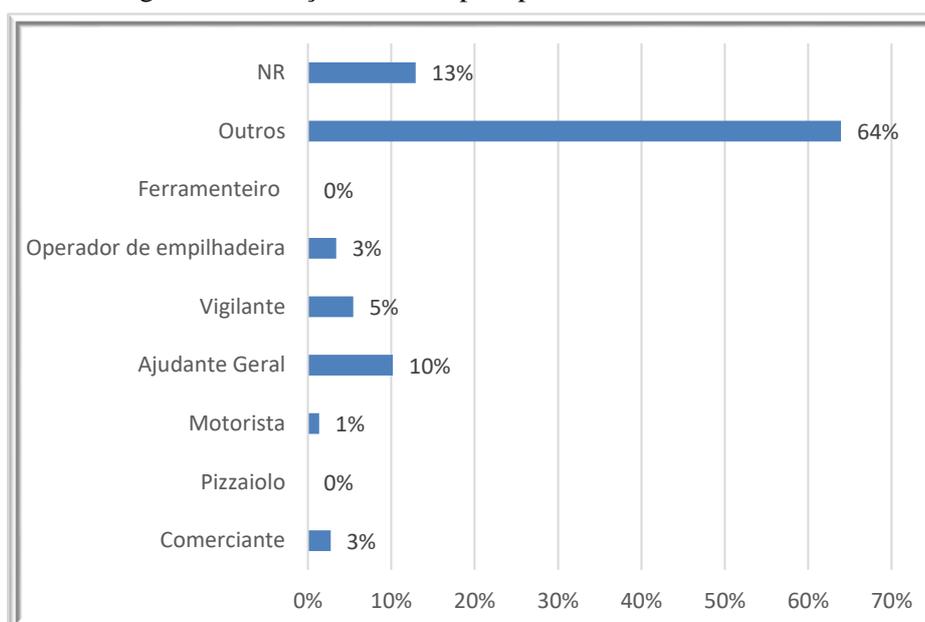
No que se refere à situação profissional dos pais, 69% dos pais e 57% das mães possuem um trabalho formal, enquanto 15% dos pais e 24% das mães trabalham informalmente. Destaca-se, nesse aspecto, que 11% dos pais e 16% das mães encontram-se desempregados.

A Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) elaborada pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos) e Fundação Seade, em conjunto com o Consórcio Intermunicipal do Grande ABC, destacam que o desemprego na região do ABC alcançou a taxa de 12,7% no mês de maio de 2015. O número de desempregados foi de 180 mil pessoas.

Os dados disponibilizados pelo Dieese-PED (2015) destacam que a dinâmica econômica influencia “[...] as transformações nas relações familiares, que paulatinamente vêm alterando o modelo de família baseado no homem como chefe de família e provedor, criando novas dinâmicas nas relações de seus membros com o mercado de trabalho [...]”.

Em relação aos desempregados, “A taxa de desemprego total elevou-se para ambos os sexos, mas de forma mais intensa entre os homens (de 9,2% para 9,9%) do que entre as mulheres (de 11,1% para 11,5%), no mesmo período [...]” (DIEESE, PED, 2015).

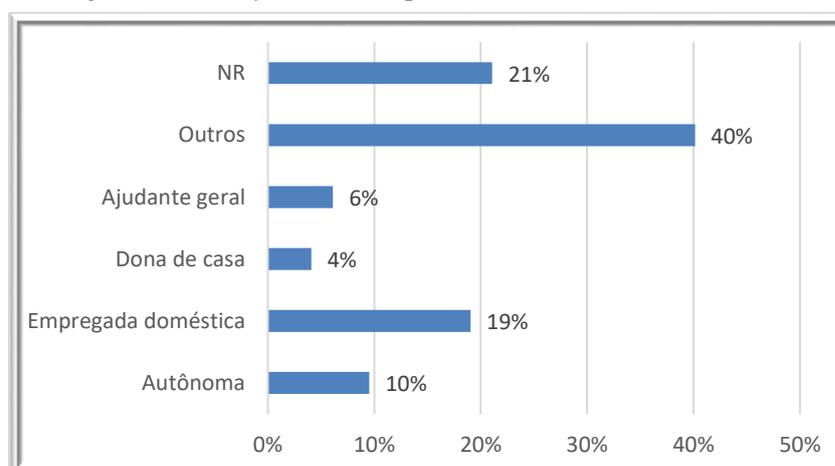
Figura 12 – Função exercida pelo pai no mercado de trabalho



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Quanto ao trabalho exercido pelos pais, nota-se que a maioria, 64%, indicou “outros”, ou seja, trabalhos que não constavam dos itens elencados; fato este que impossibilita a afirmação em relação à profissão dos mesmos. Ressalta-se que 10% exercem a profissão de ajudante geral.

Figura 13 – Função exercida pela mãe no mercado de trabalho



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

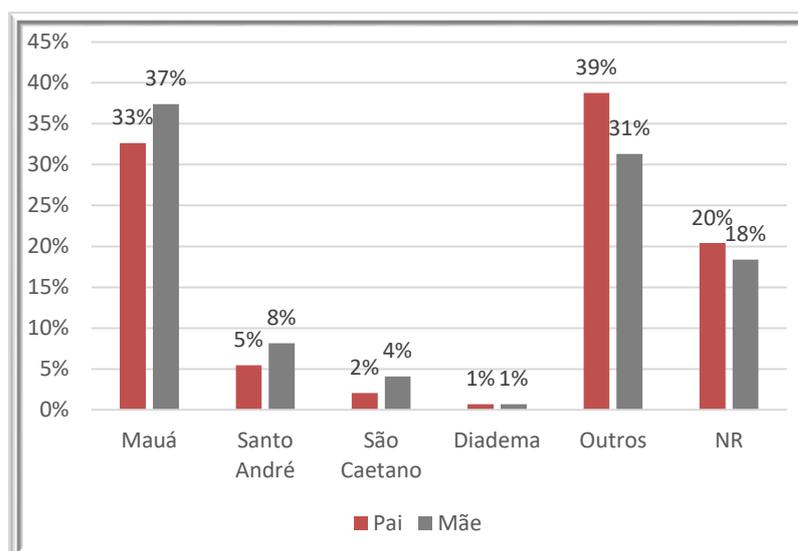
Em relação ao trabalho exercido pelas mães, salienta-se que, semelhante aos pais, 40%

indicaram “outros” trabalhos que não constam dos itens elencados. Ressalta-se, também, que 19% exercem a profissão de empregada doméstica.

A presença de mulheres no mercado de trabalho, na região do ABC, cresceu pelo terceiro ano consecutivo, sendo que sua taxa de participação aumentou de 54,1%, em 2013, para 54,4%, em 2014 (DIEESE, 2015)

De acordo com o Dieese (2015), em relação as mulheres, “[...] cresceu o número de ocupações somente nos Serviços e, entre os homens, nos Serviços e na Construção [...]”. No entanto, “[...] a formalização das relações de trabalho ampliou-se apenas para as mulheres, e somente no setor privado com carteira assinada [...]. Inversamente, entre os homens, houve redução do contingente inserido nas ocupações mais protegidas pela legislação trabalhista [...]”.

Figura 14 – Local de trabalho dos pais

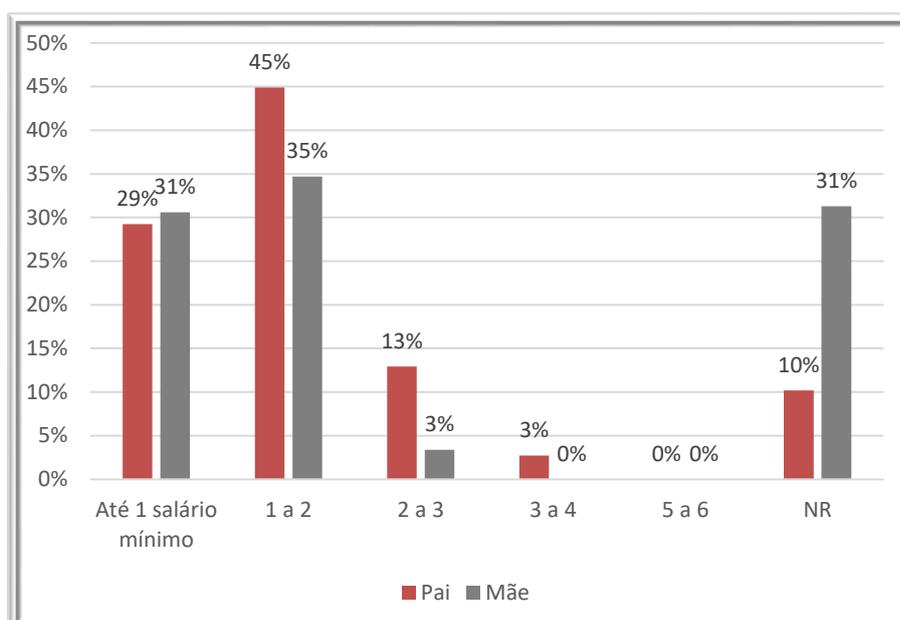


Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

A maioria dos pais apontou, como local de trabalho, “outros”, ou seja, exercem atividades em cidades não elencadas. Em relação ao fato, salienta-se que a cidade de Mauá é considerada como cidade “dormitório”, sendo que grande parte dos munícipes se deslocam todos os dias para trabalharem em outras cidades do ABC e na cidade de São Paulo, o que se deve, em grande parte, em decorrência do transporte ferroviário.

Destaca-se que 33% dos pais e 37% das mães trabalham no próprio município.

Figura 15 – Renda familiar

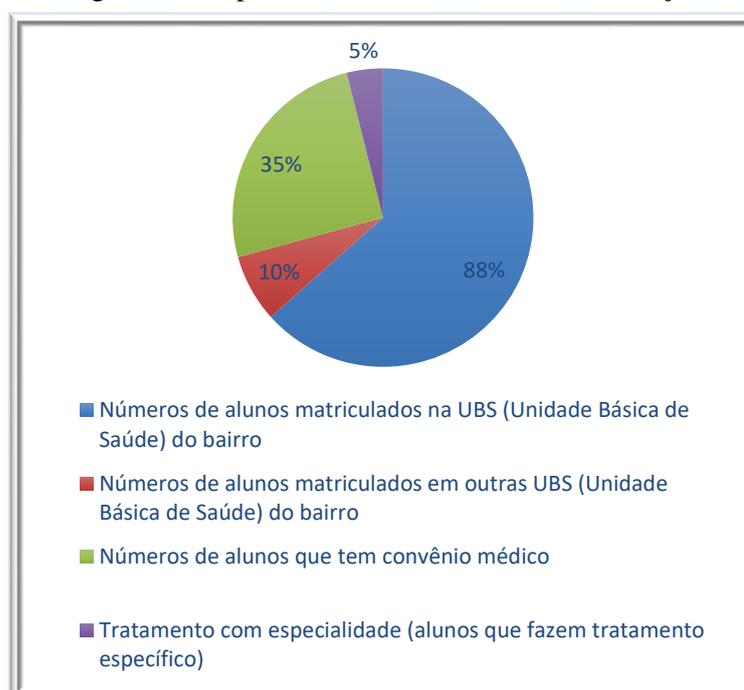


Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Quanto à renda obtida pela família, constata-se que a maioria, tanto pai quanto mãe, percebe de 1 a 2 salários mínimos mensalmente, correspondendo a 45% e 35%, respectivamente; sendo, também, considerável que 29% e 31%, de pais e mães que recebem até um salário mínimo. Destaca-se que, apesar do item identificar a renda familiar, foi solicitada a renda do pai e da mãe. Entende-se, dessa forma, que esse dado não permite a precisão no reconhecimento da renda familiar, ao considerar-se que muitas mães mantêm a família apenas com a sua renda.

IV – Atendimento médico prestado às crianças

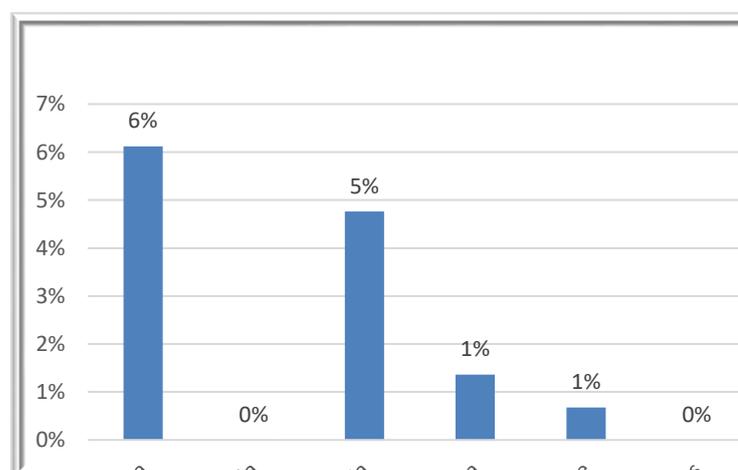
Figura 16 – Tipo de atendimento médico das crianças



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Observa-se, na figura acima, que 88% das crianças da Escola Esperança estão matriculadas na Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro; 35% possuem convênio médico, 10% estão matriculadas em UBS de outros bairros e 5% realizam tratamento com especialistas. Ressalta-se que não foi especificada qual a especialidade. Contudo, observa-se que a maioria das crianças são atendidas na UBS do bairro. Salienta-se que a UBS se localiza a aproximadamente vinte metros da Escola Esperança.

Figura 17 – Doenças Infantis



Fonte: Entrevista: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Das doenças infantis citadas, 6% das crianças já tiveram catapora e 1% caxumba. Destaca-se que 5% já tiveram pneumonia e 1% meningite, o que não caracteriza uma doença especificamente infantil e demanda um considerável cuidado pela família.

Ressalta-se que os dados obtidos estão disponibilizados, porém, não comentados no decorrer do projeto político-pedagógico, não existindo referência quanto à elaboração de ações que considerem os dados coletados.

De acordo com o gestor da Escola Esperança, as informações obtidas nas entrevistas com os pais e mães são socializadas com as professoras, pela coordenação pedagógica e pelo gestor escolar, por ocasião do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

O HTPC consiste num horário (100 minutos) de estudo e orientação semanal realizado pelas professoras sob a orientação do coordenador pedagógico da Escola Esperança.

3.4 Aplicação de questionários e realização de entrevistas

Diante deste cenário, em que persiste a ausência de vagas na creche, apesar da legislação vigente contemplar que a educação se constitui em direito de todos e, em decorrência dessa falta de vagas, pais e mães, de em uma situação de negação de um direito, gerador de uma opressão, a partir da conscientização, se reconhecem como sujeitos de direitos e o buscam, via ação judicial, caracterizando a judicialização da educação.

Para a percepção desse processo de conscientização, que leva pais e mães à promoção de uma ação judicial, visando à garantia de uma vaga na creche municipal; bem como para o reconhecimento das perspectivas desses pais, mães e agentes públicos, no que se refere ao direito à educação na creche, procedeu-se à realização de questionários e entrevistas semiestruturadas com atores e agentes públicos envolvidos nesse processo.

Conforme já delineado no Capítulo 2, no que se refere aos procedimentos metodológicos, destaca-se que, para levantamento de dados, recorreu-se à realização de um questionário com a participação de dez pais e mães de crianças matriculadas na creche por liminar e dez pais e mães de crianças matriculadas sem liminar, a realização de uma entrevista semiestruturada com seis mães que matricularam seus filhos na creche por liminar, a realização de entrevista com duas professoras da creche e entrevista com a gestora da escola, a fim de reconhecer as perspectivas familiares, docentes e da gestora em relação ao direito à educação na creche.

No que se refere à entrevista semiestruturada e sua escolha enquanto recurso metodológico, Manzini (2012, p. 156) destaca que este instrumento de pesquisa “[...] tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica [...]”.

Para Duarte (2002, p. 56),

[...] entrevista é trabalho, alerta Zaia Brandão (2000), e como tal “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (p. 8) – além, é claro, dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou mesmo substituem essa fala – e isso exige tempo e esforço [...].

A fim de reconhecer a perspectiva jurídica, após prévia autorização da Secretaria Municipal de Educação, analisou-se 144 processos, no período compreendido entre 2014 e 2016, resultantes de ações judiciais impetradas por pais e mães, junto ao Ministério Público, visando à obtenção de vagas na creche, na Escola Esperança.

Essa análise possibilitou o conhecimento de dados relativos ao(à) requerente, a idade da criança, a motivação alegada pelos advogados ou pelo Defensor Público, data da entrada da ação judicial e data da concessão da liminar ou da tutela antecipada; bem como a fundamentação legal utilizada pelos advogados, Defensor Público e pelo Juiz de Direito, possibilitando uma configuração do processo de judicialização da educação.

A elaboração do questionário e das entrevistas semiestruturadas considerou o objeto investigado e as hipóteses elencadas.

Posteriormente à aplicação do questionário e realização das entrevistas, procedeu-se à análise desses, considerando as categorias opressão, conscientização, humanização, desumanização e ação dialógica.

3.5 O direito à creche na perspectiva familiar

Considerando a falta de vagas na creche no município de Mauá, em especial, na Escola Esperança, o direito à educação, previsto legalmente, a opressão vivenciada por pais e mães e o processo de conscientização que levou ao movimento desses na busca por uma vaga para seus(suas) filhos(as), via judicial, caracterizando a judicialização da educação, um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa residiu na aplicação de um questionário para dez pais (mães) de crianças matriculadas na creche por liminar e para dez pais (mães) de crianças matriculadas na creche desta escola, sem liminar.

A escolha em relação aos pais que matricularam seus(suas) filhos(as) na creche na Escola em condições distintas, sem recorrer à ação judicial, e outros que recorreram, objetivou o conhecimento e a perspectiva desses pais em relação ao direito à educação na creche.

Independentemente de a matrícula da criança ter sido motivada ou não por ação judicial, o questionário foi o mesmo para todos os participantes.

O questionário aplicado aos pais e mães das crianças de zero a três anos da educação infantil, creche, matriculados na Escola Esperança, foi composto por dezessete perguntas.

Num primeiro momento, seguem as perguntas e respostas relativas aos pais (mães) que matricularam seus(suas) filhos(as) sem necessidade de ação judicial.

As perguntas número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 se reportaram a questões referentes ao grau de parentesco dos participantes com a criança, idade, escolaridade, trabalho, profissão, estado civil, participação em programas de assistência à família, renda familiar, dados estes que permitiram traçar um perfil dos participantes.

Dentre os(as) participantes que matricularam seus(suas) filhos(as) na creche, sem necessidade de liminar, destaca-se 90% de mães e 10% pais.

Em relação à idade, 40% possuem de 30 a 35 anos, 30% de 26 a 30 anos, 20% de 21 a 25 anos e 10% mais de 35 anos.

No tocante à escolaridade, 60% concluíram o ensino médio, 10% concluíram as quatro primeiras séries do ensino fundamental, 10% concluíram o ensino fundamental, 10% iniciaram, mas não concluíram o ensino médio e 10% concluíram o ensino superior.

Em relação à atividade econômica, 100% declararam que trabalham regularmente, ocupando as seguintes profissões: ajudante de cozinha, faxineira, empregada doméstica, agente de serviços, auxiliar de limpeza, operador de produção, vendedora, encarregado de limpeza, sendo que um participante não declarou a profissão.

Quanto à participação em programas de assistência, apenas 20% declararam participarem do Programa Bolsa Família¹⁸.

No que se refere ao estado civil, 50% afirmaram serem solteiras, 20% casados e 30% vivem em união estável.

¹⁸ O Programa Bolsa Família foi instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de 2007. O programa é gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00).

A renda familiar declarada foi de um salário mínimo para 30% dos participantes, 50% declararam a renda familiar de dois salários mínimos, 10% responderam ter uma renda de três salários mínimos e 10% não responderam. Como se observa, 80% dos pesquisados vivem com renda mensal de até 2 salários mínimos.

Constata-se também que a maioria dos participantes são mães com idade entre 20 e 35 anos. A maioria concluiu o ensino médio e trabalha em profissões da área de serviços. Destaca-se que a maioria é solteira e não é contemplada por programas de assistência à família.

As respostas às demais perguntas foram elencadas por participante, a fim de garantir a fidedignidade ao conteúdo das mesmas.

Tabela 10 – Motivo alegado pelas mães para a matrícula dos(das) filhos(as) na creche

Alternativas	Participantes (%)
Porque trabalho e preciso de alguém para cuidar dele (a);	50%
Porque trabalho e acredito que a escola é necessária para a formação de meu(minha) filho(a);	50%
Não trabalho e acredito que a escola é necessária para a formação do(da) meu(minha) filho(a);	0%
Não trabalho e acredito que é melhor mantê-lo na escola para poder procurar emprego;	0%
Não trabalho e acredito que nessa idade a criança precisa estar na escola;	0%
Porque a escola é um direito de todas as crianças e jovens.	0%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Observa-se que metade dos participantes atribuem à necessidade de trabalhar e ter quem cuide do(a) filho(a) o motivo da matrícula da criança na creche; enquanto que a outra metade, também atribui ao trabalho o motivo da matrícula de seu(sua) filho(a), embora afirmem também que acreditam que a escola é necessária para a formação dos(as) seus(suas) filhos(as).

Dessa forma, depreende-se que o fator trabalho tem sido determinante na vida das mulheres, promovendo novos arranjos na vida familiar, à medida que as mães precisam da instituição escola, dentre outras, para que possam exercer uma atividade remunerada.

No início da década de 1980, Rosenberg, Pinto e Negrão (1982, p. 79) já apontavam, à época, que

Uma das maiores dificuldades para a mulher que tem filhos desenvolver uma atividade profissional é dividir-se entre a criança e o trabalho. Um dos grandes problemas para a mulher trabalhar fora de casa provém da ausência de formas alternativas de educação, assistência, cuidado e afeto para com as crianças. Trabalho profissional, mulher, filhos, constituem os nós de uma das tramas mais complexas da existência humana, a reclamar soluções que respondam

mais satisfatoriamente às necessidades das pessoas implicadas: a mãe e o filho [...].

Após mais de três décadas, esse problema revela-se presente na atualidade, mesmo com as alterações previstas na legislação em relação à educação infantil, creche.

A esse respeito, a reportagem veiculada no jornal *Diário do Grande ABC*, de 8 de março de 2017, destaca que 54,2% das mulheres da região do Grande ABC exercem atividade remunerada. Tal fato leva esta região a ocupar o 3º lugar nesse aspecto, perdendo, apenas, para o Distrito Federal e São Paulo, com 59,1% e 55,3%, respectivamente.

As alternativas: “não trabalho e acredito que a escola é necessária para a formação do meu(minha) filho(a); ”não trabalho e acredito que nessa idade a criança precisa estar na escola”; “porque a escola é um direito de todas as crianças e jovens” não foram assinaladas por nenhum (a) participante.

Tabela 11 – Importância da escola de educação infantil, creche, na vida dos filhos.

Respostas	Participantes (%)
Sim, porque confio nos professores que meu filho tem;	10%
Sim, importante para o desenvolvimento e aprendizado;	10%
Sim, pelo ensino;	10%
Sim, para melhor desenvolvimento;	10%
Sim, porque é na escola que a criança precisa para poder se formar e se preparar para a escola primária;	10%
Sim, pois na escola os professores são parceiros na educação de minha filha, com isto forma uma parceria na formação da educação;	10%
Sim, porque na escola ele tem um desenvolvimento melhor e uma educação exemplar. Ela se tornou muito esperta, está falando rápido. Está se tornando uma criança muito inteligente;	10%
Sim, em todos os aspectos do desenvolvimento dele, na fala, na dependência dele querer fazer as coisas sozinho, para mim foi ótimo;	10%
Não responderam.	20%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

A importância da escola de educação infantil na vida das crianças na perspectiva dos pais é unânime e revela o reconhecimento destes em relação à formação e desenvolvimento das crianças; bem como a confiança que depositam nos professores.

Tabela 12 – O que mais os pais valorizam na escola

Respostas	Participantes
A atenção que a professora tem com os alunos;	10%
Tudo é ótimo;	10%
Os professores são responsáveis com o cuidado das crianças;	10%
O ensino que eles aprendem para começar em outra fase da escola, a segurança e o carinho que a professora tem por eles;	10%
O respeito que todos da escola têm com os pais e alunos;	10%
As professoras e a direção, pela atenção e carinho com minha filha, pois sempre vem limpinha e arrumada, vocês estão de parabéns;	10%
Tudo, o carinho das professoras, cuidado, dedicação e amor pela sua profissão;	10%
Os professores;	10%
Não responderam.	20%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Nas falas dessas mães e pai, denota-se a valorização no que se refere a ação das professoras junto aos seus(suas) filhos(as). Mesmo não estando presentes na escola, os pais confiam a responsabilidade de seus(suas) filhos(as) a elas e são gratos por isso. A referência ao “carinho” das professoras para com as crianças, o “cuidar”, em especial, enquanto temos que trabalhar”, refletem confiança no trabalho das professoras, as quais no seu fazer diário e profissional acolhem as crianças de forma a exercerem o educar e o cuidar nessa primeira etapa da educação básica.

Tabela 13 – Opinião sobre a falta de vagas na escola de educação infantil

Resposta	Participante (%)
Minha opinião é muito triste, porque tem muitas mães que precisam trabalhar e não têm com quem deixar seu filho;	10%
Para mim, pouca vergonha, para as crianças do Brasil que estão sem vaga nas escolas;	10%
Porque o prefeito, junto com o governo, não olha para o que precisamos;	10%
Descaso total, desespero para a população;	10%
Por falta de interesse do prefeito e do governo;	10%
É uma coisa muito chata, pois deveria ter vagas na creche para todas as crianças. É um descaso para com a população;	10%
Muito ruim porque é necessário fazer mais escola infantil;	10%
Precisa construir mais creche, pois as mães precisam trabalhar e não têm com quem deixar os seus filhos;	10%
Infelizmente vivemos em um Brasil que o governo não investe na educação;	10%
Desrespeito com os pais que trabalham e não têm com quem deixar seus filhos, por não terem condições de custear uma escola particular.	10%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

A ausência de vagas na educação infantil para os pais é tida como um “descaso para a população”, “desrespeito com os pais que trabalham”, “o governo não investe em educação”, sendo atribuída aos governantes “falta de interesse”. Tais relatos, entendidos como elementos essenciais para a tomada da consciência, conforme afirma Paulo Freire, são determinantes para o processo de conscientização sobre o problema e para uma eventual ação de cobrança da incumbência do governo em relação à educação infantil. A necessidade de construção de mais creches é apontada pelos pais, associada à necessidade de os mesmos terem que trabalhar e não terem com quem deixar os filhos.

Tabela 14 – Descrição do sentimento ao vivenciar a situação de falta de vaga para o(a) filho(a)

Respostas	Participante (%)
Sentimento de descaso com a população, por ser direito da criança; não deveria acontecer isto. Acho que as autoridades deveriam dar mais atenção a esta questão;	10%
É muito ruim, porque a gente precisa de uma vaga;	10%
Sinto muito por mim e por ele;	10%
Já vivenciei com um dos meus filhos. Eu fiquei muito chateada, mas tive que recorrer ao Conselho Tutelar para conseguir vaga;	10%
Sim, com meu filho de doze anos. Eu inscrevi na creche e com um ano nunca tinha vaga. Eu ia toda semana. Nessa espera eu passei muita necessidade e precisava trabalhar. Só consegui vaga quando o menino tinha um ano e sete meses;	10%
Eu presenciei, pois precisei desta creche, da minha primeira filha. Fiz a inscrição e não consegui, só fui conseguir na escola do Zaíra, por indicação da minha prima;	10%
Importante porque você precisa trabalhar e não tem com quem deixar seu filho e você não pode abandonar o trabalho porque precisa;	10%
Indignação;	10%
Não responderam.	20%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Mesmo que os participantes não tenham obtido a vaga para seus filhos por meio de ação judicial, observa-se que alguns já passaram pela situação de ausência de vaga com outros filhos ou com pessoas próximas. As respostas destacam sentimento de “descaso” e de “indignação”, o que demonstra o reconhecimento da negação de um direito. Um participante – ao apontar o “sentimento de descaso com a população, por ser direito da criança não deveria acontecer isto. Acho que as autoridades deveriam dar mais atenção a esta questão” – demonstra a conscientização quanto ao direito da criança à educação nessa faixa etária e a necessidade de os governantes atentarem para o problema.

Num segundo momento, segue as perguntas e respostas relativas aos pais que matricularam seus(suas) filhos(as) via liminar, obtida por ação judicial.

Da mesma forma, as perguntas número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 se reportaram a questões referentes ao grau de parentesco dos participantes com a criança, idade, escolaridade, trabalho, profissão, estado civil, participação em programas de assistência à família, renda familiar, dados estes que permitiram traçar um perfil dos participantes.

Tal como no grupo anterior, prevaleceu a participação das mães, 90%, em relação aos pais, 10%, enquanto participantes.

Em relação à idade, 40% possuem de 26 a 30 anos; 40%, de 31 a 35 anos; e 20%, de 16 a 20 anos.

Quanto à escolaridade, também, nesse grupo, 60% dos participantes concluíram o ensino médio. Já, em relação ao ensino fundamental, 30% concluíram a 4ª série e 10% concluíram o ensino fundamental.

No que se refere ao trabalho, 90% trabalhavam e 10% não trabalhavam no momento.

Quanto às profissões exercidas, foram citadas: atendente, faxineira, secretaria, diarista, operador de áudio, vídeo e informática, balconista, passadeira, cozinheira, autônoma e um participante não declarou a profissão.

No que se refere ao estado civil, 50% afirmaram ser solteiras, 20% casadas e 30% em união estável.

Da mesma forma que o grupo anterior, apenas 20% declararam participar do Programa Bolsa Família.

Quanto à renda familiar, 70% declararam a renda familiar de um salário mínimo e 30% não declararam a renda familiar.

Seguindo o mesmo critério, as respostas às demais perguntas foram elencadas por participante, a fim de garantir a fidedignidade ao conteúdo das mesmas.

Tabela 15 – Motivo alegado pelas mães para a matrícula dos(das) filhos(as) na creche

Respostas	Participantes (%)
Porque trabalho e preciso de alguém para cuidar dele(a);	50%
Porque trabalho e acredito que a escola é necessária para a formação de meu(minha) filho(a);	30%
Não trabalho e acredito que a escola é necessária para a formação do(da) meu(minha) filho(a);	0%
Não trabalho e acredito que é melhor mantê-lo na escola para poder procurar emprego;	10%

Não trabalho e acredito que nessa idade a criança precisa estar na escola;	0%
Porque a escola é um direito de todas as crianças e jovens	0%
Porque estudo	10%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Observa-se que metade dos participantes atribuem à necessidade de trabalhar e ter quem cuide do(a) filho(a) o motivo da matrícula da criança na creche.

As alternativas: “não trabalho e acredito que a escola é necessária para a formação do meu(minha) filho(a)”, “não trabalho e acredito que nessa idade a criança precisa estar na escola”, não foram assinaladas por nenhum(a) participante; contudo, uma participante acrescentou “porque estudo” e entende-se necessário incluí-la, mesmo não constando do rol de alternativas propostas.

Tabela 16 – Importância da escola de educação infantil, creche, na vida dos filhos

Respostas	Participantes (%)
É muito importante sim, pois é a segunda casa de uma criança. A educação vem dos pais que contam também com a escola para obter um melhor resultado;	10%
Ensino de muita coisa, aprendizado nota dez, cuidado;	10%
Sem dúvida aprender a lidar com o mundo desde pequeno, com as dificuldades a todo momento;	10%
Sim, porque ajuda as pessoas que não têm condição;	10%
Sim, porque se tem contato com mais crianças;	10%
Sim, na educação dele;	10%
Porque é aqui onde tem os primeiros princípios de formação e acredito ser muito importante;	10%
Aprender muita coisa;	10%
A rotina escolar é importante para o aprendizado do meu filho e para aprender a interagir e viver em sociedade;	10%
Acho que é muito importante para o desenvolvimento dela e o convívio com os coleguinhas, a interação e a alimentação também.	10%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Da mesma forma, esses participantes destacam a importância da escola de educação infantil para as crianças e apontam que, por meio da escola, as crianças aprendem a lidar com o mundo, a se desenvolver e a interagir com outras crianças. Um dos participantes destaca em relação a educação que, quando os pais contam com escola, podem obter melhor resultado, indicando, assim, uma parceria entre família e escola.

Tabela 17 – O que os pais mais valorizam na escola de seu(sua) filho(a)

Respostas	Participantes
O carinho e o cuidado dos professores;	10%
Cuidado, paciência, responsabilidade;	10%
O atendimento receptivo;	10%
As professoras;	20%
Educação;	10%
O que é ensinado e de que forma é cuidado;	10%
Aprendizado;	10%
O carinho das professoras com nossos filhos e o cuidado enquanto temos que trabalhar;	10%
O entretenimento e a alimentação.	10%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

À semelhança do grupo anterior, os participantes atribuem maior valor na escola às professoras, destacando o carinho, o cuidado e a responsabilidade para com seus(suas) filhos(as). Uma participante destaca “o carinho das professoras com nossos filhos e o cuidado enquanto tenho que trabalhar”, o que revela a preocupação em deixar o(a) filho(a) com outra pessoa para trabalhar. Entende-se que, à medida que a mãe reconhece o estabelecimento de um vínculo da criança com a professora, sente-se mais tranquila para trabalhar.

Ainda, pontua-se referências ao ensino, a receptividade no atendimento, o entretenimento e a alimentação; sendo que na EMEI a criança é alimentada, de acordo com orientações de nutricionistas da Prefeitura Municipal de Mauá.

Tabela 18 – Para conseguir uma vaga para seu(sua) filho(a), nesta escola, precisou recorrer a outra instituição? Indique qual delas. (Múltipla escolha)

Alternativas	Participantes
Conselho Tutelar	40%
Defensoria Pública	40%
Promotoria Pública	20%
Não foi preciso recorrer	0%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Em busca de uma vaga na creche, os pais recorreram, na sua maioria, ao Conselho Tutelar e Defensoria Pública do município.

Tabela 19 – Se você recorreu a uma dessas instituições, o que você conseguiu em relação à vaga para seu(sua) filho(a)?

Respostas	Participantes (%)
Apenas a vaga que era o esperado mesmo (Graças a Deus);	10%
Ótima, assim consigo trabalhar;	10%

A vaga;	10%
A vaga numa boa escola;	10%
Precisava de vaga e aguardei e em último caso recorri à Defensoria e consegui a vaga para mais dois filhos;	10%
Não declarou	50%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Tabela 20 – Opinião dos pais sobre a falta de vagas na escola de educação infantil

Resposta	Participante (%)
Acredito que a escola não tenha culpa, pois faz o que deve ser feito e acolhe a todos com amor. O certo seria ter mais escolas infantis;	10%
Muita criança e pouco espaço, prejudicando os outros;	10%
Deveria ter mais vagas e abrir mais creches;	10%
Muito triste. Tem muita gente precisando e o governo não faz nada;	10%
Ridícula, porque eu ouvi dizerem que quem tinha prioridade eram os filhos dos dependentes químicos;	10%
Muito ruim;	10%
Acho que é um grande problema, pois todas as crianças têm direito a educação infantil;	10%
Eu acho um descaso para com a população;	10%
Não declarou	20%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Tal como os participantes do grupo anterior, a falta de vagas na escola de educação infantil é tida pelos pais como “descaso para com a população”; falta de ação do governo; necessidade de mais escolas e demonstra o conhecimento do direito à educação, quando revela que “todas as crianças têm direito à educação infantil”.

Tabela 21 – Descrição do sentimento ao vivenciar a situação de falta de vaga para o(a) filho(a)

Resposta	Participante (%)
A espera é muito angustiante e ficar sem saber quando, faz com que percamos até mesmo o trabalho, por não ter quem cuide dos nossos filhos;	10%
Revolta, indignação;	10%
Eu fui na Secretaria e ela disse que não teria vaga, só poderia fazer inscrição;	10%
Eu me sinto com raiva;	10%
Desespero, raiva e angústia;	10%
Eu passei por essa situação. Fiz a matrícula (inscrição) do meu filho em 2013 e só consegui em 2015, quando recorri à justiça;	10%
Não declarou	40%

Fonte: Questionário: pais e mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

O sentimento, na situação vivida quando da ausência de vaga, demonstra o quanto essa situação causa sofrimento naqueles que dependem de uma vaga para seus(suas) filhos(as) na

creche para poderem trabalhar. Sentimento de “revolta”, “angústia” e “indignação”, vivenciados pelos pais remetem à opressão sentida quando da negação de um direito.

Outro fato reside na “espera”, apontada como “muito angustiante” por “ficar sem saber quando, faz com que percamos até mesmo o trabalho, por não ter quem cuide dos nossos filhos”. Destaca-se, no entanto, o fator trabalho, que, por garantir a sobrevivência, desponta como necessário para pais e mães, levando-os a sofrer pela falta de vaga na creche, já que sem esta não têm com quem deixar os(as) filhos(as).

Mesmo com as respostas dos pais das crianças matriculadas na creche sem necessidade de ação judicial e das respostas dos pais que matricularam seus(suas) filhos(as) na creche, por meio de liminar, sentiu-se a necessidade de conhecer a trajetória dos pais a partir da negativa de vaga até a obtenção da liminar, via Ministério Público.

Para o conhecimento dessa trajetória, optou-se pela realização de uma entrevista com alguns pais. A partir de então, foi solicitada autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização das entrevistas. A partir do aceite à solicitação, foi realizada uma conversa com a gestora da unidade escolar, a fim de obter informações quanto ao melhor horário para a realização da entrevista com os pais. A gestora da unidade escolar esclareceu que o melhor horário seria no final do período, a partir das 17 horas, pois nesse momento muitas “mães” buscam seus(suas) filhos(as).

As entrevistas foram realizadas ao término do período, com prévia explicação às mães a respeito da realização da pesquisa e a receptividade das mães foi muito gratificante. Nas entrevistas estabeleceu-se um diálogo com as mães, que corroborou para com o objetivo previsto.

Em cada entrevista, mais do que a apreensão de dados, possibilitou-se o conhecimento de parte de uma história de vida de cada mãe, no que diz respeito à educação das crianças na creche.

Considerando o direito à creche, a falta de vagas nessa etapa da educação básica, os motivos que levaram as mães a buscar essa vaga, via ação judicial, a trajetória percorrida pelas mesmas para a obtenção da vaga na Escola Esperança, procedeu-se à entrevista com as mesmas.

A fim de manter a fidedignidade do conteúdo das falas das mães, as mesmas foram agrupadas por pergunta, possibilitando a análise de conteúdo das respostas.

Foram entrevistadas seis mães de crianças de um a dois anos de idade, matriculadas na Escola Esperança. Para garantia do anonimato, as mães entrevistadas foram denominadas de Mãe A, Mãe B, Mãe C, Mãe D, Mãe E e Mãe F.

Ressalta-se que a participação das mães se deve à presença das mesmas na escola, no final do período, para buscarem seus(suas) filhos(as). Observou-se durante os dias de realização das entrevistas que a responsabilidade em relação aos filhos na escola é predominante nas mães, sendo rara a presença dos pais na escola.

Num primeiro momento, após a apresentação da pesquisadora, do objetivo da pesquisa e da importância da participação das mesmas, foi solicitado às mães, além do nome, a idade, a profissão, a escolaridade, o endereço, o estado civil e a idade do(a) filho(a).

Quadro 8 – Idade, profissão, escolaridade, estado civil e idade do(a) filho(a):

Participante	Idade	Profissão	Escolaridade	Estado civil	Idade do(a) filho(a)
Mãe A	24 anos	Balconista	Ensino médio completo	União estável	1 ano e três meses
Mãe B	40 anos	Promotora de vendas	Ensino superior completo	Solteira	Duas filhas gêmeas de dois anos e dez meses
Mãe C	33 anos	Gestora de negócios	Ensino superior incompleto	Solteira	Um ano e cinco meses
Mãe D	24 anos	Desempregada	Ensino médio completo	União estável	Um ano
Mãe E	27 anos	Desempregada	Ensino médio incompleto	União estável	Um ano e seis meses
Mãe F	30 anos	Prestadora de serviço comunitário	Ensino médio	Solteira	Dois anos e dez meses

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

A maioria das mães entrevistadas é jovem, na faixa etária de 20 a 30 anos. Duas declararam que não estavam trabalhando, porém estavam procurando emprego. Quanto à escolaridade, uma mãe concluiu o ensino superior, uma abandonou o curso de Direito e declarou que pretende retornar. Três mães concluíram o ensino médio e uma cursa o ensino médio.

Observa-se que metade das mães entrevistadas declararam ser solteiras e as demais vivem em união estável.

Quanto à idade das crianças, varia de um a dois anos.

A seguir, as respostas foram agrupadas de acordo com a pergunta realizada.

Quadro 9 – Motivo que a levou a solicitar a matrícula para o(a) seu(sua) filho(a) na educação infantil, creche

Participantes	Respostas
Mãe A	É porque eu precisava de trabalhar. Só meu marido não dava conta. Para pagar alguém ficaria muito caro. Vim para fazer a matrícula quando ele tinha quatro meses. Eu pretendia que ele entrasse com seis (meses).

Mãe B	Tenho duas filhas de dois anos e dez meses, são gêmeas. Porque eu não tenho com quem deixar e também porque é importante para o desenvolvimento delas.
Mãe C	Estava dois anos desempregada, fora do mercado, morava de aluguel, sou mãe de três filhas, solteira, tenho que sustentar sozinha, fui morar de favor, sem dinheiro até para pegar ônibus, então eu tive que pegar a creche mesmo.
Mãe D	Para poder ir trabalhar e não ter com quem deixar.
Mãe E	Então eu estava trabalhando e tinha que pagar a escola particular, aí para os dois saía uns mil e duzentos reais e meu salário na época era novecentos, então eu ia pagar para trabalhar.
Mãe F	No ano passado vim fazer inscrição, eu estava trabalhando, aí fiz; pediram a declaração, eu trouxe; pediram para eu aguardar no mês de outubro, eu aguardei. Eu fiquei uns dias sem trabalhar, para ficar com ele porque tem tempo, eu fiquei até um tempo, saí do serviço um monte de vezes, porque não tinha ninguém para ficar com ele. A primeira escola que eu fui foi no Oratório, mas não aceitaram ele porque ele não tem o nome do pai no registro. Aí eu vim para cá. Fiz a inscrição tudo. Aí demorou. Aí, vim aqui questionar. Aí pediram para eu aguardar. Aí no meio do ano eu fui trabalhar de novo e eu fui na Defensoria Pública.

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Quanto ao motivo que levou as mães a matricularem seus(suas) filhos(as) na creche, foram unânimes ao alegar a necessidade de trabalhar e ter alguém que cuide das crianças. Sabe-se que tal fato tem se tornado crescente, à medida que uma significativa parcela de mães garante o sustento da família com o seu trabalho.

A esse respeito, Simões e Hashimoto (2012, p. 7) apontam que

As transformações na economia mundial nos últimos anos resultaram de processos como a urbanização, a industrialização e o avanço tecnológico. Como consequência, houve redução na oferta de empregos e aumento da concorrência no mercado de trabalho. Com isso, os empregadores tiveram de diversificar seus empreendimentos para garantir sua permanência no mercado e a mulher pôde ingressar no âmbito profissional. É cada vez mais expressiva a participação feminina no mercado de trabalho remunerado e em algumas situações chega a ser o principal suporte financeiro no orçamento familiar [...].

À medida que as mães exercem uma atividade laboral, a creche torna-se uma instituição necessária que atende as crianças até cinco anos de idade, primando pelo cuidar e o educar.

Em relação à mobilização pela educação infantil no país, Rosemberg (2007, p. 1) aponta que esta mobilização se dá por conta da “[...] expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas de qualidade [...]”, a fim de que “[...]cumpram com equidade, o direito à educação das crianças e o direito dos pais, especialmente o das mães, ao trabalho extra-doméstico [...]”.

Rosemberg (2007, p. 1) destaca, ainda, que “[...] este é um consenso novo na sociedade brasileira, que vem se forjando desde a década de 70, legitimado pelos textos legais [...], mas que ainda apresenta certas fragilidades [...]”. Para a sociedade brasileira, era consenso, até a

década de 70, que “[...] a educação e o cuidado da criança pequena constituíam preocupações da vida privada das famílias, especialmente das mães [...]”. Assim, “[...] poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade. ‘Quem pariu Mateus que o embale’, era o ditado da época [...]”. Dessa forma, as “[...] transformações demográficas, econômicas e culturais impulsionaram esta que é a mais recente revolução da família e do sistema educacional brasileiros [...]”.

De acordo com o Boletim Mulher e Trabalho, da Fundação Seade (2016) sobre a presença feminina no mercado de trabalho na região metropolitana da grande São Paulo, “[...] em 2015, a taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho na Região Metropolitana de São Paulo aumentou ligeiramente (de 55,1% para 55,4%), após estabilidade observada no ano anterior [...]”.

Conforme a publicação do IBGE (BRASIL, 2011a, p. 65), *Estatística de Gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico de 2010*, “[...] a proporção de famílias que tinham a mulher como responsável foi de 37,3% em 2010, sendo que este indicador se eleva ligeiramente a 39,3% para famílias em áreas urbanas [...]”.

Ressalta-se, ainda, nesta publicação, que outro aspecto interessante

[...] está relacionado com a presença de filhos de até 5 anos de idade na família, uma vez que 30,3% das famílias que contam com filhos nesta idade têm a mulher como responsável [...]. Apesar da possibilidade de compartilhar as atividades relacionadas ao cuidado de dependentes com o cônjuge ou companheiro, quando este está presente no arranjo familiar, ainda assim estas atividades recaem principalmente sobre a responsabilidade das mulheres, conforme indicam diversos estudos e pesquisas neste tema. Dessa maneira, na restrição de oferta de creche e pré-escola e também de maior coparticipação no cuidado de crianças entre os pais, a presença de crianças nesta faixa etária se torna um fator que potencialmente afeta a inserção ou a evolução da mulher no mercado de trabalho [...]. (BRASIL, 2011a, p. 66).

Quadro 10 – O que foi dito, na escola, no momento da solicitação de vaga

Participantes	Respostas
Mãe A	Que não tinha vaga, que estava muito cheio e era para fazer o cadastro e aguardar.
Mãe B	Não tem vaga.
Mãe C	Que estava lotado, não tem vaga.
Mãe D	Foi dito que não tinha vaga, que tinha que aguardar, que tinha uma lista grande de espera.
Mãe E	Que tinha que esperar até sair a vaga.
Mãe F	Aí pediram para eu aguardar.

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Percebe-se, nas respostas das mães, que a Escola Esperança possuiu uma demanda superior ao número de vagas para a creche e que a resposta do funcionário responsável pela

inscrição e matrícula deteve-se à comunicação da ausência de vaga. No entanto, nenhuma mãe fez menção a algum encaminhamento que ensejasse uma possibilidade de vaga, mesmo que em outra escola. Todas destacam que deveriam aguardar a vaga.

Quadro 11 – Como as mães ficaram sabendo da possibilidade de entrarem com uma ação judicial e obterem uma liminar para efetuar a matrícula de seus(suas) filhos(as)?

Participantes	Respostas
Mãe A	Uma amiga da minha mãe entrou com liminar e conseguiu em menos de 2 meses e a filha dela está trabalhando. Ela falou comigo, com a minha mãe e eu fui atrás.
Mãe B	Na verdade, fiquei sabendo, quando precisei, por pessoas que já tiveram esse problema, por primas.
Mãe C	Procurei a Defensoria Pública, porque como eu fazia faculdade de Direito, sabia de alguns direitos, mas depois fiquei desempregada e não pude continuar a faculdade.
Mãe D	Procurei na internet como eu conseguiria mais rápido uma vaga. Põe lá “como conseguir uma vaga mais rápido possível na creche”, apareceu lá, eu li e fui atrás. Lá estava escrito ou Conselho Tutelar ou Defensoria. Eu fui direto na Defensoria.
Mãe E	Como eu precisava mesmo, porque na época eu estava trabalhando, eu decidi procurar onde tem vagas, na central de vagas, na Secretaria. Aí, lá eles falaram que não tinha vaga. Aí como eu já sabia dessa ação de você pedir uma vaga pelo governo, entrando com uma ação, eu fui direto lá e eu já pedi as duas vagas. [...]. Uma amiga que trabalhava lá na OAB, que disse que se a gente fosse lá para pedir uma ação para o juiz, ele dava.
Mãe F	Porque eu tenho um caso com eles no Conselho Tutelar, porque o (filho) maior [...]. Aí o Conselho Tutelar me deu encaminhamento para eu ir na Defensoria Pública ver a vaga para o menor. [...]. Eu fiquei sabendo pelo advogado da firma que falou para mim que se eu fosse na Defensoria Pública e eles entravam com ação para a prefeitura dar a vaga. Isso foi antes de eu ir para o Conselho Tutelar.

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

A maneira como as mães souberam que poderiam recorrer e conseguir uma vaga, por meio de uma ação judicial, foi distinta. Percebeu-se que ficaram sabendo por uma outra pessoa; contudo, destaca-se uma mãe que obteve informações via internet, o que revela uma forma de agir que se estabelece e propicia ao(à) cidadão(ã) um conhecimento necessário para uma determinada ação.

Observa-se, nessas respostas que, em nenhum momento, houve a intervenção de um educador ou de alguém ligado à instituição escola. Esse dado revela que a escola não assume a mediação de um processo para a obtenção da vaga, ou seja, garantir o direito legal. A ação da escola, de acordo com as mães, foi relatar às mesmas, a falta de vagas e colocar a criança numa lista de espera.

Percebe-se que, mediante a negativa da vaga e a necessidade de matricular a criança na creche para poder trabalhar ou, até mesmo, procurar emprego, os responsáveis pela criança, obrigados a resolver essa demanda primária, são levados a um processo de reflexão, no sentido de encontrar saídas para a obtenção dessa vaga. Esse processo de reflexão, diante de situações-limite, acaba por mobilizar esses atores para uma ação política, portanto dialógica, na busca de garantia desse direito.

Destaca-se que a tomada de decisão para a busca de uma vaga na creche, via ação judicial, teve origem, na maioria dos casos, no diálogo com outras pessoas que passaram por situação semelhante e conheciam o caminho a ser trilhado. Esse contexto é coerente com a tese de Freire sobre o caráter coletivo da conscientização, qual seja, a constatação de que “ninguém conscientiza ninguém e ninguém se conscientiza sozinho”, já que “as pessoas se conscientizam em comunhão mediatizadas pelo mundo”. Para Torres (2014, p. 29), um dos mais importantes estudiosos da obra de Freire, “[...] no pensamento freiriano, a conscientização é a síntese conceitual da ação-reflexão do homem [...]”.

Após o recebimento da negativa de vaga para seus(suas) filhos(as), essas mães não ficaram à espera da vaga, mas, sim, buscaram uma forma de superar a negação desse direito. Nesse sentido, esse movimento realizado pelas mães entrevistadas, em prol de uma vaga na creche, deu-se a partir da reflexão, num processo de reflexão-ação, que leva à conscientização.

De acordo com Torres (2014, p. 75), Paulo Freire, no Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), em Cuernavaca, no México, em 1971, já afirmava que

[...] unicamente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo [...] e [...] no objetivar ou admirar [...] os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. Esta é precisamente a *práxis humana*, a ação-reflexão do homem sobre o mundo, sobre a realidade [...].

Para Freire (apud TORRES, 2014, p. 75-76),

[...] a conscientização implica a substituição da esfera espontânea de apreensão da realidade por uma esfera crítica em que a realidade se apresenta, agora, como um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição epistemológica, em que o homem busca conhecer. A *conscientização* é, assim, *o teste do ambiente*, da realidade. Quanto mais alguém se conscientiza, mais desvela a realidade, mais penetra na essência fenomênica, do objetivo a ser analisado. Por isso mesmo, a conscientização não é estar diante da realidade assumindo uma posição falsamente intelectual e, portanto, intelectualista. Por essa razão a conscientização não pode existir fora da *práxis*, isto é, fora da ação-reflexão como unidade dialetizada permanentemente constituindo a forma de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens [...].

Esse movimento realizado pelas mães, ao mesmo tempo que caracteriza um processo de conscientização, denuncia uma situação e potencializa outras mães a seguirem os mesmos passos, promovendo, então, um movimento utópico e de humanização, no sentido de ampliação do horizonte e, por sua vez, do ser mais. Nesse aspecto, Freire (apud TORRES, 2014, p. 76-77) destaca que a utopia consiste na

[...] dialetização nos atos de denunciar e anunciar. O ato de denunciar a estrutura desumanizante e o ato de anunciar a estrutura humanizadora. Por essa razão, é também compromisso histórico. [...]. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante sem penetrá-la, sem conhecê-la. Não posso anunciar se não a conheço. Entre o momento do anúncio e a realização do anúncio, porém, há algo que deve ser enfatizado: é que o anúncio não é o anúncio de um projeto, mas o anúncio de um anteprojetado. Porque o anteprojetado se faz projeto na práxis histórica. Além disso, entre o anteprojetado e o momento da realização ou concretização do projeto, há um momento que se chama histórico. É exatamente a história que nós temos que criar e fazer com nossas próprias mãos. É tempo das transformações que temos que realizar. É o tempo do meu compromisso histórico. Por essa razão, somente os utópicos – e, enquanto utópicos, revolucionários [...] podem ser proféticos e ter esperança [...].

Entende-se que, por meio desse movimento em prol da obtenção de um direito, essas mães denunciam a ausência desse direito e, conseqüentemente, a falta de vagas na creche, e anunciam uma ação que leva à obtenção desse direito. Assim, fazem e criam as suas próprias histórias, empoderando-se também, politicamente, de seu próprio contexto. Nas palavras de Freire (apud TORRES, 2014, p. 78), observa-se que a conscientização é “[...] apoderar-se da realidade [...], é aproximação crítica, a maior possível, da realidade, desvelando-a para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominadora [...]”.

Observa-se que, a partir de uma situação de negação de um direito, que caracteriza uma situação de opressão, enquanto oprimidas, essas mães, por meio da reflexão e ação, escreveram parte de suas histórias, construindo “inéditos-viáveis”, na acepção freiriana. Nessa perspectiva, Freire (apud TORRES, 2014, p. 80, grifo do autor) afirma que,

[...] para a consciência crítica, *para a consciência que se conscientiza um pouco além dessa situação*, há o INÉDITO (o devir), o que devemos realizar, o futuro histórico que temos que criar e para o qual é necessário transformar a realidade concreta que obstaculiza a humanização dos homens. Quanto mais analisamos a percepção estrutural do fato, as causas de seu estado de coisas, e quanto mais desvelamos a situação opressora, mais seremos desafiados: daí em diante, nossa opção para nos comprometermos ou não será clara. Depois de feita a análise, nos comprometemos ou não, mas temos que saber por que.... Por isso, o processo de conscientização não deixa ninguém de braços cruzados. [...]. Ao me conscientizar, certifico-me de meus irmãos [...] que sobrevivem oprimidos, ou sofrem esmagados, odiados, sendo menos

a cada dia, sofrem tudo isso por causa de uma realidade que cria essa situação extrema. Quando isso acontece, eu ... me integro historicamente à ação, amando realmente, isto é, tenho a coragem de me comprometer, o que não é muito fácil, ou fico com um sentimento de culpa por não fazer o que deveria [...].

Freire (apud TORRES, 2014, p. 80) destaca, também, que o sentimento de culpa, muitas vezes é aliado a ações que compensem esse sentimento, tentando com isso “[...] comprar a paz [...]”. Contudo, “[...] a paz não se compra, a paz não se vende, a paz se vive”. Assim, afirma que não se pode viver essa paz fora do seu compromisso com o outro e que esse compromisso “[...] não pode existir fora de sua libertação e sua libertação não pode existir fora da transformação final das estruturas nas quais eles estão desumanizados. Então só há um caminho para minha paz: *fazê-la com os outros* [...]”.

Compreende-se que essas mães, ao terem passado por uma situação de opressão, refletiram e se conscientizaram que poderiam agir, e a ação gerada levou à libertação. Em relação à opressão e à libertação, Freire (apud TORRES, 2014, p. 81-82) pontua que “[...] a opressão é uma coisa tão forte que produz o medo da liberdade [...]”, sendo a liberdade “[...] algo que não se decreta. É algo muito difícil porque ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho. Os homens só se libertam em comunhão, mediatizados por uma realidade que eles devem transformar [...]”.

Entende-se, nesse contexto, que as mães, mesmo desconhecendo, em parte, os princípios legais que determinam que a educação é direito de todos e que, no caso do não atendimento, podem recorrer judicialmente, buscaram formas de agir que evidenciam a superação de uma situação dada.

Mas essa história de luta não se inicia agora. Já nas décadas de 1970 e 1980, as mães realizaram movimentos em prol da existência de creche, motivadas pela necessidade de trabalhar e arcar com a subsistência da família. Tais movimentos levaram ao reconhecimento da necessidade da creche enquanto instituição de educação na infância. Esse movimento se atualizou e, agora, devido a ausência de vagas para seus(suas) filhos(as) na creche, as famílias recorrem ao Ministério Público a fim de consolidar esse direito.

Em consequência desse movimento, cresce a judicialização da educação, levando pais e mães a matricularem seus(suas) filhos(as), por meio de uma liminar, decorrente de uma ação judicial. Dessa forma, observa-se que a creche não saiu da pauta de reivindicações, mas teve seu foco ampliado para a efetivação desse direito.

Ressalta-se que, em que pese a existência de um arcabouço legal que contemple, dentre outros, direitos e deveres da população brasileira, a Lei Maior¹⁹, não é do conhecimento de considerável parte da população, havendo um distanciamento entre a leis e o(a) cidadão(ã). Tal distanciamento coloca cidadãos e cidadãs em situação em que se vivencia a negação de um direito, razão pela qual poucos recorrem em busca desse bem, então, negado.

Quadro 12 – O que foi feito, pelas mães, para obtenção da ação judicial e obtenção da liminar

Participantes	Respostas
Mãe A	Eu fui na parte pública, Defensoria Pública. Assinei uns papéis, entreguei documentos dele, preenchi uns papéis e vim até aqui na escola falar que eu ia entrar com liminar e me falaram que, se eu entrasse com liminar, só conseguiria meio período. Aí eu falei que precisava do período integral para trabalhar. Daí a advogada falou para mim que eu conseguiria período integral. Daí eu fiquei oito meses na justiça para conseguir a vaga. Eu ia lá toda semana, com ele no colo.
Mãe B	Daí tive uma canseira, fui na Secretaria, no Conselho Tutelar e daí fui na Defensoria e coloquei um processo.
Mãe C	Procurei a Defensoria Pública.
Mãe D	Eu fui direto na Defensoria.
Mãe E	Na OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).
Mãe F	Conselho Tutelar me deu encaminhamento para eu ir na Defensoria Pública.

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

De acordo com o levantamento, observa-se que, excetuando-se o procedimento de uma mãe que buscou auxílio na Ordem dos Advogados do Brasil do município, que mantém assistência jurídica gratuita²⁰ para obtenção da ação judicial, a maioria das famílias digiram-se à Defensoria Pública do Estado, localizada no município de Mauá.

A seguir, observemos o próximo quadro.

Quadro 13 – Compreensão das mães a respeito da creche, enquanto direito da criança

Participantes	Respostas
Mãe A	Sim, com certeza. Ele aprendeu muita coisa aqui.
Mãe B	É direito de todos, acredito que sim.
Mãe C	Sim, é constitucional, art. 5º, é um direito de todos, independentemente da idade e é um direito, obrigação do governo.
Mãe D	Eu acho que é um direito da criança, sim; procurei mais devido eu ter que trabalhar.

¹⁹ Denominação dada à Constituição Federal do Brasil.

²⁰ O trabalho exercido pela Defensoria Pública do Estado, no município, é tratado em item específico, quando da análise das ações judiciais movidas pelos pais, nos anos de 2014, 2015 e 2016 para obtenção de vaga na Escola Esperança.

Mãe E	Eu acho porque é o desenvolvimento deles com as outras crianças, é mais fácil para eles se acostumarem para quando forem numa série para aprender a ler e escrever e aprendem a conviver com outras crianças.
Mãe F	Sim, porque assim, tem muita gente que fala assim, que a creche só é para as pessoas que não tem condição, quando eu fui lá atrás mesmo sem Defensoria Pública, o que jogaram para mim, aqui mesmo, falaram para mim: mãe a gente só pega criança que necessita mesmo, a mãe que não trabalha, que a criança pode passar fome, necessidade. A senhora não, a senhora trabalha tem como dar alimento para ele. E a mãe que não trabalha não tem a condição e a pessoa que está trabalhando na creche me falou isso também. Aí eu falei, eu questionei: eu tenho que acordar cinco horas da manhã, não tenho como deixar meus filhos. Porque se passar fome vocês vêm atrás se a gente não cuidar e se a gente quer cuidar vocês renegam e lá na Defensoria eu falei, eu questionei.

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Conforme se vê, há o reconhecimento da educação enquanto direito pelas mães. Em geral, elas ressaltam o desenvolvimento das crianças na creche e a interação com as demais crianças, dentre outros aspectos. Contudo, a ideia de associar a creche à instituição especialmente criada para crianças menos favorecidas economicamente ainda se faz presente de maneira bem intensa.

Tal fato deve-se, em parte, à associação das creches enquanto instituições públicas que passaram por diferentes mudanças nessa etapa de educação, do “[...] assistencialismo, custódia e privação cultural, até a função educativa [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 78).

Vale observar que enquanto a denominação “creche” é utilizada nas instituições públicas. Nas instituições particulares, encontram-se várias denominações para a escola de educação infantil de zero a três anos de idade: escolinha, maternal, berçário, dentre outros. O fato de não se utilizar o nome “creche” nas instituições particulares expressa o estabelecimento, pelo menos no imaginário social, de uma diferença entre o trabalho desenvolvido nos espaços públicos em relação aos privados, delimitando socialmente a natureza dos usuários desse bem, indicando que a “creche” se destina basicamente às crianças menos favorecidas.

Quadro 14 – O motivo da falta de vagas na creche, em Mauá

Participantes	Respostas
Mãe A	Não sei. Sinceramente eu não sei.
Mãe B	Eu vejo que os governantes de um modo geral não investem na educação e isto está aí o caos mostrando, educação, saúde...
Mãe C	A demanda da taxa de natalidade em Mauá é crescente, não sei quanto por cento anual, porque é uma cidade de comunidades de baixa renda, toda cidade que tem comunidade de baixa renda, a taxa de natalidade cresce muito percentualmente, muito, muito, então em Mauá é muita gente nascendo a todo instante.

	Então o que acontece, são mães novas tendo filhos, tendo que sair para trabalhar, porque geralmente os pais, os homens daqui dessa cidade, infelizmente, a maioria são dependentes químicos, aí a mãe fica solteira, sai para trabalhar e os filhos ficam na creche. Se você fizer uma pesquisa, a maioria das mães são solteiras e os pais já tendo outros filhos, os avós, no caso, não tem que atribuir, a pessoa tem que trabalhar e deixar o filho na creche. E também deveria ser um dever do governo ter uma estratégia, principalmente aqui no município, junto à Prefeitura Municipal, uma estratégia social, algo estratégico para os adolescentes saírem das drogas e do álcool.
Mãe D	Muita criança para pouca escola. Aqui onde a gente mora é demais, é muita, muita criança. Inclusive eu conheço muitas que estão esperando vaga aqui. Tem uma que a mãe morreu, o pai morreu, tem uma criancinha de um ano e sete meses. Eu orientei ela lá atrás, mas está demorando. A mãe dela morreu em dezembro e tem dois meses que ela conseguiu a pensão da morte da mãe, porque ela tem dezoito anos e ela está na luta na vaga aqui. Não está conseguindo, foi lá e disse que tá na mesa do juiz. Ela pegou o dinheiro da pensão da mãe pagou um curso de enfermagem pra arrumar emprego, pagou o curso todo, adiantou tudo, pra ver se arruma coisa melhor, organizou a cabeça. Esses dias ela me falou: acho que nem vou mais lá. Eu falei: não desiste, não desiste, se eles verem que você não está atrás, aí é que eles não arrumam, uma hora sai. O seu está com um ano ainda, você está com chance, uma hora sai.
Mãe E	Falta de escolas, de espaço, acho que essas creches tinham que ter aula de ballet, de luta, de judô, natação, coisa que não tem. O governo tem terreno para fazer coisas enormes.
Mãe F	Mais organização, mais verbas, mais escolas, mais professores. Numa sala tem trinta alunos para uma professora só. Eu tô gostando daqui. O meu filho já acorda e já fala “eu vou para escola”.

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Em relação ao motivo da falta de vagas na creche, as mães apontaram a taxa de natalidade no município: “muita criança para pouca escola”, a comunidade de “baixa renda”, “mães novas tendo filhos, tendo que sair para trabalhar”, “mães solteiras...”, revelando a situação de parte das famílias. Observa-se que, por outro lado, outros fatores, tal como a necessidade de organização, de verbas, de investimento, de mais escolas, mais professores etc.

Quadro 15 – O que deveria ser feito para a existência de mais vagas

Participantes	Respostas
Mãe A	Com certeza. Porque para gente que está procurando emprego é muito difícil poder deixar ele com alguém, tirar o dinheiro que a gente não tem para pagar alguém, sendo que eles podem frequentar a escola pública.
Mãe B	Investimento, construção de mais escolas. É uma vergonha, o município não tem onde deixar as crianças.
Mãe C	Superlotar as creches, [...], eu percebi que todo fator crítico, o governo vai lá e resolve, fica muito taxativo, aí vem a mídia, vai o Supremo Tribunal, tem que regularizar.
Mãe D	Construir mais creches.

Mãe E	Aumentar as escolas, aumentar os professores, porque não adianta socar aluno dentro da sala de aula se não tem professores suficiente para cuidar, tem que ter melhor avaliação dos professores, tem professores que não são avaliados para cuidar de criança, porque eles não estão habituados para isso, porque eles não avaliam direito os professores.
Mãe F	-----

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

As propostas em relação ao aumento do número de vagas na creche residem no investimento e na construção de mais escolas. Uma das mães destaca que a superlotação da creche chamaria a atenção do governo e da mídia, o que denomina de “fator crítico” e a partir daí providências seriam tomadas.

Quadro 16 – A importância do(a) filho(a) estar matriculado(a) na creche

Participantes	Respostas
Mãe A	Com certeza. Eles aprendem muito mais coisas do que em casa. Entram em contato com outras crianças.
Mãe B	Acho importante. Uma, porque a gente não tem com quem deixar a criança e a criança em casa não tem o aprendizado que tem na escola e a escola ajuda muito.
Mãe C	Mesmo essa creche estando superlotada, os profissionais são ótimos, tentam fazer o possível para as crianças. É totalmente diferente, das duas filhas que ficaram com a babá, totalmente diferente. Ela está se desenvolvendo, fala rapidamente, começou a andar, dança, fala, já pega na caneta, colher, copo, para comer sozinha, isso as duas não faziam.
Mãe D	Já ajudou muito, eu não tinha paciência de tirar ele da fralda. Ele já saiu da fralda, ele se comunica melhor. Ele já falava, agora ele fala mais, então, ajuda e muito.
Mãe E	É melhor para o desenvolvimento deles, eles entram na escola, eles já tão comendo sozinho, já tão pedindo para tirar a fralda, então eles desenvolvem mais, eu acho que quando eles começam a se desenvolver com outras crianças desde pequeno, quando chega na escola para aprender a ler e escrever já se adaptaram a bagunçar e a brincar e já estão habituados a aprender de verdade. O meu outro filho mais velho já saiu sabendo cor, letra...
Mãe F	É sim, porque assim, nessa idade ele já tem o desenvolvimento dele dentro da escola. Eu acho que o município de Mauá tinha que ter mais escolas. No lugar que fizeram um ginásio porque não fizeram mais escolas para as crianças, porque no ginásio não tem vaga para criança da idade dos meus, tem mais para os de dez anos.

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

No tocante à importância de a criança estar matriculada na creche, as mães são unânimes nas suas afirmações e destacam o desenvolvimento das crianças a partir da creche. Aspectos como comunicação, habilidade motora para andar, autonomia para comer, interação com outras crianças e deixar de usar fralda são pontuados pelas mães; bem como a comparação em relação

ao desenvolvimento entre filho que está na creche e outro que não foi matriculado, demonstrando a diferença positiva em relação ao que está na creche.

Observa-se que mesmo ao considerar a superlotação da creche, há uma valorização desta instituição e dos profissionais que nela atuam, por parte das mães.

Quadro 17 – O que sentiram ao lembrarem da negativa de vaga, no ato da matrícula

Participante	Respostas
Mãe A	Tristeza. A gente precisa da vaga
Mãe B	Vergonha, frustração, você se sente lesada, porque isso é um direito e ainda faz a pessoa de bobo para lá e para cá, demorou um ano.
Mãe C	De revolta, de não ter o seu direito garantido.
Mãe D	Na hora me deu raiva. Porque assim, num dia eu fiz a inscrição, no outro dia eu tinha entrevista e eu conheço muitas que têm condição de vida boa e consegue (vaga) e eu não, me deu raiva na hora e eles falaram que faz entrevista, isso e aquilo, eu falo que tipo de entrevista que eles fazem? Porque realmente.... Agora eu não estou trabalhando, por falta de emprego, até sair a vaga dele eu perdi três empregos.
Mãe E	De raiva. De ter que ir procurar em outro lugar.
Mãe F	É triste. A gente precisa trabalhar e não tem escola.

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

O sentimento da negativa de uma vaga para o(a) filho(a) desperta raiva, tristeza, revolta, indignação e frustração, fazendo com que a negação do direito à educação seja fator de opressão e, portanto, de *ser menos*. Por outro lado, é na opressão que se dá a tomada da consciência, caminho para a conscientização. Nas palavras de Freire (1987, p. 30-32) é a

[...] distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos [...], a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade [...], não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí esta a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. [...] Só o poder, o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será [...] forte para libertar a ambos. [...]. Quem, melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível da sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? A libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca: pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhes deram os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores [...]

Entende-se que, no âmbito da perspectiva familiar, num primeiro momento, movidos pela necessidade de trabalho, para garantia da subsistência familiar, pais e mães recorrem à creche, para terem onde deixar os filhos; posteriormente, observa-se que pais e mães passam a

compreender a importância da instituição escola na vida de seus filhos e apontam diferenças em relação ao desenvolvimento entre os que estão na creche e os que não estiveram.

O reconhecimento do trabalho realizado na creche é ressaltado pelos pais e mães, em especial, o trabalho das professoras, quanto ao “cuidar” de seus(suas) filhos(as).

A compreensão da creche enquanto direito é reconhecida e a ausência de vagas é atribuída pelos pais e mães ao poder público municipal. A falta de vagas mobiliza pais e mães em busca de uma vaga para além da escola; ou seja, via judicial. O caminho trilhado por pais e mães em busca de uma vaga na creche revela uma busca consciente que leva à promoção de um movimento que tem caracterizado a judicialização da educação na creche.

35.1 O direito à creche na perspectiva docente

A fim de conhecer o trabalho desenvolvido com crianças da creche, em especial, na situação em que o número de crianças é superior ao módulo e objetivando conhecer a perspectiva docente em relação ao direito à educação infantil, creche, foi realizada entrevista com duas professoras da creche da Escola Esperança.

Antes de iniciar a entrevista, esclareceu-se as professoras sobre o objetivo da mesma e a contribuição que elas trariam ao trabalho. As duas professoras foram muito receptivas. Ao final da entrevista, uma delas perguntou a respeito da pós-graduação, pois tem muita vontade de fazer um curso *stricto sensu*.

Destaca-se, num primeiro momento, a formação e a situação funcional das professoras. Posteriormente, as perguntas e respostas são elencadas, a fim de garantir a veracidade das falas das professoras.

Para garantir o anonimato, as professoras foram denominadas de Professora A e Professora B.

Quadro 18 – Formação, situação funcional e tempo de trabalho das professoras da creche da Escola Esperança

Participante	Formação	Situação funcional	Tempo de trabalho como docente	Tempo de trabalho na Escola Esperança
Professora A	Pedagogia	Contratada ²¹	02 anos	02 meses

²¹ A admissão é realizada pela Prefeitura Municipal de Mauá, por meio de processo seletivo. As professoras são contratadas em regime de 40 horas semanais de trabalho, por seis meses, podendo ser renovado o contrato por mais seis meses.

Professora B	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	Contratada	06 anos	05 meses
--------------	--	------------	---------	----------

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Quadro 19 – Grupo de crianças com quem trabalham

Participante	Resposta
Professora A	Com o G1, com crianças de zero a um ano e meio, tem uns que chegam com quatro, cinco meses. Com dois anos vai para o outro grupo.
Professora B	Com o G1.

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

Quadro 20 – Número de crianças por sala no G1

Participante	Resposta
Professora A	São 36 matriculados, sendo 32 frequentes.
Professora B	Matriculados 36 e frequentes 33.

Fonte: Entrevista com mães de crianças da creche da Escola Esperança, 2016.

O número de alunos matriculados e frequentes é extremamente alto para uma sala específica para crianças de zero a dois anos de idade.

A relação entre o número de crianças por sala de aula e o número de professores é considerada no Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, Volume 1) e aponta que

[...] tão importante quanto pensar nos agrupamentos por faixa etária é refletir sobre o número de crianças por grupos e a proporção de adulto por crianças. Quanto menores as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado. Até os 12 meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto, sendo necessária uma ajuda nos momentos de maior demanda, como, por exemplo, em situações de alimentação. Do primeiro ao segundo ano de vida, aproximadamente, aconselha-se não mais do que 8 crianças para cada adulto, ainda com ajuda em determinados momentos. A partir do momento no qual as crianças deixam as fraldas até os 3 anos, pode-se organizar grupos de 12 a 15 crianças por adulto. Quando as crianças adquirem maior autonomia em relação aos cuidados e interação de forma mais independente com seus pares, entre 3 e 6 anos, é possível, pensar em grupos maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor [...]. (BRASIL, 1998, p. 72-73)

A correspondência entre o número de crianças por sala na educação infantil e o número de docentes, também é citada no Parecer CNE/CEB nº 22/98, considerando o atendimento das crianças nas suas respectivas idades, sendo que

[...] as estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças. (BRASIL, 1998, p. 15).

O número de crianças por sala na educação infantil, também é citado nos Parâmetros Curriculares de Qualidade da Educação Infantil (2006), reiterando o previsto no Parecer CNE/CEB nº 22/98.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, por meio da Indicação CEE nº 4/99, que dispõe sobre *Educação Infantil – Diretrizes para autorização de funcionamento e supervisão de creches e pré-escolas*, das reladoras Leni Marano Walendy e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, dispõe a respeito do número de crianças por sala, considerando tanto grupos por faixa etária, quanto idades mistas e destaca que

O número de crianças sob a responsabilidade de cada professor deve ser proposto considerando as particularidades das faixas etárias atendidas, da forma de agrupamento infantil selecionada (grupos por faixa etária, de idades mistas, etc.) e das tarefas a serem realizadas, podendo existir profissionais auxiliares. Caso a escolha recaia sobre o agrupamento por idade, é aconselhável até os doze meses cada professor ter sob sua responsabilidade até seis crianças, até oito crianças dos doze aos vinte e quatro meses, dez crianças de dois a três anos; quinze crianças de três a quatro anos; vinte crianças de quatro a cinco anos; vinte e cinco crianças de cinco anos em diante. Caso se decida por agrupamento de idades mistas, aconselha-se não haver mais que quinze crianças de zero a três anos por grupo na creche e vinte e cinco crianças de quatro a cinco anos por grupo na pré-escola, ainda com ajuda em determinadas situações.

Em relação ao espaço físico, é necessária tanto a elaboração e a observância de exigências legais e/ou técnicas quanto às dependências administrativas e de apoio, bem como às salas de atividades, de repouso, de higienização e de alimentação das crianças. [...] Deve-se ter uma “[...] atenção especial para o berçário, provido de berços individuais ...[...]” (SÃO PAULO, 1999).

Observa-se na Indicação CEE nº 04/99, para além do número de crianças por sala, a previsão de professores auxiliares para a realização do trabalho.

O número de crianças previsto nessa Indicação retrata o número ideal de crianças, nas respectivas faixas etárias, a fim de ser possível a realização das atividades previstas para educação infantil; bem como prevê a necessidade de professores auxiliares. Contudo, apesar de uma determinação legal, observa-se que as duas professoras da Escola Esperança relataram que possuem um número de alunos inviável para a faixa etária.

A legitimidade do movimento realizado pelas mães em prol de uma vaga para seus(suas) filhos(as) na educação infantil possibilita o direito anteriormente negado; contudo, em face do excessivo número de crianças em sala de aula, percebe-se que a inserção dessas crianças na escola não se dá de forma a propiciar um trabalho de qualidade.

Ressalta-se que a determinação referente ao número de crianças na educação infantil não está prevista na LDB, de 1996, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Infantil, mas, sim, como Deliberação, Indicação ou Parecer dos Conselhos Estaduais de Educação e também de alguns municípios.

A título de exemplo, o Parecer n.º 398, de 2005, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, estabelece para

[...] a faixa etária de 0 a 2 anos, até 05 crianças por professor, podendo este número ser ampliado para até 10 crianças, desde que o professor conte com a assistência de um auxiliar cuja formação mínima seja a de Ensino Médio. Na faixa etária de 3 anos, até 15 crianças por professor e a partir de 4 anos, até 20 crianças por professor.

Quadro 21 – Número de berços por sala de aula

Participante	Resposta
Professora A	São treze berços, ficam dois no berço e, às vezes, fica no chão, em cima do tapete. A gente coloca no chão, dá brinquedo canta musiquinha, por causa disso há muita mordida, eles batem um no outro porque o espaço físico não comporta esse tanto de crianças.
Professora B	Dividem o berço e os demais ficam no tapete.

Fonte: Entrevista: professoras da creche da Escola Esperança, 2016.

Tais afirmações das professoras retratam uma situação em que crianças pequenas são privadas de um espaço físico adequado para atividades.

Depreende-se que a partir da adoção de um modelo com pouco investimento para a educação infantil resulta nessa “perversidade do sistema”.

Tabela 22 – Número de crianças desejável por sala de aula

Participante	Resposta
Professora A	15
Professora B	20

Fonte: Entrevista: professoras da creche da Escola Esperança, 2016.

O número de crianças apontado pelas professoras como desejável para a realização de um trabalho eficaz na educação infantil é superior ao número previsto na Indicação CEESP n.º 04/99 e muito aquém do atual número de crianças por sala.

Compreende-se o número desejável de crianças por sala, como o necessário para o atendimento às crianças pequenas que carecem de um acompanhamento individualizado.

Rosemberg (2007, p. 9), em relação ao assunto, aponta que

[...] não podemos nos esquecer que as crianças pequenas dispõem de inúmeras competências, de um rico e complexo potencial de sensibilidade e criatividade cada vez mais reconhecidos pela neurociência, pela psicologia e educação. [...]. Assim, [...] para ser alimentado, este potencial requer atenção individualizada (turmas pequenas): professores/as formados/as, capazes de acompanhar a curiosidade e a mobilidade da criança. Ora, se tolhido, este

capital humano se vê desperdiçado hoje e amanhã como reconhece o documento do País de Gales²²: a experiência de uma criança em uma creche ou pré-escola é experiência de vida [...].

Tais considerações reiteram o prejuízo acarretado às crianças pequenas quando não lhes é possibilitado uma atenção individualizada; fato este que se impõe quando o número de crianças por sala é muito superior ao desejável.

Quadro 22 – Rotina das professoras da creche

Participantes	Respostas
Professora A	Se tivesse 15 dava para trabalhar mais o lado pedagógico, sair mais da sala, não só o cuidar. Com essa quantidade de criança e dependendo da quantidade de adulto (auxiliar de educação infantil) nós não conseguimos sair da sala, porque tem horário para tudo. O horário da comida, das trocas, o horário do sono. Enquanto umas estão trocando, outra está com outro tanto. A gente tenta até deixar cada uma com um pouquinho nos espaços para evitar machucar, mas....
Professora B	Eles dormem depois do almoço, acordam, damos suco e realizamos as trocas; depois fazemos uma atividade mais agitada. A gente vem para fora, brinca com os cavalinhos, brinca na piscina de bolinha, dança, música.... Aí eles vêm para a sopa. Quando voltamos dou uma atividade mais calma. Normalmente, a gente dá brinquedo, faz alguma atividade mais calma. Depois a gente guarda os brinquedos, sento todos no tapete, conto uma história, fiz a caixinha de música, eles cantam música, e no final ligo a televisão, deixo dez minutinhos sentados para esperar os pais.

Fonte: Entrevista: professoras da creche da Escola Esperança, 2016.

Quadro 23 – Prejuízo acarretado à rotina diária, pelo número excessivo de crianças por sala de aula

Participante	Resposta
Professora A	Sim, totalmente. Eu não consigo muito trabalhar o pedagógico como deveria ser trabalhado, é mais o cuidar. Se eu trabalhar o pedagógico, o cuidar vai ficar de lado, aí a criança vai chegar em casa assada, aí o pai vai reclamar.... Para evitar, nesse caso pela superlotação, nós priorizamos o cuidar. Mas quando dá, quando vem menos, trabalhamos mais o pedagógico. Ontem mesmo vieram menos e deu para a gente sair, vir nos espaços aqui fora.
Professora B	Eles se agriem mais, as crianças novas choram, ficam mais irritadas, é difícil fazer atividade em grupo pelo excesso de criança... Eu até parei um pouco, eu costumava fazer atividade com tinta, porque é uma atividade que eles gostam, quando tinha vinte crianças, depois, com trinta e três não tem como, eu tento fazer atividade em grupo, mas não dá; com esse número de criança, a gente não consegue desenvolver uma boa atividade. Inclusive tem uma aluninha que todo o dia que eu chego ela pergunta, “vai contar história hoje, vai ter atividade hoje”, eles gostam muito, mas devido ao excesso de criança eu parei um pouco. Temos uma criança que é considerada especial e todo momento precisa ter alguém com ela. Quando tem muita criança a gente tem que adaptar. Na parte pedagógica tem

²² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, 2002, País de Gales.

	prejuízo e o cuidar também, porque a base da educação é o pedagógico e o cuidar, eles andam juntos, porque ao mesmo tempo que a gente está cuidando a gente está educando.
--	--

Fonte: Entrevista: professoras da creche da Escola Esperança, 2016.

As falas das professoras revelam o quanto o número excessivo de crianças por sala compromete o cuidar e o educar na creche. Reconhecem o prejuízo em relação ao educar, que consideram essencial nessa etapa, e revelam que não conseguem desenvolver uma atividade necessária e prazerosa para a criança.

O comprometimento acarretado às crianças que não são contempladas com as atividades necessárias, no que se refere ao educar nos primeiros anos de vida, implica em consequências posteriores. Rosemberg (2007, p. 9) alerta quanto “[...] a curta duração da primeira infância [...]” diante de uma expectativa de vida que se tem atualmente.

Dessa forma, “[...] sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem a vive e permanente como etapa da vida na sociedade [...]” (ROSEMBERG, 2007, p. 9).

Quadro 24– Maior preocupação das professoras em relação ao número de crianças por sala de aula

Participante	Resposta
Professora A	A preocupação são os machucados e o desenvolvimento dos alunos que deixa a desejar. Às vezes, se a gente desse mais o pedagógico teria mais evolução. Quando termina a primeira troca o primeiro que a gente trocou já está com coco de novo, nós temos que trocar aquele e aí acaba ficando menos pessoas na sala, porque uma fica no trocador, é isso que atrapalha um pouco.... É difícil, é muita criança.
Professora B	Muita reclamação por mordidas, até os que não mordem começam a morder porque nessa idade a mordida é um mecanismo de defesa, mas pelo excesso de crianças, às vezes, a gente não consegue chegar a tempo e os pais ficam muito irritados.

Fonte: Entrevista: professoras da creche da Escola Esperança, 2016.

Aliado à preocupação de não realizar um trabalho que contemple o educar e o educar de forma satisfatória, as professoras destacam que o excessivo número de crianças por sala se constitui em fator que propicia a ocorrência de “machucados”, “mordidas”, pois não conseguem chegar a tempo para evitar tal situação.

A preocupação com o desempenho pedagógico se faz presente. No entanto, o número de alunos requer atenção quanto ao cuidar; trocas e banhos são ações constantes e são realizadas pelas docentes e auxiliares. Desse modo, percebe-se a preocupação das professoras com o educar, que acaba ficando a desejar; contudo, as mesmas se dedicam ao cuidado com as crianças, que toma considerável parte do tempo das professoras.

Quadro 25 – Apoio de outro profissional na sala de aula

Participante	Resposta
Professora A	Só as ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil). Elas auxiliam no cuidar, no trocar, só não o pedagógico que é o professor e o burocrático que é responsabilidade do professor. Depois das 14h tem o horário da troca, da sopa, e entra outra professora. Se passa de vinte ficam três ADIs. Uma ADI vai embora depois das 16h e fica uma ADI com a professora até o final.
Professora B	Com a ajuda de três ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil).

Fonte: Entrevista: professoras da creche da Escola Esperança, 2016.

As duas professoras contam com a ajuda de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) que, como a própria denominação diz, auxiliam as professoras no que se refere ao cuidar, trocas, banhos e alimentação. As ADIs são contratados pela Prefeitura Municipal de Mauá, por meio de processo seletivo, sendo necessário o ensino médio completo.

As professoras destacaram que o número de ADIs, por sala, aumentou devido ao excesso de crianças por sala; ou seja, “se passa de vinte ficam três”. Assim, além das 32 e 33 crianças, por sala, permanece, também, a professora e 3 ADIs. Considera-se que, em decorrência do número de alunos por sala, a presença da professora e de três ADIs, totalizando quatro profissionais, contemplam o número de profissionais por aluno; contudo, em que pese este fator, torna-se inviável o espaço físico da sala para 32 e 33 crianças, tendo em vista a natureza do trabalho (cuidar e educar) a ser executado na creche.

Quadro 26 – Importância da creche para a criança de zero a três anos

Participante	Resposta
Professora A	Eu acredito que é importante a partir do momento que o pai não tenha recursos, agora a mãe que não precisa trabalhar, eu acredito que ela poderia ficar com a criança, porque é um período muito importante, na minha visão, a mãe ficar com a criança de 0 a 3 anos. A partir dos 4 anos eu acho bacana estar ingressando na escola, mas de zero a três, eles são muito pequenos. A mãe que realmente precisa trabalhar, está legal, mas a mãe, mas a mãe que fica em casa, poderia estar com seu filho, aproveitando esse momento de desenvolvimento. A mãe precisa dessa interação, mas a criança fica na creche das 7h às 17h30. É muito tempo dentro de uma escola, se ficasse meio período seria legal, mas ele fica muito tempo. Têm muitas mães que não trabalham, vêm de chinelo...entregar a criança, acho precoce. A creche desenvolve, mas esse convívio com o pai e a mãe seria importante. Em janeiro eles estão aqui, não tem férias e as mães trazem. Os professores contratados não têm férias, ficam no lugar das efetivas e vêm outros professores. Meu contrato é de seis meses e pode ser prorrogado por mais seis meses. Para o pai que não tem recurso, a creche ajuda bastante, tem alimentação, troca, banho.... É muito bom para o bem-estar para a criança.
Professora B	Para os pais que trabalham e precisam é necessário. E importante para a autonomia deles, eles se desenvolvem muito, tanto na fala quanto na socialização.

Fonte: Entrevista: professoras da creche da Escola Esperança, 2016.

Em relação à creche na vida das crianças, as professoras destacam sua importância para os pais que necessitam trabalhar e não têm com quem deixar os filhos, creditando ser necessário, nessa faixa etária, um maior convívio e interação com as mães, considerando o longo período que as crianças permanecem por dia na creche. No entanto, reconhecem que a creche é importante para a autonomia, socialização e desenvolvimento das crianças.

Quadro 27 – Opinião sobre o movimento realizado por pais e mães, junto ao Ministério Público, para conseguir uma vaga para seus(suas) filhos(as) na creche

Participante	Resposta
Professora A	Tem mães que precisam, mas acho que o Ministério Público deveria fiscalizar mais essas coisas, porque é muita criança no mesmo ambiente. O juiz não vê isso. Na minha opinião, juiz dá a liminar e não vê como a criança está sendo inserida ali na escola, acaba só colocando cada vez mais. É obrigação do município, é um direito que eles têm, só deveriam ser abertas mais creches, ter mais espaços, ter menos criança no mesmo ambiente. Na verdade, o município deveria abrir mais creches. Algumas mães dizem “graças a Deus, ainda bem que tem creche, já não estava aguentando ele em casa”. Mas tem gente que precisa mesmo e que não tem a creche como depósito. Tem muitas mães solteiras que precisam.
Professora B	A gente sabe que a educação é um direito da criança, mas a creche não é obrigatoriedade. Acho que esse juiz deveria comparecer na escola para ver a situação, para poder ceder essa vaga. A gente sabe que é preciso escola, mas precisa ter um trabalho de socialização. Os pais matriculam porque essa é única escola do bairro e a maioria dos pais trabalham e precisam mesmo da creche.

Fonte: Entrevista: professoras da creche da Escola Esperança, 2016.

Quanto à posição das professoras a respeito do movimento realizado pelas mães em prol de uma vaga na creche, reconhecem a necessidade de parte das mães em matricular seus filhos na creche para poderem trabalhar; bem como reconhecem a educação enquanto um direito da criança; o dever do município e a necessidade de mais creches. Contudo, observam que caberia ao juiz verificar “*in loco*” a consequência provocada pelo excesso de crianças por sala, ou seja, haveria a necessidade de um acompanhamento desse processo por parte dos envolvidos.

Nas falas das professoras observam-se afirmações tais como “[...] Tem mães que precisam...[...]” e “[...] A gente sabe que a educação é um direito da criança, mas a creche não é obrigatoriedade [...]”, o que denota um não convencimento das professoras de que, de fato, a creche é um direito da criança, não sendo exclusiva para mães que trabalham. É fato que a creche não é obrigatória; contudo não deixa de ser um direito da criança, cabendo a decisão em relação à matrícula aos pais ou responsáveis, ainda que, no aspecto prático, a necessidade de trabalho da mãe tenha se constituído, historicamente, em elemento determinante para a matrícula na creche.

Dessa forma, observa-se que, mesmo, no espaço escolar, a interpretação da legislação se faz, às vezes, de forma a inviabilizar o cumprimento da Lei. Tal fato revela a necessidade dos docentes se apropriarem dos princípios legais que regem o direito à educação e de discussões sobre o tema, não, apenas evidenciando o problema da falta de vagas, mas, igualmente, a não concretização de um direito da criança.

Quadro 28 – Escolha da profissão

Participante	Resposta
Professora A	Escolhi porque me identifico, tenho prazer nisso, não tenho problemas trocar, nós temos essa função. Quando escolhi a profissão sabia que tinha que trocar, dar banho, para mim não tem problema nenhum.
Professora B	Foi uma escolha. Desde criança sempre quis ser professora e eu decidi a educação infantil no meu estágio. Fiz estágio no fundamental e não gostei, fiz o da educação infantil e amei ficar no G1, tanto que há cinco anos eu fico no G1, porque eu acho essa faixa etária muito importante no desenvolvimento deles que é primordial, tanto desenvolver a coordenação motora, quanto a fala, a socialização com outras crianças.

Fonte: Entrevista: professoras da creche da Escola Esperança, 2016.

Em relação à escolha da profissão, as duas professoras destacaram que foi uma escolha consciente. Uma revisão da literatura revela que a educação infantil

[...] não perdeu seu caráter de atividade historicamente vinculada à “produção humana” e, portanto, considerada de gênero feminino, tendo sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais que podem estar, mais ou menos, associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente do cargo de professor (a) de outras etapas da educação básica, que era ocupação masculina e se feminilizou, as atividades do jardim da infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, como ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período [...] (ROSEMBERG, 2012, p. 15).

Observa-se a especificidade do trabalho na educação infantil, creche, ser exercido, na sua maioria, por mulheres. Kuhlmann Júnior (2000, p. 13), a esse respeito, destaca que “[...] o preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de *doméstico*, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com crianças menores e na divisão de trabalho entre professores e auxiliares [...]”.

O não reconhecimento do trabalho do profissional que atua na creche, na primeira etapa da vida da criança, incorre em consequências que surgem ao longo da vida destas. O silenciamento a respeito dos bebês, nas reflexões acadêmicas se “[...] constituem em discriminação [...]”; bem como “[...] silenciar sobre as especificidades da creche também significa discriminação [...]” (ROSEMBERG, 2007, p. 17).

Para Rosemberg (2012, p. 16) “[...] a desvalorização da profissão de educadora ou professora de educação infantil, particularmente, a da creche, quando comparada a docentes de outros níveis ou etapas educacionais decorre também do fato de ela ser destinada a crianças pequenas [...]”. Assim, “[...] quanto menor a idade da criança [...] menos valorizadas no espaço público –, menor é seu salário e maior a presença de mulheres, associação observada entre docentes brasileiros(as) brancos(as) e negros(as)” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

Observa-se que, a partir de uma escolha, mulheres educadoras da primeira infância, responsáveis pelo educar e cuidar de crianças pequenas, encontram-se, muitas vezes, num processo de estigmatização que conduz à desvalorização do trabalho docente na educação infantil, creche.

Quadro 29 – Importância do professor na educação infantil

Participante	Resposta
Professora A	O professor é aquele que vai fazer a mediação para o desenvolvimento da criança, a transformação pouco a pouco em todos os aspectos. O professor faz a diferença, às vezes colocamos alguns limites e vamos lapidando, somos a extensão da educação, começa na família, o professor vai dando continuidade ao que a família faz, trabalhando o cognitivo, ajudando a formar o caráter. O professor não atua só na parte cognitiva, você acaba sendo família da criança também, fazendo papel de mãe, de responsável, muitas vezes.
Professora B	É muito importante porque a educação infantil é a base do ensino fundamental do médio. Se ele for bem na educação infantil, desenvolver as potencialidades, tudo que ele precisa desenvolver ele vai bem nos anos seguintes.

Fonte: Entrevista: professoras da creche da Escola Esperança, 2016.

O papel do professor na educação infantil é visto como importante pelas professoras. Alegam que esse profissional “faz a diferença” e sua atuação implica no desenvolvimento das potencialidades das crianças. Em nenhum momento, foram feitas observações negativas à profissão. A preocupação maior centrou-se na ação do professor em sala de aula, o que demonstra compromisso com o fazer diário.

As falas das professoras, durante a entrevista foram permeadas por um zelo com as crianças, expressando um compromisso com a profissão. O reconhecimento em não poder fazer o trabalho de forma eficaz, por conta do número excessivo de crianças, provoca uma dupla indignação: por um lado, a ausência de uma ação imediata que solucione o problema e, por outro, o reconhecimento de que o prejuízo não se resume ao momento atual, mas infelizmente, reflete na vida de cada criança.

A seguir, destaca-se a perspectiva gestora, visando, assim, contemplar, não apenas o olhar da família, das educadoras, mas, também, daquela que representa o poder público na unidade escolar.

3.5.2 O direito à creche na perspectiva gestora

A fim de obter subsídios que possibilitem a aquisição de informações referentes à vivência da gestão escolar, em especial, na situação de ausências de vagas na creche - considerando a sua perspectiva em relação ao direito à educação infantil, creche, ao processo de matrícula das crianças de zero a três anos, relacionando-o à falta de vagas no município, bem como à atitude dos pais em relação à busca de uma vaga, via Ministério Público - foi realizada uma entrevista semiestruturada com a gestora da Escola Esperança.

Seguindo o mesmo critério, descrito anteriormente, foi solicitada, via ofício, à Secretaria Municipal de Educação, a autorização para a realização da entrevista.

A entrevista semiestruturada, enquanto instrumento, deve-se ao fato deste possibilitar ouvir o agente público, responsável pela matrícula das crianças da Escola Esperança, propiciando informações que destacam princípios legais, pertinentes ao processo e princípios relativos à concepção e ao fazer deste agente público, frente à situação relativa ao processo de matrícula das crianças na creche, por meio de liminar, obtida via ação judicial, pelos(as) pais(mães) que recorreram da falta de vagas na creche.

Para efeito desta pesquisa será preservada a identidade do entrevistado, a fim de manter o sigilo necessário às informações pessoais. Assim sendo, a gestora da unidade foi denominada de Gestora Infância.

Salienta-se que, para ingresso na gestão de escolas municipais do município de Mauá, o critério é a apresentação de um projeto que contemple um plano de ação, que viabilize as necessidades da escola e demonstre a capacidade de promoção da melhoria do processo escolar.

O projeto elaborado é apresentado pelo(a) candidato(a) ao Conselho de Escola e para membros da Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente a esta apresentação, realiza-se a eleição. O gestor é escolhido por um período de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois.

A entrevista foi realizada no dia dezessete de março de dois mil e dezesseis, na Escola Municipal de Educação Infantil, Escola Esperança.

A gestora da Escola Esperança demonstrou-se receptiva à entrevista; contudo, apesar de ter sido realizada num espaço fechado, sem interferências, por algumas vezes, a gestora foi solicitada por funcionários, para a resolução de problemas relativos à escola.

Quadro 30 – Formação e tempo de atuação da Gestora A

Formação	Período de atuação como Gestora	Período de atuação como Gestora na Escola Esperança
Pedagogia Mestrado em Educação	14 anos	07 anos

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

A seguir foram elencadas as perguntas e respostas, garantindo a fidedignidade do conteúdo das mesmas.

Quadro 31 – Processo de matrícula de crianças na educação infantil

Participante	Resposta
Gestora Infância	Temos crianças de zero a três anos na creche. As mães fazem uma inscrição prévia e, após, separamos as fichas, conforme os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, fazemos as visitas nas casas para confirmar os critérios e após fazemos a seleção final.

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

Nesse primeiro momento, foi delineado pela Gestora Infância o processo de matrícula a ser seguido; ou seja, a inscrição prévia, visita à casa das crianças e seleção final; no entanto, devido à recorrência nos últimos anos de ações judiciais para a matrícula, esse processo não tem sido realizado por completo, devido à necessidade de atendimento das liminares.

Quadro 32 – Critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação para a matrícula de crianças na educação infantil

Participante	Resposta
Gestora A	Os critérios são: ser morador de Mauá, depois a situação socioeconômica da família, se a mãe trabalha ou não, sendo que este é o último critério, pois a criança tem direito à vaga e, também, se a criança está em situação de risco. Esse ano atendemos a todas as crianças de quatro a cinco anos de idade; anteriormente atendíamos os mais velhos, mas nesse ano, atendemos todos.

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

Quanto aos critérios, destaca-se a situação social e econômica da família, o que revela que a matrícula destina-se àqueles em situação mais vulnerável. Nesse sentido, prevalece o critério de prioridade estabelecido e não o direito à educação, legalmente previsto. Esse critério se estabelece à medida que há necessidade de selecionar quais crianças terão atendimento na creche.

O fator trabalho em relação à mãe, de acordo com a Gestora Infância, é considerado como “último critério”, reconhecendo, assim, o direito da criança, independentemente de as mães estarem ou não trabalhando.

O critério “situação de risco” é comprovado mediante a visita realizada por um membro da equipe gestora à casa das crianças.

Depreende-se que tais critérios são justificados pela ausência de vagas; contudo, de acordo com relato da vice-diretora, que realiza grande parte das visitas, há situações extremas e, a partir da escola, outras instituições podem ser acionadas, tal como o Conselho Tutelar.

Quadro 33 – Necessidade de critérios para inscrição e matrícula das crianças

Participante	Resposta
Gestora A	<p>Porque a procura é muito maior que a quantidade de vagas. O critério da mãe que trabalha caiu por terra, para as mães que não trabalham estão concedendo (liminar) meio período.</p> <p>Esse critério é em decorrência da falta de vagas, por conta de termos uma procura muito maior que a quantidade de vagas. O que aconteceu nesses últimos anos foi que o critério para a mãe que trabalha, caiu por terra. As mães que não trabalham entram no Ministério Público e o Ministério Público concede a vaga. Só que de 2015 para cá está concedendo a vaga para meio período.</p> <p>A mãe vem com um discurso de desemprego, que estão sem comida, que o marido é usuário, separação, que está largada, que o pai não ajuda... E nós que trabalhamos há 14 anos com creche, aqui, no Jardim Oratório e no Parque das Américas, a fala é a mesma. A gente percebe que, de 100 crianças, 35 a mãe vem, coloca a criança na escola e vai procurar emprego ou fica na informalidade; vai ser diarista, ela vai vender até no farol; as outras 65 não trabalham. Aí começou um problema.</p> <p>As mães que realmente vêm buscar a creche porque trabalham começaram num questionamento: poxa vida, se eu trabalho e não consigo e as outras que não trabalham e conseguem? E eu trabalho e não consigo.</p> <p>Das famílias que atendemos, poucas mães ficam só com uma criança, ela acaba engravidando quase que todo ano e não vai para o mercado de trabalho, daí um número muito grande de solicitação de vaga. Essa mãe que já está aqui vem pedir a vaga de novo, no outro ano com o mesmo discurso e com um bebezinho no colo. Passados uns anos, nós atendemos muitas famílias e (tem) umas vinte que permaneceram dez, sete, cinco anos conosco; tempo que ela (criança) entra no berçário e sai aos cinco anos de idade e aí, já tem outros dois irmãozinhos conosco.</p> <p>Tem um aluno que atendi no Jardim Oratório, hoje ele tem 16 anos e temos irmão dele com três anos aqui, percebemos que é um ciclo e que não dá conta.</p>

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

De acordo com a Gestora Infância, os critérios de seleção dos solicitantes decorrem da ausência de vagas, já que a procura é muito maior que a oferta. A Gestora alega que, com a experiência de 14 anos de trabalho, percebe que “a fala das mães é a mesma” e que considerável

parte das mães não trabalham fora de casa; fato este que leva mães que trabalham fora a questionarem a matrícula de crianças cujas mães estão desempregadas.

Entende-se que o direito à vaga não estipula condições; nesse caso, observa-se que, na tentativa de solucionar o problema da falta de vagas, cria-se outro, o não direito às mães que, ainda, não trabalham.

A ausência das mães no mercado de trabalho é relacionada pela Gestora ao número de filhos, o que as impossibilita de exercer uma atividade remunerada. Destaca que há mães que comparecem à escola solicitando vaga, por anos seguidos, o que faz com que crianças da mesma família usufruam do espaço escolar.

Tal fato, de natureza social, carece de preocupação por parte da escola; porém, a solicitação de um direito público e subjetivo não está, no momento, sendo efetivado.

Quadro 34 – Como a Secretaria Municipal de Educação informa e orienta os gestores sobre o processo de matrícula na educação infantil

Participante	Resposta
Gestora A	Há um setor na Secretaria Municipal chamado banco de vagas. O que acontecia (anteriormente) é que os pais vinham, faziam a inscrição, nós falávamos, explicávamos que não tínhamos vagas no momento e como isso era uma fala frequente, eles (os pais) iam procurar a Secretaria Municipal de Educação. Vão até o banco de dados. A Secretaria procura dentro da rede, aonde tem a vaga para poder oferecer, independente de onde seja. Com essa questão do aumento das liminares, então os pais fazem diferente: vem aqui, fazem inscrição e, automaticamente, na mesma hora, já pedem uma negativa de vaga. Você percebe que os (pais) que entram com liminar já sabem do processo. Então quando chega aqui, quando terminou ela já pede a negativa de vaga e levam para a Secretaria e é uma questão de o processo ser encaminhado. Ele vai ao Ministério Público com a negativa de vaga, entra com o processo, que demora dois ou três meses. Ele chega na Secretaria com o papel do Juiz, dizendo que conseguiu uma vaga. Inicialmente todos entravam com período integral. Do ano passado para cá a criança só consegue meio período se a mãe não trabalha. A Secretaria comunica a escola para fazer a matrícula. Quando chega aqui, falamos que o Juiz deu meio período e para ela escolher o período, manhã ou tarde. Passado uma semana, mais ou menos, a mãe volta e pede para deixar no período integral porque ela não tem com quem deixar a criança e eu falo: não posso.

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

A Gestora Infância relata que existe na Secretaria Municipal de Educação um setor denominado de “banco de vagas”, sendo que os pais, quando não conseguiam a vaga, dirigiam-se até a Secretaria e, por meio do banco de dados, era oferecida uma vaga “independente de onde seja”; contudo, com o aumento das ações judiciais, no momento da inscrição, os pais já solicitam um documento que comprove a “negativa de vaga”, demonstrando conhecimento

para, a partir daí, entrarem com uma ação judicial, visando uma liminar para a matrícula de seus(suas) filhos(as) na creche. A comunicação da liminar à escola é realizada pela Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com a Gestora, a partir de 2015, a liminar passou a ser diferenciada; ou seja, concedido meio período na creche para crianças que as mães não trabalham.

Quadro 35 – Período específico para inscrição na educação infantil

Participante	Resposta
Gestora A	O período de inscrição é no mês de outubro de cada ano, porém quando a mãe chega nós fazemos, por uma questão de direito. No momento eles (os pais) perguntam: tem vaga? Quero matricular meu filho. Explicamos que tem que fazer a inscrição e quando surgir (a vaga) nós ligamos, só que ao término da inscrição ele pede a negativa de vaga. Todos passam pelo critério. A maioria (dos alunos) vem de carro. Tem casal que ganha 4.000 reais por mês, não é critério da creche.

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

As inscrições para as crianças serem matriculadas na creche ocorre no mês de outubro; no entanto, a Gestora Infância observa que, por ser uma questão de direito, em qualquer período é realizada a inscrição. Observa, ainda, que a maioria vem de carro e “tem casal que ganha 4.000 reais por mês, não é critério da creche”.

Depreende-se que, por um lado a inscrição é realizada, independente do período, pois destaca que a mesma é um direito; contudo, a questão social e econômica se sobressai como justificativa de que a creche não é para crianças cujos pais possuem uma condição socioeconômica melhor.

Esse relato nos remete aos escritos de Paschoal e Machado (2009), Rosemberg (1999, 2007 e 2012) e Kuhlmann Júnior (2000), dentre outros, cujos estudos se concentram na primeira infância, em especial, na creche, reforçando a associação da creche às crianças oriundas de contextos familiares carentes social e economicamente.

Mais uma vez, observa-se uma contradição entre o direito de todos à educação e a seleção para a inclusão de parte dessas crianças; seleção esta motivada pela falta de vagas.

De uma certa forma, percebe-se, nessa seleção, a existência de um grupo carente social e economicamente e outro com melhores condições. Tal divisão contraria o princípio constitucional em que “todos são iguais perante a lei”; contudo, a não inserção de crianças na creche, independente da condição social, revela uma forma de exclusão.

Martins (2012, p. 11) afirma que a “[...] a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que

delas faz condição de privilégios e não de direitos [...]”. Ainda de acordo com Martins (2012, p. 11-12),

[...] não deve ser temida a reflexão crítica que questiona o rudimentar recurso de classificar grupos e pessoas como excluídos ou incluídos. Não deve ser temida a reflexão que nega o simplismo e a piedade de rotular parcelas da população sem compreender a sociedade como totalidade contraditória e crítica, como processo social e histórico. Sem ela não é possível construir a esperança como práxis comunitária, pois a práxis depende de consciência social que não resulte da crítica social é apenas alienação, instrumento de reiteração do iníquo. Pois, a esperança não é o já dado a alguns e não a outros. O já dado é apenas indício do possível, mutilado porque concedido a alguns e negado a muitos. A pobreza, convém lembrar, já não é mais nem principalmente a carência material. As pobres se multiplicaram em todos os planos e contaminaram até mesmo âmbitos da vida que nunca reconheceríamos como expressões de carência vital [...].

Assim, o estabelecimento de grupos e pessoas enquanto excluídos ou não requer uma reflexão crítica, no contexto da sociedade e de seu processo histórico e social.

Quadro 36 – Como a escola socializa o processo de matrícula aos pais e à comunidade em geral

Participante	Resposta
Gestora A	A divulgação é feita pela Secretaria Municipal, através de carro de som, banners, cartazes.

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

A socialização do processo de matrícula é realizada, de acordo com a Gestora, de forma a atingir a população, por meio de recursos (carro de som, banners...) próximos à comunidade.

Quadro 37 – Etapa da educação infantil (berçário, maternal, infantil 1 e infantil 2) mais procurada pelos pais, para matrícula

Participante	Resposta
Gestora A	A etapa mais procurada é o berçário, o G1. Hoje (março, 2016) temos uma lista de espera com 121 crianças do G1; fora isso, tem que atender vereador pedindo vaga. Se deixar tem mãe grávida que vem pedir inscrição. E a gente fala que quando tiver a certidão.

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

O berçário, G1, se constitui, no relato da Gestora Infância, como a etapa da creche mais procurada pelos pais. Destaca, ainda, que a escola possui uma lista de espera de 121 crianças (março de 2016).

Ressalta-se uma referência na solicitação de vaga por vereador, demonstrando, por parte de representante da população, uma prática de atendimento, ainda, arraigada numa relação de concessão, em consideração ao cargo; bem como destaca a ação dos pais que, ao não conseguirem a vaga na creche, atuam em outras frentes a fim de obter êxito.

Quadro 38 – Número de crianças, por sala, antes das liminares

Participante	Resposta
Gestora A	<p>A capacidade antes, era de quinze alunos por sala no G1; agora é de vinte e cinco alunos por sala e o espaço continua o mesmo. O que mudou foi o número de pessoas para estar lá, na sala de aula.</p> <p>Com 15 crianças tinha duas pessoas, o professor e o auxiliar; com 25 crianças, tem três ou quatro profissionais na sala, dependendo da fase. No G1 tem quatro: um professor e três auxiliares; no G2 tem um professor e duas auxiliares na classe e há professor volante para sala com mais crianças. O aumento de profissionais é sempre em relação ao auxiliar.</p>

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

O número de crianças por sala, de acordo com a Gestora, deveria ser 15; no entanto, à época da entrevista, em março de 2016, o G1 contava com 25 crianças por sala. Nas entrevistas com as professoras, realizada em novembro de 2016, o número de crianças do G1 passou para 36 e 35 crianças matriculadas por sala.

Quadro 39 – Relação estabelecida pelos pais entre a falta de vagas e o direito à educação

Participante	Resposta
Gestora A	<p>Sim, todos os de liminar. Eu, particularmente, acho que eles estão cobertos de razão. Eu acho que passei por todas as fases da educação infantil em Mauá, há vinte e quatro anos. O que aconteceu, infelizmente, é que houve uma época em que não se construiu escola, não aumentou a rede, num primeiro momento teve um impacto pequeno. O Ministério Público não fazia esse trabalho, os coitados tinham que aceitar essa situação e pronto; porém de uns anos para cá, a rede só aumentou, todo ano tem pelo menos uma nova escola, fora isso todas as escolas passaram por ampliação, essa mesma, passou e aumentou 25 vagas no berçário, foi por conta de uma sala construída, mas não dá mais conta. Se não fossem esses pais que exigem o direito deles, dos filhos estarem aqui, o governo não ia se movimentar; só houve essa movimentação de construção, de ampliação porque o Ministério Público está dizendo: assim eu não sei o que vocês vão fazer, mas isso é direito! Isso é correto, se não fosse dessa maneira, a gente ia continuar sem investimento porque para o governo é muito caro.</p> <p>Nesta escola temos 80 funcionários. A escola funciona das 7h às 22h e mantém educação infantil (creche e pré-escola) creche e educação de jovens e adultos EJA (correspondente aos cinco primeiros anos do ensino fundamental) no período noturno.</p> <p>Todos os dias faltam professores. Tem professor eventual (substituto), tem professores afastados por saúde, licença médica. Temos cinco eventuais por dia. É uma loucura. Então o que acontece, se não há pressão do Ministério Público para pôr essas crianças e é lógico, piora a nossa situação, mas, uma vez que aumenta o número de atendimento com o mesmo espaço físico, aí os acidentes vão acontecer, aumentam e ficamos tratando de meios para conduzir a situação.</p> <p>Eu tenho a certeza absoluta que do zero aos três anos, quem realmente está realizando atividade são os de três (anos). Os de dois (anos) parcialmente, os de um (ano), agora que pararam de chorar. Agora, nós estamos no final de março, É só carregar, trocar, acolher e tentar fazer o possível para tudo dar certo. O pedagógico não vai existir</p>

	dessa maneira. Você coloca auxiliar, a Secretaria Municipal de Educação tem esse compromisso, mas é humanamente impossível.
--	---

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

A Gestora Infância admite que os pais relacionam a falta de vagas na creche ao direito à educação; no entanto, ressalva que tal fato ocorre, em especial, com os pais que recorrem ao Ministério Público, via ação judicial.

O relato da Gestora traduz um histórico da situação de falta de vagas na creche, no município. Alega que “que houve uma época em que não se construiu escola, não aumentou a rede, num primeiro momento teve um impacto pequeno” e o “Ministério Público não fazia esse trabalho”; destaca que “todo ano tem pelo menos uma nova escola, fora isso todas as escolas passaram por ampliação, essa mesma, passou e aumentou 25 vagas no berçário”; no entanto, ainda, é insuficiente.

Esse contexto revela, também um processo de conscientização em relação ao direito à educação na creche e atribui ao movimento dos pais a conquista desse direito; caso contrário, “o governo não ia se movimentar; só houve essa movimentação de construção, de ampliação porque o Ministério Público está dizendo: assim eu não sei o que vocês vão fazer, mas isso é direito! ”. Afirma, ainda, ser correta, tal atitude, pois, “se não fosse dessa maneira, a gente ia continuar sem investimento porque para o governo é muito caro”.

Tal relato remete a estudos já mencionados nesta pesquisa, quanto à questão histórica que atribui à educação infantil um baixo investimento; tanto que a sua inserção na educação básica é recente. Antes, porém, figurava como educação compensatória, não sendo objeto de investimento como as demais etapas da educação.

No Brasil, o custo com crianças na educação infantil é muito inferior ao custo destinado às outras etapas, inferiorizando-a. A esse respeito, enquanto pesquisadora da primeira infância, Rosenberg (2012, p. 22) defende que

Um bebê custa menos para a sociedade brasileira [...] não porque seja intrínseco à sua condição de bebê custar menos, à sua “essência” ou “natureza”, ou porque seu tamanho seja menor que o de crianças maiores, adolescentes, mas porque as ideologias de gênero e de idade valorizam o padrão adulto e masculino associado à administração da riqueza, e não a produção e a administração da vida. Porque se desvaloriza essa função – a de educar e de cuidar de crianças pequenas – por ser produção reprodução da vida [...].

A ação do Ministério Público junto à Prefeitura Municipal, de acordo com a Gestora, propiciou a dinamização de providências junto à educação infantil; contudo, as consequências advindas das matrículas por liminares passam a constituir um outro problema para a escola, ou

seja, o número excessivo de crianças no mesmo espaço físico propicia a ocorrência de acidentes e a escola passa a lidar com essa situação.

Tal afirmação, também, foi contemplada no relato das professoras, que consideram como maior preocupação, em sala de aula, a ocorrência de acidentes com as crianças.

Ainda, nesse relato, a Gestora Infância revela consciência de que o número excessivo de crianças por sala inibe a realização das atividades rotineiras, previstas para a creche. Destaca que os cuidados e o acolhimento para com as crianças tornam-se primordial nesse contexto e, assim, “o pedagógico não vai existir dessa maneira”, mesmo com mais auxiliares na sala de aula.

No relato das professoras, também, observa-se a mesma referência, em que o cuidar se sobrepõe ao educar, pois temem que algo ocorra com as crianças sob sua responsabilidade.

Nesse relato, depreende-se as razões da falta de vagas, a ação do Ministério Público, a fim de restabelecer o direito à educação, conferido legalmente; mas, na prática, no dia a dia, a escola recebe as crianças, porém não tem espaços suficientes para garantir os princípios pertinentes à creche. Assim, uma outra escolha se impõe e professoras e equipe gestora buscam acolher e cuidar das crianças; no entanto, o educar não é contemplado como deveria, o que provoca uma conscientização de um trabalho incompleto.

Entende-se, a partir desse relato, que a educação enquanto direito de todos, nesse caso, contempla o acesso, porém não contempla a qualidade necessária.

Quadro 40 – Orientação aos pais para como procederem diante da falta de vagas

Participante	Resposta
Gestora A	Não. Como a gente vai explicar para que vá até o Ministério Público? Não tem como, a gente conduz, explica. Num primeiro momento tentamos segurar por aqui. Mas uma pessoa mais esclarecida não tem jeito. Eu falo aqui que não tem vaga, mas tem escolas que têm vaga. Por exemplo, no Jardim Esperança não tem lista de espera, quem chega eles atendem. Tem escola que não tem lista de espera, o problema é da região. Já falei para pai mais esclarecido, com condição melhor, que não conta aquelas tragédias, falo que se ele tem condição de pagar transporte público, esclareço onde tem vaga. Você vai conduzindo.

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

Quanto à escola orientar os pais como proceder devido à inexistência de vagas, a Gestora Infância alega não ter como; mas que explica aos pais “mais esclarecidos, com condição melhor [...]” onde tem vaga; bem como alega que no caso de “uma pessoa mais esclarecida não tem jeito”.

Observa-se, a partir desse relato, um tratamento diferenciado para os pais considerados “esclarecidos” e com “condição de pagar transporte para uma escola mais distante”, dos outros, “que contam aquelas tragédias [...]”. Assim, a condição de vida do cidadão e da cidadã, sua

forma de expressar-se, conduz a uma situação de negação, até mesmo quanto a possibilidades de obtenção do direito à educação de seu(sua) filho(a).

Tal situação expõe a opressão vivenciada por cidadãos(ãs) que, em que pese a igualdade de direitos, no plano legal, são privados de um diálogo, que pode potencializá-los e conduzi-los à libertação. Não permitir que os outros pensem é não pensar com eles, o que ocorre numa situação de dominação (FREIRE, 1987, p. 128).

Para Freire (1987, p. 131, grifo do autor), não se deve “[...] cair num dos mitos da ideologia opressora, o da *absolutização da ignorância*, que implica a existência de alguém que a decreta a alguém [...]”. Para tanto, nessa decretação se reconhecem “[...] como os que sabem ou nasceram para saber. Ao assim reconhecer-se tem nos outros o seu oposto [...]”. Sua palavra passa a ser “[...] verdadeira e se impõe aos demais [...] que são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra [...]”.

Posteriormente à entrevista, foi presenciado o atendimento da Gestora a uma mãe que solicitava vaga para a creche, momento em que a Gestora relatou a ausência de vaga na Escola Esperança, mas orientou a mãe quanto à existência de vaga em outra escola.

Quadro 41 – Existência de algum movimento ou associação de moradores que tratam da questão de falta de vagas na creche e orientam os pais

Participante	Resposta
Gestora A	Não. Acho que é um falando para o outro e é a minoria que não consegue vaga que procura por liminar, se não esses 121 teriam ido. Esse ano, juntamente com a Secretaria, chegamos à conclusão que não faríamos a visita porque o tamanho, o volume de liminar é tão grande, que não dá pelo número de liminares. Em relação às liminares o ano de 2015 foi pior. A cada ano vem aumentando o número de liminares.

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

A Gestora Infância entende que não há movimento ou associação de moradores que orientem os pais quanto ao problema relativo à falta de vagas na creche; bem como ressalta que é a minoria que recorre, via ação judicial. Para tanto, cita a lista de espera de 121 crianças, até o mês de março, número bem maior se comparado ao número de liminares concedidas até então.

Ressalta, ainda, que a procura dos pais por vaga na creche, via ação judicial, tem aumentado a cada ano, o que tem impossibilitado seguir os critérios estabelecidos anteriormente, reservando-se ao atendimento das liminares.

Quadro 42 – Época de inscrição para matrícula na educação infantil

Participante	Resposta
Gestora A	Outubro é um mês de renovação e oficialização de matrícula para o ano seguinte.

	<p>Em 2015, tivemos três salas de G1 que foram para o G2 e depois vão para o G3. Depois teremos que segurar a entrada. Esse ano temos duas salas de G1.</p> <p>Tenho percebido que os alunos que mais desistem são os de liminar. Tanto que a Secretaria Municipal de Educação nos solicitou que cada criança que desistisse era para enviar documento ao Ministério Público, comunicando a desistência. Tem criança matriculada do Ministério Público que fica um mês e sai, não sei se é porque é mais fácil (conseguir a vaga).</p> <p>Eles (os pais) chegam petulantes. Não querem obedecer ao horário de entrada e saída, não ficamos com criança doente, há necessidade de trazer atestado médico (quando as crianças adoecem), a rotina da escola, que não pode trazer comida...eles não querem passar por essas regras. Querem pegar a criança no horário que fica melhor para eles, ficar uma semana sem vir. A gente percebe que a criança está sem vir, avisa os pais para virem à escola para dar baixa. Quando desistem, a escola entra em contato, ligamos e os pais comunicam que vão retornar, mas não comparecem. Assim temos 25 crianças na classe, o direito não está sendo garantido.</p> <p>Se a gente pensar no direito, nós não cumprimos o direito. A concepção do direito à educação, não acaba sendo contemplado. Os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, quando você tem 25 crianças numa sala, os direitos não estão garantidos. Não estamos garantindo o acesso e nem a qualidade. Acesso e permanência, mas não com qualidade. Mas se pensarmos se eles estão bem cuidados, estão. São muito bem cuidados. Os pais se preocupam se estão sendo cuidados. Mas se preocupam se comeu, se está limpa, se tomou banho. Ele está sendo bem cuidado.</p> <p>A gente está num programa “Mauá cidade que avança”, o prefeito veio. Eu fiquei de cama, com problemas na coluna. Quando retornei eram tantos problemas que eu listei, um mais cabeludo que o outro, para manter a qualidade é muito difícil. Tenho uma relação muito boa com o Conselho de Escola. As mães trouxeram problemas do bairro e não da escola (para a reunião com o prefeito). Para manter a qualidade é difícil.</p> <p>Tenho uma relação muito boa com o Conselho de Escola. Noventa por cento dos pais que entram para conversar entram com pedras na mão, mas saem compreendendo a situação. É um desgaste grande para manter a escola. Manutenção, problemas, comunidade, fazer a defesa da Secretaria Municipal de Educação. Esse ano será difícil por ser ano de eleição. Não tenho muito contato físico com os pais, mas tenho uma boa relação e consigo conduzir bem as situações com os pais.</p>
--	---

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

A Gestora Infância relata que o período para renovação e oficialização da matrícula se dá no mês de outubro; porém relata, ainda, que as crianças matriculadas por liminar são as que mais desistem. A recusa dos pais às regras estabelecidas pela escola, em especial, quanto ao horário de entrada e saída das crianças, também é destacada pela Gestora; bem como as providências tomadas pela escola quando a criança apresenta reiteradas faltas.

Cabe destacar na fala da Gestora, o que se refere ao direito à educação,

[...] se a gente pensar no direito, nós não cumprimos o direito. A concepção do direito à educação, não acaba sendo contemplado. Os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, quando você tem 25 crianças numa sala, os

direitos não estão garantidos. Não estamos garantindo o acesso e nem a qualidade.

Acesso e permanência, mas não com qualidade. Mas se pensarmos, se eles estão bem cuidados, estão. São muito bem cuidados. Os pais se preocupam se estão sendo cuidados. Mas se preocupam se comeu, se está limpa, se tomou banho [...].

Nesse relato, observa-se uma reflexão de quem tem no fazer diário o cumprimento do direito à educação e busca atender os princípios legais; contudo, reconhece que a atual situação contempla o acesso, mas deixa a desejar na qualidade.

A relação escola-comunidade também é ressaltada pela Gestora e qualificada como boa; sendo que alega conseguir conduzir bem as situações com os pais, o que demonstra participação dos envolvidos no processo educativo.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 292-293) caracterizam as escolas enquanto organizações e

[...] nelas sobressai a interação entre pessoas, para a promoção da formação humana. De fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos educacionais [...].

Dessa forma, o papel do gestor torna-se primordial nesse processo, sendo que “[...] a gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 318). Contudo, a gestão não pode ocorrer sem a participação, que “[...] é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 328).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 329, grifo dos autores), “[...] a participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola [...]”. Desse modo, a gestão não se dá de forma única, mas, sim, de forma compartilhada, conduzindo a um processo “[...] de aprendizado de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas e também de formação e competências para a participação na vida social, econômica e cultural [...]”. Essa compreensão a respeito da participação “[...] identifica-se com a ideia de escola como espaço de aprendizagem, isto é, como *comunidade democrática de aprendizagem*”.

Há de se considerar, também, que em relação à gestão, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, de acordo com o art. 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, se constitui num dos princípios do ensino. A LDB de 1996, também, contempla a gestão democrática do ensino público e, no artigo 14, dispõe que

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996b).

Dessa forma, para além do cumprimento de uma exigência legal, no que se refere à gestão democrática, a participação dos pais é determinante para o conhecimento e reconhecimento das demandas da comunidade, bem como, por meio do diálogo, se fará possível a exposição de fatores que impedem algumas tomadas de decisões por parte do gestor. Essa ação não se faz por comunicação ou decretação, mas, sim, pelo exercício constante do diálogo, o estabelecimento de confiança e a comunhão de intenções entre os envolvidos, possibilitando momentos de aprendizagem para todos.

Depreende-se que, na presente situação em que figuram determinantes legais, aspectos sociais e econômicos, a gestão democrática revela-se como fator determinante para, por meio da participação, conhecer e reconhecer a comunidade, num contínuo aprendizado.

Quadro 43 – Opinião a respeito do que deveria ser feito para a efetivação do direito de todos à educação, em especial na creche

Participante	Resposta
Gestora A	<p>É problema difícil, primeiro social, não dá para falar que construindo mais escolas vai resolver o problema, ficará faltando vagas, não vai suprir, primeiro social, muito interessante... quando entrei, em 92, nós víamos pessoas com quatro, cinco filhos, mas as mulheres não eram tão novas, hoje temos uma moça que com vinte e poucos anos está no 4º filho e os 4 ficaram conosco do berçário ao G5. Um ficou do berçário ao 1ª ano. Comeu, bebeu... A qualidade oferecida de refeição e higiene é muito boa, shampoo Johnson, o leite é adaptamil, não há similar.</p> <p>O problema é social, as meninas engravidam muito novas, grávidas com treze anos, engravidam muito nova, não adianta construir escolas, é necessário um trabalho que já acontece no ensino fundamental, no ensino médio e na UBS (Unidade Básica de Saúde). O posto de saúde é do lado da escola, mas não procuram, o atendimento está aí, mas não dá conta. O poder público não vai dar conta, a não ser que comece um processo social inverso dessas meninas não engravidarem. Na tabulação da caracterização da comunidade, observamos que diminuiu o número de filhos.</p> <p>Na primeira semana de aula, tem entrevista com os pais, os professores fazem a tabulação e anexamos os gráficos no PPP (projeto político-pedagógico), com toda a caracterização da comunidade.</p> <p>A comunidade é muito participativa. Antes só participavam se ganhavam alguma coisa. Na festa junina tinha que dar um cupom de cachorro quente.</p> <p>[Nesse momento a gestora mostrou fotos de atividades envolvendo a comunidade, objetivando localizar os gráficos com a caracterização da comunidade].</p> <p>Estamos fazendo uma nova tabulação, do PPP deste ano, então acho que só a escola não dá conta não.</p> <p>Nós vamos entregar o PPP no dia 8 de abril e posso te arrumar uma cópia para ver, para a sua pesquisa.</p> <p>[O coordenador pedagógico adentrou à sala para contar que uma mãe estava brava querendo falar com a diretora para que sua filha saia, todos os dias, antes do horário, pois trabalha em Rio Grande da Serra e quer pegar a filha quando sai do trabalho. Não quer ir para casa e retornar à escola (“subir e descer morro”).]</p>

Fonte: Entrevista: Gestora da Escola Esperança, 2016.

A opinião da Gestora quanto ao que poderia ser feito para a efetivação do direito de todos à educação, na creche, recai sobre a impossibilidade de solução no que se refere à construção de mais escolas, “não dá para falar que construindo mais escolas vai resolver o problema, ficará faltando vagas, não vai suprir, primeiro social...”.

O destaque ao problema social recai na gravidez precoce, no número de filhos, na ausência de um planejamento familiar assistido pelo posto de saúde, que é próximo da escola, “o poder público não vai dar conta, a não ser que comece um processo social inverso dessas meninas não engravidarem”.

Assim, o foco deixa de ser o estabelecimento de políticas públicas para o atendimento de todas as crianças na creche, independentemente das condições sociais, econômicas e outras, para atribuir às jovens mães o problema que se instalou devido à falta de vagas para as crianças na creche. Tal fato leva à vitimização daquelas que já são vítimas da ausência de direitos sociais, dispostos na legislação vigente, porém, muitas vezes, inatingíveis no plano real.

Ao final da entrevista, a Gestora Infância reitera que a comunidade é participativa e que, atualmente, a presença da comunidade se faz de forma espontânea.

3.6 A judicialização da educação na creche

A educação se constitui em direito de todos e o artigo 5º da LDB, de 1996, dispõe a respeito do que pode ser feito quando da não obtenção desse direito.

Art. 5º- O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (BRASIL, 1996b).

A falta de vagas na creche, no município de Mauá, tem levado pais e mães, a cumprirem o disposto no artigo 5º da LDB, de 1996 e tem acionado o Ministério Público para a obtenção de vaga para seus(suas) filhos(as) na creche.

Tal fato tem sido recorrente nos últimos anos e, para um melhor reconhecimento desse movimento, realizado por pais e mães, considerando, dentre outros, os motivos que levam à busca por uma vaga na creche, via judicial, recorreu-se à análise dos processos referentes à Escola Esperança, nos anos de 2014, 2015 e 2016, conforme quadro 65.

Quadro 44 – Número de crianças matriculadas, via Mandado de Segurança com pedido de liminar, pelo pai, mãe ou responsável – 2014, 2015 e 2016 (por grupos de idade) na Escola Esperança

Ano	Número de Mandados de Segurança	Grupo de idade
2014	50	G1 – 35
		G2 – 09
		G3 – 06
Ano	Número de Mandados de Segurança	Grupo de idade
2015	49	G1 – 29
		G2 – 15
		G3 – 05
Ano	Número de Mandados de Segurança	Grupo de idade
2016	67	G1 – 30
		G2 – 29
		G3 – 08

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mauá, 2016.

Do total de 166 processos referentes à Escola Esperança, analisou-se 152 processos, sendo que 14 processos não foram localizados. Dos 152 processos analisados, 14 não foram elencados no quadro 45 por estarem incompletos, com ausência de dados. Dessa forma, foram relacionados 144 processos.

Quadro 45 – Análise dos processos que resultaram das ações judiciais movidas por pais e mães para obtenção de vaga na creche – 2014, 2015 e 2016

n°	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
1	2014	05/02/2014	Mãe	Solteira	---	Necessita trabalhar para fins de prover sustento da família	19/02/2013	06/03/2014
2	2014	22/01/2014	Mãe	Solteira	Auxiliar de enfermagem	Necessita trabalhar para fins de prover sustento da família	06/06/2011	25/02/2014
3	2014	2013	Mãe	---	----	Necessita trabalhar e não tem com quem deixar o filho	24/08/2012	20/03/2014
4	2014	16/10/2013	Mãe	----	Mensageira	Necessita trabalhar e não tem com quem deixar as filhas gêmeas	23/07/2012	01/04/2014
5	2014	17/03/2014	Mãe	Solteira	Balconista	Necessidade de trabalhar para garantir a subsistência da família	10/10/2013	02/04/2014
6	2014	08/07/2013	Mãe	Solteira	-----	Necessidade de trabalhar para prover o sustento da família	25/07/2010	27/03/2014
7	2014	27/03/2014	Pai	Casado	Pedreiro	Necessidade de trabalhar para prover o sustento da família	17/05/2012	11/04/2014
8	2014	21/03/2014	Mãe	---	-----	Necessidade de trabalhar para prover o sustento da família	29/07/2011	11/04/2014
9	2014	02/04/2014	Mãe	Solteira	Desempregada	Necessidade de trabalhar para prover o sustento da família	01/03/2012	16/04/2014
10	2014	16/04/2014	Mãe	---	Promotora de vendas	Necessita trabalhar e não tem com quem deixar o filho	29/07/2012	12/05/2014

(continuação)								
nº	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
11	2014	31/03/2014	Mãe	Solteira	Desempregada	Necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família	05/06/2011	28/04/2014
12	2014	28/04/2014	Mãe	Casada	----	Necessita trabalhar para prover o sustento da família	30/12/2012	08/05/2014
13	2014	29/03/2013	Mãe	Solteira	Desempregada	Necessita trabalhar para prover o sustento da família	16/11/2012	28/04/2014
14	2014	13/05/2014	Mãe	Solteira	Desempregada	Precisa trabalhar e não tem quem cuide das filhas gêmeas.	04/10/2012	05/06/2014
15	2014	22/03/2014	Mãe	Divorciada	-----	Não tem com quem deixar o filho para trabalhar	30/07/2011	13/06/2014
16	2014	14/5/2014	Mãe	----	Comerciária	Precisa trabalhar e não tem quem cuide do filho	10/06/2011	26/06/2014
17	2014	21/05/2014	Mãe	Solteira	Auxiliar administrativa	Precisa trabalhar para prover o sustento da família	17/11/2011	26/06/2014
18	2014	11/06/2014	Mãe	Solteira	Desempregada	Precisa trabalhar para prover o sustento da família	04/08/2012	07/07/2014
19	2014	16/06/2014	Mãe	Casada	Analista de atendimento	Precisa trabalhar para prover o sustento da família	13/07/2013	10/07/2014
20	2014	16/06/2014	Mãe	Solteira	Recepcionista	Precisa trabalhar para prover o sustento da família	31/03/2012	10/07/2014

(continuação)								
nº	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
21	2014	10/06/2014	Mãe	----	Operadora de suporte técnico I	Precisa trabalhar para prover o sustento da família	23/04/2014	07/07/2014
22	2014	11/06/2014	Mãe	Solteira	Desempregada	Precisa trabalhar para prover o sustento da família	10/03/2014	10/07/2014
23	2014	04/07/2014	Mãe	Divorciada	Desempregada	Não tem com quem deixar a filha para procurar trabalho	10/02/2014	15/08/2014
24	2014	11/07/2014	Mãe	-----	Desempregada	Precisa trabalhar para prover o sustento da família	16/08/2012	15/08/2014
25	2014	31/07/2014	Mãe	Casada	Recepcionista	Necessita trabalhar para prover o sustento da família	25/08/2013	25/08/2014
26	2014	27/07/2014	Mãe	Casada	Ajudante de esteticista	Necessita trabalhar para prover o sustento da família	18/04/2014	25/08/2014
27	2014	01/08/2014	Mãe	----	Desempregada	Precisa trabalhar e não tem com quem deixar o filho	08/07/2013	25/08/2014
28	2014	05/08/2014	Mãe	Casada	Operadora de supermercado	Não tem com quem deixar o filho para trabalhar	04/10/2013	25/08/2014
29	2014	06/08/2014	Mãe	Solteira	Desempregada	Necessita trabalhar para ajudar no sustento da família	Cinco meses de idade	25/08/2014
30	2014	20/07/2014	Mãe	Solteira	Auxiliar de limpeza	Não tem com quem deixar o filho	Três anos de idade	25/08/2014

(continuação)								
nº	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
31	2014	17/07/2014	Mãe	Solteira	Auxiliar de limpeza	Necessita trabalhar para manutenção do lar	Um ano de idade	27/08/2014
32	2014	07/07/2014	Pai	Solteiro	Ajudante de obras	Necessidade de trabalhar e direito constitucional	M ano e dois meses	21/08/2014
33	2014	10/07/2014	Mãe	----	----	Direito constitucional	19/07/2012	01/09/2014
34	2014	25/08/2014	Mãe	---	Comerciária	Para conciliação de todas as atividades da família	03/04/2014	22/09/2014
35	2014	20/08/2014	Mãe	Casada	Agente asseio conservação	A genitora trabalha e não tem com quem deixar o filho	02/05/2013	22/09/2014
36	2014	11/09/2014	Mãe	Solteira	Estudante	Garantia do direito constitucional	14/04/2014	16/09/2014
37	2014	11/09/2014	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	14/03/2014	21/10/2014
38	2014	11/09/2014	Mãe	Casada	Operadora de suporte técnico	Garantia do direito constitucional	13/06/2011	16/10/2014
39	2014	11/09/2014	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	20/11/2013	21/10/2014
40	2014	11/09/2014	Mãe	Casada	Atendente de lanchonete	Garantia do direito constitucional	25/02/2013	24/10/2014
41	2014	11/09/2014	Mãe	Solteira	Diarista	Garantia do direito constitucional	29/05/2012	24/10/2014
42	2014	12/09/2014	Mãe	União estável	Auxiliar de loja	Garantia do direito constitucional	20/04/2013	24/10/2014
43	2014	11/09/2014	Mãe	Casada	Desempregada	Garantia do direito constitucional	08/12/2011	24/10/2014
44	2014	11/09/2014	Mãe	Casada	Do lar	Garantia do direito constitucional	11/09/2014	24/10/2014
1	2015	10/11/2014	Mãe	Divorciada	Analista de crédito	Garantia do direito constitucional	23/01/2014	15/01/2015

(continuação)								
n°	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
2	2015	30/09/2014	Mãe	Solteira	Atendente	Garantia do direito constitucional	18/09/2011	12/01/2015
3	2015	17/12/2014	Mãe	----	-----	-----	Dois anos	12/02/2015
4	2015	07/10/2014	Mãe	Casada	Desempregada	Garantia do direito constitucional	11/08/2013	19/02/2015
5	2015	17/09/2014	Mãe	Solteira	Operadora de telefonia	Garantia do direito constitucional	23/01/2014	19/02/2015
6	2015	19/01/2015	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	18/06/2014	19/02/2015
7	2015	23/10/2014	Mãe	Casada	Vendedora	Garantia do direito constitucional	02/02/2013	19/02/2015
8	2015	02/12/2014	Mãe	Solteira	Operadora de loja	Garantia do direito constitucional	23/10/2014	13/03/2015
9	2015	05/02/2015	Mãe	Separada	Auxiliar clínica	Garantia do direito constitucional	Três anos	31/03/2015
10	2015	30/01/2015	Mãe	Solteira	Diarista	Garantia do direito constitucional	09/01/2013	31/03/2015
11	2015	04/02/2015	Mãe	Casada	Operador I	Garantia do direito constitucional	08/05/2013	2/04/2015
12	2015	14/01/2015	Mãe	Solteira	Doceira	Garantia do direito constitucional	30/06/2012	16/04/2015
13	2015	09/03/2015	Mãe	Casada	Balconista	Garantia do direito constitucional	10/07/2012 (Gêmeas)	16/04/2015
14	2015	11/03/2015	Mãe	Solteira	Recepcionista não registrada	Garantia do direito constitucional	30/10/2014	16/04/2015
15	2015	23/03/2015	Mãe	União estável	Autônoma	Garantia do direito constitucional	29/03/2012	12/05/2015
16	2015	25/03/2015	Mãe	Solteira	Balconista	Garantia do direito constitucional	17/05/2012	12/05/2015
17	2015	19/03/2015	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	07/12/2012	12/05/2015
18	2015	20/03/2015	Mãe	---	Secretaria	Precisa trabalhar e não tem com quem deixar o filho	22/05/2014	20/05/2015

(continuação)								
n°	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
19	2015	25/02/2015	Mãe	Casada	Limpadora	Garantia do direito constitucional	02/02/2014	26/05/2015
20	2015	08/03/2015	Mãe	Solteira	Atendente de lanchonete	Garantia do direito constitucional	15/04/2014	13/05/2015
21	2015	06/04/2015	Mãe	Casada	Auxiliar administrativo	Necessidade de trabalhar para o sustento da família	Um ano	27/05/2015
22	2015	05/03/2015	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	15/01/2014	11/06/2015
23	2015	28/04/2015	Mãe	União estável	Atendente	Garantia do direito constitucional	03/07/2012	03/06/2015
24	2015	29/01/2015	Mãe	União estável	Desempregada	Garantia do direito constitucional	21/05/2013	03/06/2015
25	2015	06/03/2015	Mãe	Casada	Desempregada	Garantia do direito constitucional	10/02/2013	03/06/2015
26	2015	07/05/2015	Pai	Casado	Autônomo	Garantia do direito constitucional	15/05/2014	02/06/2015
27	2015	06/05/2015	Mãe	União estável	Empregada doméstica	Garantia do direito constitucional	02/01/2015	03/06/2015
28	2015	11/05/2015	Mãe	Solteira	Ajudante de cozinha	Garantia do direito constitucional	08/04/2013	02/06/2015
29	2015	19/02/2015	Mãe	Casada	Desempregada	Garantia do direito constitucional	07/10/2013	02/06/2015
30	2015	18/05/2015	Mãe	Solteira	Auxiliar de cozinha	Garantia do direito constitucional	23/12/2012	02/06/2015
31	2015	16/06/2015	Mãe	Casada	Desempregada	Garantia do direito constitucional	27/08/2013	26/06/2015
32	2015	16/03/2015	Mãe	Solteira	Auxiliar de produção	Garantia do direito constitucional	12/03/2012	02/06/2015
33	2015	27/05/2015	Mãe	Solteira	Cuidadora	Garantia do direito constitucional	29/12/2013	24/06/2015

(continuação)								
n°	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
34	2015	03/06/2015	Mãe	Solteira	Vendedora	Garantia do direito constitucional	12/03/2013	24/06/2015
35	2015	Agravo de instrumento para período integral 10/06/2015	----	----	----	Garantir à criança a permanência na creche no período integral	Um ano e quatro meses	14/07/2015
36	2015	Agravo de instrumento para período integral 15/07/2015	----	----	---	Garantir à criança a permanência na creche no período integral	Um ano	29/07/2015
37	2015	----	Pai	Solteiro	Promotor	Garantia do direito constitucional	27/12/2013	29/07/2015
38	2015	27/05/2015	Mãe	Casada	Vendedora autônoma	Necessidade de trabalhar e garantia do direito constitucional	25/01/2014	09/09/2015
39	2015	10/06/2015	Mãe	Solteira	----	Garantia do direito constitucional	26/12/2013	24/06/2015
40	2015	23/06/2015	Mãe	Solteira	Auxiliar de limpeza	Garantia do direito constitucional	20/04/2015	15/09/2015
41	2015	Mandado de citação e intimação de concessão de liminar 05/09/2015	Mãe	----	-----	Necessidade dos genitores trabalharem para garantir o sustento da família	Um ano	16/09/2015
42	2015	22/07/2015	Mãe	Solteira	Autônoma	Garantia do direito constitucional	12/03/2012	14/09/2015
01	2016	11/11/2015	Mãe	Solteira	Doméstica	Garantia do direito constitucional	02/-5/2013	15/02/2016
02	2016	27/10/2015	Mãe	Casada	Desempregada	Garantia do direito constitucional	30/07/2014	16/02/2016

(continuação)								
n°	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
03	2016	10/02/2015	Mãe	Casada	Autônoma	Garantia do direito constitucional	10/07/2013	16/02/2016
04	2016	Agravo de instrumento ----- Mudança para período integral	Mãe	---	---	Atendimento integral para viabilizar o pleno desenvolvimento da criança, possibilitando a sua adequada educação e o atendimento do direito público subjetivo	Um ano	02/03/2016
05	2016	---	Mãe	---	---	Garantia do direito constitucional	Um ano	15/02/2016
06	2016	01/10/2015	Mãe	Solteira	Cabelereira	Garantia do direito constitucional	03/07/2013	15/02/2016
07	2016	23/09/2015	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	24/12/2012	15/02/2016
08	2016	18/08/2015	Mãe	Solteira	Vendedora	Garantia do direito constitucional	31/03/2014	16/02/2016
09	2016	04/12/2015 (Gêmeas)	Mãe	Casada	Auxiliar de serviços gerais	Garantia do direito constitucional	23/11/2015	10/02/2016
10	2016	04/12/2015	Mãe	Casada	Auxiliar de serviços gerais	Garantia do direito constitucional	15/01/2015 (Gêmeos)	---
11	2016	15/01/2015	Mãe	Solteira	Autônoma	Garantia do direito constitucional	30/01/2014	12/04/2016
12	2016	18/12/2015	Mãe	Casada	Auxiliar de limpeza	Garantia do direito constitucional	25/07/2014	04/04/2016
13	2016	15/01/2016	Mãe	Solteira	Auxiliar de limpeza	Garantia do direito constitucional	19/11/2012	01/04/2016
14	2016	19/02/2016	Mãe	Solteira	Doméstica	Necessita trabalhar para prover o sustento da família	19/03/2014	12/04/2016

(continuação)								
nº	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
15	2016	22/01/2016	Mãe	Casada	Diarista	Garantia do direito constitucional	17/06/2013	11/04/2016
16	2016	19/02/2016	Mãe	Solteira	Empregada doméstica	Precisa trabalhar e não tem com quem deixar o filho	26/06/2015	08/04/2016
17	2016	19/02/2016	Mãe	Solteira	Auxiliar de escrita fiscal	Necessita trabalhar para prover o sustento da família	31/03/2015	08/04/2016
18	2016	19/02/2016	Mãe	Solteira	Doméstica	Necessita trabalhar para prover o sustento da família	19/03/2014	12/04/2016
19	2016	08/01/2016	Mãe	Casada	Doméstica	Garantia do direito constitucional	09/12/2014	04/04/2016
20	2016	19/01/2016	Mãe	Solteira	Agente comunitária de saúde	Garantia do direito constitucional	09/10/2012	20/04/2016
21	2016	15/02/2016	Mãe	União estável	Auxiliar de serviços gerais	Necessidade de trabalhar e bem estar da criança	07 meses	04/04/2016
22	2016	08/01/2016	Mãe	Casada	Analista	Garantia do direito constitucional	09/02/2013	04/04/2016
23	2016	22/02/2016	Mãe	Solteira	Cozinheira	Garantia do direito constitucional	02/08/2012	19/04/2016
24	2016	29/02/2016	Mãe	Solteira	Operadora de loja	Garantia do direito constitucional	01/11/2014	23/05/2016
25	2016	29/02/2016	Mãe	Solteira	Manicure	Garantia do direito constitucional	11/01/2014	23/05/2016
26	2016	15/02/2016	Mãe	---	---	Necessidade de trabalho e bem estar da criança	Um ano	23/05/2016
27	2016	21/09/2015	Mãe	Casada	Desempregada	Garantia do direito constitucional	03/01/2014	09/06/2016
28	2016	23/10/2015 Gêmeos	Mãe	Solteira	Diarista	Garantia do direito constitucional	03/08/2012	28/06/2016

(continuação)								
nº	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
29	2016	20/04/2016	Mãe	Casada	Vendedora ambulante	Garantia do direito constitucional	06/04/2015	18/07/2016
30	2016	20/01/2016	Mãe	Solteira	Autônoma	Garantia do direito constitucional	02/06/2015	18/07/2016
31	2016	29/07/2016	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	06/10/2012	02/08/2016
32	2016	29/07/2016	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	03/01/2015	02/08/2016
33	2016	---- (02 irmãos)	Mãe	----	Desempregada	Garantia do direito constitucional	02 anos	05/08/2016
34	2016	----	Mãe	----	Desempregada	Garantia do direito constitucional	02 anos	05/08/2016
35	2016	29/02/2016	Mãe	Solteira	Desempregada	Necessidade de trabalho e bem-estar da criança	09 meses	05/08/2016
36	2016	25/02/2016	Mãe	União estável	Cabelereira	Necessidade de trabalho e bem-estar da criança	02 anos e um mês de idade	29/07/2016
37	2016	08/04/2016	Mãe	Solteira	Operadora de caixa	Garantia do direito constitucional	29/08/2015	20/07/2017
38	2016	15/02/2016	Mãe	Solteira	Desempregada	Necessidade de trabalho e bem-estar da criança	07 meses	20/09/2016
39	2016	08/03/2016	Mãe	Casada	Diarista	Garantia do direito constitucional	06/01/2015	03/08/2016
40	2016	29/02/2016	Mãe	União estável	Auxiliar de serviços gerais	Necessidade de trabalho e bem-estar da criança	04 meses	04/08/2016
41	2016	13/04/2016	Mãe	Casada	Ajudante-Geral	Necessidade de trabalho e bem-estar da criança	02 anos e nove meses	04/08/2016
42	2016	19/04/2016	Mãe	Solteira	Recepcionista	Garantia do direito constitucional	01/02/2015	05/08/2016
43	2016	13/04/2016	Mãe	Solteira	Balconista	Garantia do direito constitucional	04/02/2015	04/08/2016

n°	Ano	Data da solicitação	Solicitante	Estado civil	Profissão	Motivo alegado na solicitação	Idade da criança	Data do parecer do Juiz
44	2016	13/04/2016	Mãe	Casada	Operadora de telemarketing	Garantia do direito constitucional	09/07/2013	04/08/2016
45	2016	23/08/2016	Mãe	Solteira	Vendedora ambulante	Garantia do direito constitucional	02/02/2016	29/08/2016
46	2016	05/04/2016	Mae	Solteira	Balconista	Garantia do direito constitucional	13/07/2012	03/08/2016
47	2016	16/03/2016	Mãe	Solteira	Auxiliar de cozinha	Garantia do direito constitucional	14/09/2012	03/08/2016
48	2016	29/06/2016	Mãe	Solteira	Cabelereira	Necessidade de trabalhar e garantia do direito constitucional	30/03/2014	12/09/2016
49	2016	04/08/2016	Mãe	----	Supervisora	Necessidade de trabalhar e cuidado com o filho	20/10/2016	09/09/2016
50	2016	22/01/2016	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	21/05/2014	09/09/2016
51	2016	01/08/2016	Mãe	Divorciada	Desempregada	Garantia do direito constitucional	17/10/2013	06/09/2016
52	2016	21/07/2016	Mãe	Solteira	Cabelereira	Precisa trabalhar para prover o sustento da família	27/05/2015	13/09/2016
53	2016	25/07/2016	Mãe	Solteira	Cabelereira	Precisa trabalhar e não tem com quem deixar o filho	05/07/2014	13/09/2016
54	2016	19/08/2016	Mãe	Casada	Manicure	Garantia do direito constitucional	30/04/2015	06/10/2016
55	2016	01/02/2016	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	20/12/2012	13/09/2016
56	2016	08/08/2016	Mãe	Solteira	Desempregada	Garantia do direito constitucional	12/02/2014	15/09/2016
57	2016	12/08/2016	Mãe	Solteira	Ajudante geral	Garantia do direito constitucional	02/01/2014	06/10/2016
58	2016	23/08/2016	Mãe	Solteira	Vendedora ambulante	Garantia do direito constitucional	02/02/2016	29/08/2016

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mauá, 2016.

Foram analisados 44 processos do ano de 2014, 42 processos de 2015 e 58 processos de 2016, totalizando 144 processos referentes às ações judiciais impetradas por pais e mães junto ao Ministério Público para obtenção de uma vaga na creche.

Esta análise foi precedida de autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação e contou com a colaboração e cessão de um espaço na Secretaria Municipal para a referida análise.

Por do meio da análise desses processos, objetivou-se identificar, em cada um deles, a data de solicitação e a data da concessão da liminar pelo Juiz, o(a) solicitante (pai ou mãe), o estado civil do(a) solicitante, a profissão, a idade da criança e o motivo alegado pelo advogado ou Defensor Público a respeito da solicitação.

O expediente referente ao processo de Mandado de Segurança com pedido de Liminar, quando elaborado por advogado particular ou da Assistência Gratuita da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), subsede Mauá, é composto pela petição do pai ou mãe da criança, em que o advogado faz a citação do menor, nome e idade, nome do pai ou da mãe e qualificação dos mesmos, estado civil e profissão; contudo, isto não é regra. Há casos em que não há qualificação do impetrante quanto ao estado civil e profissão. Quando da elaboração da petição pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, de Mauá, a composição do processo é a mesma, no entanto o Processo recebe a denominação de Ação de Obrigação de Fazer²³ com Pedido de Tutela Antecipada²⁴.

As análises foram compiladas no quadro 66 a fim de propiciar um olhar que, em que pese o direito de todos à educação, contemple a real situação da judicialização da educação no município, motivada pela falta de vagas na creche.

Ressalta-se que alguns processos se referiam à ação judicial referente à mudança de período parcial para integral. Deve-se observar que, neste caso, já houve uma ação inicial para concessão de vaga, tendo sido concedida liminar para vaga na creche em período parcial; no entanto, os pais solicitaram nova ação judicial para concessão de período integral, sendo que tal ação é denominada de Agravo de Instrumento²⁵.

²³ De acordo com a Lei 13.103, de 2015, trata-se de atos a serem executados e no caso da não execução é convertida em indenização por perdas e danos.

²⁴ De acordo com o art. 303 do Código de Processo Civil, nos casos em que a urgência for contemporânea a propositura da ação, a petição inicial pode limitar-se ao requerimento de tutela antecipada e à indicação de pedido de tutela final, com a exposição da lide, do direito que se busca realizar e do perigo do dano ou risco ao resultado útil do processo.

²⁵ Cabível contra decisões interlocutórias, Art. 1015 a 1020 do Código de Processo Civil, Lei n.º 13.105, de 14 de março de 2015.

Em casos de Agravo de Instrumento para obtenção de período integral, observa-se que a decisão do juiz é motivada pelo trabalho da mãe, impossibilitando-a de cuidar do(a) filho(a).

A maioria dos Mandados de Segurança impetrados por pais e mães de crianças para aquisição de vaga na creche da Escola Esperança, foram elaborados por profissionais da Justiça Gratuita, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), subsele do Município de Mauá, e pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Unidade Mauá. Há, no entanto, alguns casos em que os pais recorrem a advogados particulares.

Em 2015, o município de Mauá passou a contar com a 8ª Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Unidade Mauá. A partir de então, pais e mães passaram a recorrer a essa instância jurídica, para intermediação da vaga junto ao Ministério Público.

Quando da elaboração da ação judicial pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Unidade Mauá, a denominação utilizada pelo Defensor Público é Ação de Obrigação de Fazer com Pedido de Tutela Antecipada.

Percebe-se, quando da análise dos processos, que, na sua maioria, as mães são as impetrantes, sendo que, do total de 144 processos, apenas 3 foram impetrados por pais.

Quanto ao estado civil das mães, a maioria é solteira, o que indica a necessidade primordial de trabalho para sustento da família.

No que se refere ao estado civil e à profissão, observa-se que esses dados coadunam aos obtidos, quando da aplicação dos questionários aos 10 pais que matricularam seus(suas) filhos(as) por liminar e 10 pais que matricularam seus(suas) filhos(as) sem necessidade de liminar; bem como com os dados obtidos nas entrevistas com 6 mães que matricularam seus filhos na creche por liminar.

A apreensão dos dados contidos nos processos possibilitou o reconhecimento da necessidade de pais e mães recorrerem ao Ministério Público em busca de uma vaga na creche, tendo em vista a carência dos mesmos e a necessidade de trabalharem para garantir o sustento da família.

Depreende-se, por meio dos dados obtidos, que a presente situação, representada pela falta de vagas, tem atingido, fortemente, a organização das famílias, ressaltando que a não efetivação do direito à educação na educação infantil, creche, para além de um descumprimento legal, que enseja a possibilidade de uma ação junto ao Ministério Público, acarreta prejuízo às famílias que necessitam deste serviço público para participarem de uma atividade laboral formal ou não.

A análise desses processos leva à compreensão de que apenas uma parcela dos pais e mães que buscam vaga na creche efetuam a trajetória rumo à obtenção desta vaga, via

Ministério Público. Quando da entrevista com a gestora da Escola Esperança, em março de 2016, a mesma afirmou que, até aquele momento, havia uma lista de espera na escola de 121 crianças na creche; no entanto, no mesmo ano, o número de liminares concedidas para matrícula na Escola Esperança foi de 67; ou seja, metade da procura por vaga até março.

O interstício entre a data do pedido e a concessão da liminar ou da tutela antecipada, corresponde ao período de cinco dias a 8 meses, prevalecendo o período médio de um a dois meses, o que demonstra uma morosidade, na maioria dos casos, quando se considera que a motivação do pedido está atrelada à possibilidade de trabalho e consequente sobrevivência.

Observa-se nos processos que são raros os casos em que os responsáveis buscaram assistência jurídica particular, sobressaindo a assistência jurídica da OAB, subsede Mauá, e a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Unidade Mauá.

Em todos os expedientes, em relação aos fatos citados pelos advogados ou pelo Defensor Público, há citação da condição econômica da família, qualificando as mesmas como famílias de “baixa renda” ou expressões equivalentes, constando como justificativa que a vaga na creche para o(a) filho(a) se faz necessária em consideração à necessidade do pai ou mãe trabalhar para ajudar no sustento ou provimento da família e que os mesmos não têm com quem deixar os filhos.

3.6.1 O direito à creche na perspectiva jurídica

Ao tratar no expediente a respeito do “direito” da petição, observa-se que os advogados se reportam ao inciso LXIX do art. 5º, inciso IV do art. 208, Parágrafo 2º do art. 211 e art. 227, da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei n.º 12.016, de 2009²⁶, conforme segue:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público;

[...]

²⁶ A Lei Federal n.º 12.106, de 2009, disciplina o mandado de segurança individual e coletivo e dá outras providências.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

[...]

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

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

Em relação à apreciação e parecer do Juiz aos Mandados de Segurança com Pedido de Liminar e às Ações de Obrigação de Fazer com Pedido de Tutela Antecipada, em todos os processos, o parecer é favorável à concessão ao Pedido de Liminar ou ao pedido de Tutela Antecipada, sendo que o referido parecer se faz com fundamento no artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal do Brasil de 1988 e do artigo 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Tanto o artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal do Brasil de 1988, quanto o artigo 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, se reportam ao dever do Estado em assegurar o atendimento de crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas.

Quando do deferimento da Tutela Antecipada, consta do parecer do Juiz a determinação da matrícula da criança de imediato, em escola próxima a residência, sob pena de aplicação de multa diária no valor de R\$ 1.000,00.

As ações impetradas por pais e mães, na sua maioria, foram obtidas junto aos profissionais da Assistência Jurídica Gratuita, Ordem dos Advogados do Brasil, subseção do município de Mauá e Defensoria Pública do Município de Mauá.

Em relação à gratuidade da justiça, o artigo 98 do Código de Processo Civil, de 2015, estabelece que “[...] a pessoa natural ou jurídica, brasileira ou estrangeira, com insuficiência de recursos para pagar as custas, as despesas processuais e os honorários advocatícios têm direito à gratuidade da justiça, na forma da lei [...]”

A Defensoria Pública, de acordo com o artigo 185 do Código de Processo Civil, de 2015, “[...] exercerá a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa dos direitos individuais e coletivos dos necessitados, em todos os graus, de forma integral e gratuita [...]”.

A ação judicial elaborada pela Defensoria Pública, a pedido dos pais, e encaminhada ao Ministério Público, especifica a gratuidade de justiça, nos termos do inciso LXXIV, do artigo 5º, da Constituição Federal do Brasil e artigo 4º, da Lei nº 1.060/50, considerando que o solicitante é pessoa que não possui condições de arcar com profissional particular, e contempla, dentre outros, os fatos geradores da solicitação e os fundamentos jurídicos.

Em relação aos fundamentos jurídicos, são citados pelo Defensor Público, a Constituição Federal do Brasil de 1988 no art. 6º, art. 205, art. 208, inciso IV e inciso VII, §1º e 2º, art. 211, §2º e §3º e art. 227. Da LDB, de 1996, é citado o art. 30; bem como do ECA, de 1990, o art. 53, inciso V.

Também são citados a Declaração Internacional dos Direitos Humanos, de 1948, art. XXII e art. XXV, item II e art. XXVI e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 19, que destaca que “[...] toda criança terá direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer, por parte de sua família, da sociedade e do Estado [...]”, com destaque para a abordagem do tema, não apenas nas normas nacionais, mas também no ordenamento jurídico internacional.

Ainda, no que se refere aos fundamentos jurídicos, o Defensor Público (2015) salienta que

[...] o direito fundamental à educação coloca-se como premissa ao ingresso do indivíduo na comunidade político-estatal, na medida em que são, através da formação educacional (e informacional) básica que serão criadas as condições necessárias para o exercício da liberdade do indivíduo, bem como para a sua capacidade de interação autônoma no meio social. Essa é a razão da inserção do direito à educação no destacado rol dos direitos fundamentais sociais integrantes do mínimo existencial, ou seja, do núcleo irredutível da dignidade humana [...].

Considera-se, a esse respeito o destaque do Defensor Público em relação a educação como integrante dos direitos sociais, o que “[...] significa dizer que a educação por integrar o rol do mínimo **existencial** não pode ser alvo de limitações orçamentárias, o que impõe a garantia ampla e irrestrita do acesso de todos os cidadãos a tal direito [...]” (Defensor Público, 2015, grifo do autor).

Ainda, no item referente aos fundamentos jurídicos, expõe o Defensor Público:

Frisa-se que o sistema atualmente disponível junto à rede municipal de ensino fere o princípio da igualdade, pois impede que a parte demandante e outras crianças que se encontram na mesma situação tenham acesso à educação, ao convívio social escolar, bem como possam participar do espaço político comunitário, no que tange especialmente ao exercício de sua cidadania, intrinsecamente ligado ao direito fundamental à educação. Viola ainda a igualdade entre estas crianças, que já estão vulneráveis por não ter acesso à educação, vez que cria uma diferença entre as favorecidas por decisão judicial e as que não tenham ingressado com pedido junto ao Poder judiciário, criando duas classes de fila de espera [...].

Nessa referência do Defensor Público, evidencia-se o reconhecimento deste em relação aos pais e mães que necessitam de vagas para seus(suas) filhos(as) na creche, mas não entram

com solicitação junto ao Poder Judiciário, fato este que o Defensor atribui a existência de “duas filas de espera”; ou seja, dos que aguardam pela vaga solicitada, via ação judicial, e daqueles e daquelas que sequer chegam ao Poder Judiciário.

Tal referência expressa por parte da Defensoria Pública, além do reconhecimento das solicitações dos pais e mães quanto à vaga na creche, há o reconhecimento de que outros pais e mães ficam à margem do processo, por não efetivarem formalmente a solicitação no Poder Judiciário.

Dessa forma, compreende-se que o movimento dos pais e mães, em prol de vagas para seus(suas) filhos(as), caracterizando a judicialização da educação, tem sido acolhido pelo Poder Judiciário, fundamentando-se na ampla legislação vigente; bem como em referências de estudiosos sobre o assunto, demonstrando o princípio legal em relação à igualdade de todos perante a lei.

Ressalta-se, ainda, por parte da Defensoria Pública, a citação de excerto referente à ementa do acórdão do Supremo Tribunal Federal, nos autos do processo 639337/SP, da relatoria do Ministro Celso de Mello, que aborda o tema referente à falta de vagas na creche e a necessidade de ação por parte do Poder Judiciário para garantir o direito constitucional, quando da sua omissão.

Os municípios – que atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil (art. 211, § 2º) – não poderão demitir-se do mandato constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi outorgado pelo art. 208, IV, da Lei Fundamental da República, e que representa fator de limitação da discricionariedade político administrativa dos entes municipais, cujas opções, tratando-se do atendimento das crianças em creche (CF, art. 208, IV) não podem ser exercidas de modo a comprometer, com apoio em juízo de simples conveniência ou de mera oportunidade, a eficácia desse direito básico de índole social.

Embora inquestionável que resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, ainda que em bases excepcionais, determinar, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas, sempre que os órgãos estatais competentes, por descumprirem os encargos político-jurídicos que sobre eles incidem em caráter mandatário, vierem a comprometer, com a sua omissão, a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados na estatura constitucional [...].

Observa-se que, no caso do descumprimento do Poder Executivo quanto às suas responsabilidades, no tocante às políticas públicas previstas, o Poder Judiciário poderá determinar a implementação destas, a fim de preservar a garantia do direito à educação, enquanto direito social.

No item referente à Tutela Antecipada, o Defensor Público ressalta que na “[...] impossibilidade de realização de matrícula em uma das creches públicas por ausência de vagas suficientes para comportar a demanda, deverá ser compelido o Município a custear o direito fundamental em questão em entidade privada [...]”; bem como, não sendo possível a matrícula em escola mais próxima da residência da criança, caberá ao Município realizar o transporte.

Depreende-se, por meio dos argumentos, dos fundamentos legais e justificativas que o Defensor Público exerce o papel de defesa dos direitos do cidadão, ressaltando-se que, no caso da falta de vaga na creche, o mesmo impõe ao município suas determinações legais e o incumbe do exercício de forma a contemplar o direito à educação.

Costa e Godoy (2014, p. 83) em sua obra *Educação em Direitos e Defensoria Pública*, para além de suas incumbências, destacam que a ação da Defensoria Pública implica na “[...] solução extrajudicial de conflitos [...]” dando “[...] ênfase à educação em direitos e à conscientização cidadã [...]”.

Devido ao caráter de atendimento à população de baixa renda, ressalta-se que a “[...] Defensoria Pública e, logo, o Defensor Público – para muito além de ser o *advogado do pobre* – reflete e congrega, em boa medida, todos os esforços e tendências de ampliação do acesso à justiça destacados pela academia na literatura construída sobre o tema [...]”, promovendo uma ação de “[...] conscientização cidadã e educação em direitos [...]”, devendo repensar “[...] quem são seus assistidos [...]” (COSTA; GODOY, 2014, p. 83-84).

A esse respeito, remetem a Santos (2011, p. 32 apud COSTA; GODOY, 2014, p. 84) e destacam que

Noutras palavras, cabe aos defensores públicos aplicar no seu cotidiano profissional a sociologia das ausências, reconhecendo e afirmando os direitos do cidadão intimidados e impotentes, cuja procura por justiça e o conhecimento dos direitos têm sido suprimidos e ativamente reproduzidos como não existentes.

Ainda, em relação ao trabalho do Defensor Público quanto ao reconhecimento para com aqueles que, muitas vezes, tornam-se invisíveis, portanto, destituídos de direitos, Costa e Godoy (2014, p. 89-90) destacam que

Para garantir a cidadania é necessário, primeiramente, que se garantam condições ao sujeito de conscientizar-se de sua função nos mecanismos relacionais do poder estabelecido, orientando-o quanto a necessidade de uma postura responsável relativamente às suas possibilidades de reger-se a si mesmo e, pelas vias legítimas, protagonizar transformações em suas relações e na sociedade que integra. Noutros termos, apropriando-nos de valiosas lições de Freire (2013), podemos afirmar que a ascensão à cidadania implica, necessariamente, a conscientização do sujeito acerca de sua condição humana

de ser inacabado – dizendo-se aqui, de uma *falta* radical, ontológica, impassível de ser satisfeita pelo que se faça consumível –, destinado a transcendência (ao *Ser Mais* freiriano), a uma busca incessante por *saber-se* e *falar-se* no mundo que interage com os outros, livres e iguais; o seu mundo, em que deve atuar como agente transformador, para assim inscrever-se na história, pela ação e discurso (ARENDR, 2010, p. 219-220), voltando-se ao passado e projetando-se para o futuro, de modo a romper com a servidão em que também é mantido através dos circuitos de consumo [...].

Valendo-se do trabalho exercido pela Defensor Público enquanto agente público, constata-se que, quando das formulações das ações judiciais, além da reiteração da fundamentação legal, há complementação de justificativas que consideram a necessidade de atenção, por parte do poder executivo, quanto à implementação das políticas públicas, de modo a atingir todo(a) e qualquer cidadão(ã), ressaltando, sempre, a igualdade de todos e a necessidade de ação que contemple a todos, em especial no que se refere ao direito à educação.

Cabe ressaltar a premissa da conscientização enquanto ente primordial para a realização de uma vida cidadã, bem como o reconhecimento daqueles e daquelas que, numa situação de opressão, se tornam invisíveis e não são contemplados em seus direitos, tal como expressam as “lições de Freire”.

Assim sendo, a perspectiva jurídica revela um reconhecimento da recorrente situação em que figura a falta de vagas na creche no município de Mauá, o movimento realizado por pais e mães que buscam, via ação judicial, a vaga para seus(suas) filhos(as) e o trabalho do Defensor Público em prol da defesa de pais e mães, restituindo-lhes, pela ação legal, o direito almejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese a educação constituir-se em direito de todos e que todos são iguais perante a lei, diante da situação de falta de vagas na creche, reconhece-se uma considerável diferença entre o texto legal e a realidade.

Embora essa problemática não seja recente, a conotação assistencialista da educação infantil permeia, ainda, hoje, as discussões, mesmo considerando a inserção da educação infantil enquanto direito, previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988 e, posteriormente, incluída na LDB, de 1996, como primeira etapa da educação básica.

O baixo investimento historicamente comprovado nessa etapa da educação básica; a discriminação em relação à criança pequena, em especial ao bebê, provocando uma estigmatização, quando comparada essa etapa de educação à educação de adolescentes jovens e adultos, em outras etapas; o fator cuidar aliado ao educar, enquanto princípios da educação infantil; o alto custo da educação infantil, em especial da creche, são, dentre outros, fatores que contribuem para uma certa inércia em relação à realização de ações que promovam a democratização do acesso pleno das crianças a uma educação infantil de qualidade social plenamente

A falta de vagas na creche, caracterizando a falta de acesso nessa etapa de educação, evidencia a ausência da efetivação de um direito público e subjetivo, previsto legalmente. Contudo, a reincidência de tal fato tem promovido a judicialização da educação; ou seja, a busca de uma vaga, por pais, mães ou responsáveis, via Ministério Público, para além da instituição escola.

Embora esta tese tenha examinado a realidade do Município de Mauá, vale ressaltar que a falta de vagas na creche não se restringe a esta cidade. Isso fica evidente quando se observa que na região do ABC, dos sete municípios, apenas o município de São Caetano do Sul não apresenta déficit de vagas nessa etapa da educação básica. Assunto recorrente na imprensa, a falta de vagas na creche se faz presente, ainda, na cidade de São Paulo e em grande parte da região metropolitana de São Paulo.

Movidos pela necessidade de trabalho para sustento da família, pais e mães, ao receberem a negativa de vaga para seus(suas) filhos(as) na creche realizam um movimento em busca dessa vaga, por meio de ação judicial. O caminho trilhado pelas mães, de acordo com relatos das mesmas, por ocasião das entrevistas, se deu, em grande parte, a partir de conversas com outras pessoas que passaram pelo mesmo problema, não sendo reconhecida, em nenhum

momento, a orientação de algum funcionário da escola para a possibilidade de ação junto a outro órgão visando à aquisição dessa vaga, restando aos pais aguardar numa lista de espera.

Constata-se, que a Secretaria Municipal de Educação possui os dados referentes à capacidade física de cada unidade escolar, o número de vagas oferecidas e o número de crianças que aguardam vaga, numa lista denominada de “lista de espera”, reconhecendo o déficit de vagas na creche.

Este estudo revelou também que a falta de vagas, atualmente, decorre da não efetivação de políticas públicas voltadas para o acesso à creche no município, no decorrer de vários anos, resultado do não atendimento à legislação vigente, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da LDB, de 1996, não contemplando, em especial, a população na faixa etária de zero a três anos de idade.

Para compreender esse contexto, foram realizadas entrevistas e questionários com a gestora da Escola Esperança, professoras e mães de crianças da creche. Paralelamente, foram analisados processos para obtenção de vaga, via ação judicial, procedimento que propiciou um olhar mais apurado em relação às perspectivas dos envolvidos nesse processo. As falas das entrevistadas revelam a importância dada à instituição creche para crianças de zero a três anos de idade; no entanto, a necessidade de trabalho para subsistência da família e a necessidade de deixar o(a) filho(a) resguardado(a) enquanto trabalham é fator primordial para a ida de crianças tão pequenas à creche.

Na perspectiva familiar, a falta de vagas desperta nas mães que se encontram em tal situação sentimentos de raiva, indignação e tristeza, dentre outros, que demonstram a impotência do(a) cidadão(ã) frente à negativa de um direito. Porém, alguns pais e mães superam esse sentimento, à medida que se conscientizam e se movimentam na busca desse direito. Esse movimento realizado por pais e mães os tornam protagonistas de uma história que, de forma recorrente, os tem inibido e tornado, muitas vezes, invisíveis.

Ainda, na perspectiva familiar, denota-se o reconhecimento das mães em relação à importância da escola de educação infantil na vida de seus filhos, associando a escola ao melhor desenvolvimento da criança de zero a três anos. Observa-se que, apesar de as mães alegarem que seus(suas) filhos(as) necessitam da creche para que elas possam trabalhar, as mesmas reconhecem que as crianças, no decorrer do tempo em que estão na creche, se tornam mais independentes, adquirindo mais autonomia no dia a dia, o que não era percebido pelas mães, antes de estarem na creche. Evidencia-se, assim, a importância que pais e mães atribuem às professoras da creche, em especial, em relação ao cuidado com os(as) filhos(as).

Na perspectiva gestora, observa-se a compreensão da educação, enquanto direito de todos. No entanto, a falta de vagas na creche é atribuída não só à ausência de ações do poder executivo, mas também às responsabilidades dos próprios excluídos, quando se justifica tal situação pela gravidez precoce, ausência de planejamento familiar, colocando a situação econômica e social das famílias como agente propulsor da falta de vagas.

Ressalta-se, também, por parte da gestão, a inexistência de diálogos com pais, mães e responsáveis a respeito da ausência de vagas na escola e das possibilidades destes buscarem vagas em outras escolas ou, até mesmo, de promoverem uma união e encontrarem formas que viabilizem uma mobilização conjunta em prol de vagas na região. Nota-se que a participação da comunidade, enquanto princípio da gestão democrática, nos aspectos referentes à demanda e conseqüente falta de vagas, torna-se inexistente.

Ainda, no tocante a perspectiva gestora, denota-se a preocupação em relação ao excessivo número de crianças, por sala, na creche e do prejuízo acarretado ao “educar”, sendo que um maior número de crianças demanda uma preocupação com o “cuidar”.

Na perspectiva docente, compreende-se a preocupação das professoras da creche com o excessivo número de crianças por sala, inviabilizando um trabalho pedagógico para essa etapa de educação. Observa-se que as professoras executam, na maior parte do tempo, as atividades relacionadas ao cuidar e consideram que o excessivo número de crianças, por sala, impede a realização de um trabalho pedagógico eficaz.

Apesar das professoras afirmarem que a educação infantil é um direito, que é importante na vida das crianças e que o trabalho do professor se faz necessário, entendem que na faixa etária de zero a três anos de idade, seria melhor que as crianças ficassem com suas mães, o que não evidencia uma perspectiva de defesa da educação infantil enquanto direito da criança.

Na perspectiva jurídica, em especial, no trabalho exercido pelo Defensor Público, reconhece-se a compreensão deste agente público quanto ao seu papel na mediação, não apenas de uma vaga na creche, mas no processo de conscientização daqueles e daquelas que, oprimidos, não são contemplados com os direitos que lhes devem ser conferidos. Nas ações judiciais elaboradas pelo Defensor Público, salienta-se, além da fundamentação legal pertinente ao fato, a justificativa deste agente público, não apenas na defesa daqueles que procuraram a Defensoria Pública em busca de um direito público e subjetivo, mas também para com aqueles que, ainda, não chegaram até essa instância e, portanto, encontram-se à margem desse processo.

Na perspectiva jurídica, em especial, no trabalho exercido pelo Defensor Público, reconhece-se a compreensão deste agente público quanto ao seu papel na mediação, não apenas de uma vaga na creche, mas no processo de conscientização daqueles e daquelas que,

oprimidos, não são contemplados com os direitos que lhes devem ser conferidos. Nas ações judiciais elaboradas pelo Defensor Público, salienta-se, além da fundamentação legal pertinente ao fato, a justificativa deste agente público, não apenas na defesa daqueles que procuraram a Defensoria Pública em busca de um direito público e subjetivo, mas também para com aqueles que, ainda, não chegaram até essa instância e, portanto, encontram-se à margem desse processo.

A respeito do levantamento de dados e informações do campo jurídico, cabe ressaltar a dificuldade de acesso aos agentes dessa esfera. No projeto desta pesquisa, previa-se a realização de uma entrevista semiestruturada com o Defensor Público, responsável pelas ações judiciais sobre as solicitações de vagas na creche. Para tanto, no período de abril de 2016 a janeiro de 2017, foi mantido contato sistemático com o Defensor Público, tendo o mesmo solicitado que as perguntas fossem entregues, via e-mail, para posterior resposta. As perguntas foram enviadas em atendimento à solicitação. No entanto, apesar da insistência sobre a devolutiva da entrevista para a coleta de dados, até o encerramento desta tese, não se obteve êxito no retorno das respostas.

Paralelamente, foi realizada uma consulta dos 144 processos referentes às ações judiciais. Dentre outros aspectos, o exame desses processos revelou que pais e mães, na sua maioria, recorrem ao Ministério Público para obtenção de vaga na creche, para poderem trabalhar e sustentar a família. Os dados também mostraram que esse movimento reivindicatório é constituído, na sua maioria, por mulheres trabalhadoras.

Da mesma forma, foi solicitada uma entrevista semiestruturada com um profissional responsável pelas ações judiciais na Secretaria Municipal de Educação. A pedido desse profissional, as perguntas foram encaminhadas, via e-mail; contudo, também não houve devolutiva das questões. Salienta-se que, tanto o Defensor Público quanto o profissional da SME, não se furtaram em nenhum momento a atender e comentar sobre a falta de vagas no município, sendo bastante receptivos; porém, ambos alegaram excesso de trabalho, quando solicitados para entrevista ou mesmo para as respostas às perguntas previamente enviadas.

No que se refere ao movimento de pais e mães em prol de uma vaga na creche, observa-se que o caminho da conquista desse direito tem ocorrido por meio da judicialização. Nesse sentido, o crescimento dessas ações judiciais, no decorrer dos últimos anos, aponta para o reconhecimento de uma conscientização que se estabelece, ainda que, timidamente, mas que produz efeitos, até então, não identificados no contexto escolar. À medida que pais e mães se reconhecem detentores de um direito que lhes foi negado e numa situação de opressão, reagem, conscientizam-se e buscam a libertação. Evidencia-se, assim, uma nova relação que se estabelece entre a comunidade, a escola e o Ministério Público. Observa-se que tal fato tem

mobilizado o Ministério Público na concessão das liminares ou da tutela antecipada a fim de garantir a imediata matrícula das crianças na creche, consolidando o papel desse órgão na defesa dos direitos da população.

A materialização desse direito por meio do processo de judicialização, por outro lado, tem produzido um outro problema: a superlotação dos espaços destinados ao atendimento desse público. De acordo com os relatos das professoras, ambientes destinados a grupos de 12 a 15 crianças, de zero a um ano de idade, acabam por acolher 35 e 33 crianças, como se vê, muito além da capacidade física idealizada. Dentre outros problemas, também relatados pelas pesquisadas, esse número excessivo de crianças, num mesmo espaço, propicia o aumento significativo de acidentes, o que leva as professoras a exercerem o seu trabalho com muito mais preocupações e tensões.

Outro fator decorrente do excessivo número de alunos por sala reside na impossibilidade de as professoras cumprirem a rotina diária da creche, deixando de desenvolver atividades pedagógicas fundamentais para o bom desenvolvimento das crianças. Nota-se que, via judicialização da educação, o acesso à creche é garantido. Contudo, o mesmo não ocorre com a permanência e a qualidade desejadas, ao se considerar as restrições impostas na rotina diária.

A fim de minimizar o problema da falta de vagas na creche, a partir de 2017, a Escola Esperança passou a atender somente crianças da creche em período integral. As demais crianças de quatro a cinco anos de idade foram remanejadas para uma Escola Municipal de Educação Infantil próxima.

Verificou-se, no decorrer desta pesquisa, que o não cumprimento de princípios legais, em especial, em relação ao direito de todos à educação e a igualdade de todos perante a lei, coloca a educação nesta etapa da vida não como um direito de todos, mas, sim, como um “privilégio” de alguns, ainda que se considere que os tais privilegiados sejam tão oprimidos quanto os demais excluídos.

Parte dessa parcela de pais e mães, ao se conscientizarem desse direito, buscam na judicialização da educação, uma forma de superação da situação opressora. No entanto, outros(as) se mantêm à margem, fato que revela que o mundo real se distancia do legal, não apenas pelas ações estabelecidas e não concretizadas, mas também pela desumanização que se instala entre os socialmente iguais.

Mas, o processo de desumanização não é inexorável. De acordo com Freire (1987), num primeiro momento, ao se imaginarem diferentes, as pessoas oprimidas, por força da contingência, promovem uma aproximação cultural, mas, de imediato, não promovem o diálogo necessário à superação da situação opressora que atinge a todos(as). Todavia, como a realidade

é dialética, portanto contraditória, esse processo de busca individual pelo cumprimento de um direito moral e legalmente legítimo vai se convertendo em um movimento coletivo, à medida em que, mesmo na busca individual, as pessoas necessitam dialogar para construir a competência social na efetivação desse bem.

A efetivação do direito à creche na cidade de Mauá, que em grande medida ecoa a realidade do país, revela que a judicialização engendrada pela luta social reflete um movimento de conscientização em construção. Nesse momento, ele não se constituiu ainda em uma ação efetivamente dialógica porque resulta de atitudes relativamente isoladas de famílias que, na busca da sobrevivência, enfrentem à sua maneira o problema da negação desse direito. Todavia, como se observa no processo histórico, há uma alternativa potencial para que esse processo se transforme, de fato, em ação dialógica coletiva. A história demonstra também que as ações políticas coletivas, resultantes dos sujeitos transindividuais, não operam de forma eficaz no espontaneísmo. Segundo Freire (1987), para que a luta possa converter-se de um movimento de conscientização à ação dialógica, faz-se necessária a construção de um processo político-pedagógico em que, intencionalmente, os diferentes atores se encontrem para realizarem a leitura crítica mais apurada da realidade e, por consequência, mediatizados pelo mundo, encontrarem os melhores caminhos para tornar real um direito que ainda se encontra no campo ideal. Nesse contexto, compreende-se o processo de judicialização da garantia à creche em Mauá como um movimento utópico que, tornando-se suficientemente competente, poderá converter-se em um inédito-viável, um salto necessário à superação desse contexto opressor para uma nova realidade emancipatória em que direito e fato sejam dimensões de uma mesma realidade.

REFERÊNCIAS

- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica: 2014. São Paulo: Movimento Todos pela Educação/Moderna, 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica: 2015. São Paulo: Movimento Todos pela Educação/Moderna, 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica: 2016. São Paulo: Movimento Todos pela Educação/Moderna, 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 23 ago. 2016.
- ARAÚJO, G. C. Direito à educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- BENEVIDES, M. V. Prefácio. In: SCHILLING, F. (Org.). *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-17.
- BOAVENTURA, E. *Educação Brasileira e direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- _____. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2010. v. 1 e 2.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1824*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1891*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1937*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1946*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília, DF, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. *Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969*. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. *Emenda Constitucional n.º 14/96*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. *Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. *Emenda Constitucional n.º 59/2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. *Emenda Constitucional n.º 65, de 13 de julho de 2010*. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. *Emenda Constitucional n.º 90, de 15 de setembro de 2015*. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. IBGE. *Estatísticas de Gênero: Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010*. Brasília, DF: IBGE, 2011a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. IBGE. *Síntese dos indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Brasília, DF: IBGE/PNAD, 2014a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2015.

_____. IBGE. *Síntese dos indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Brasília, DF: IBGE/PNAD, 2015b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Inep. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas*. Brasília, DF, fev. 2017. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. Inep. *Estatísticas educacionais*. Brasília, DF: Inep, 2015c. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2016.

_____. Inep. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>. Acesso em: 1 out. 2016.

_____. *Lei Constitucional n.º 9, de 28 de fevereiro de 1945*. Altera a Constituição Federal de 1937. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCT/LCT009.htm. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. *Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. *Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*: fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. *Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. *Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. *Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*: aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 8 dez. 2015.

_____. *Lei Federal n.º 10.287, de 20 de setembro de 2001*. Altera dispositivo da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10287.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. *Lei Federal n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. *Lei Federal n.º 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais a Educação – FUNDEB. De que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 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, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 21 maio 2015.

_____. *Lei Federal n.º 11.700, de 13 de junho de 2008*. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. *Lei Federal n.º 12.013, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 12 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112013.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. *Lei Federal n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009*. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. *Lei Federal n.º 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*: aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 8 dez. 2015.

_____. *Lei n.º 13.105, de 16 de março de 2015*. Código de Processo Civil. Brasília, DF, 2015d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13105.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. *Parecer CNE/CEB n.º 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. *Parecer CNE/CEB n.º 20/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. *Parecer CNE/CEB n.º 22/1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2016.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume 1*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. *Resolução CNE/CEB n.º 01/2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. *Resolução CNE/CEB n.º 5/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Processo 639337/SP*. Recurso Extraordinário com Agravo. ARE 639337 SP. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=627428>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CAMPOS, M. M.; PATTO, M.H.S.; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1618/1606>>. Acesso em: 10 nov. 2016

_____. As Lutas Sociais e a Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, p. 56-64, nov. 1991. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/919.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2001.

CAMPOS, R. F. “Política Pequena” para as Crianças Pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a04v17n49.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 399-412. Disponível em:

<http://www.redhbrasil.net/educacao_em_direitos_humanos.php>. Acesso em: 3 mar. 2015.

CARVALHO, M. A.; CAMPOS, M. R. M. *A educação nas constituições brasileiras: 1934, 1937, 1946, 1969, 1988*. São Paulo: Pontes, 1991.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. *Gestão de Recursos Federais: Manual para Agentes Públicos*. Disponível em:

<http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/ManualGestaoRecursosFederais/Arquivos/cartilha_GestaoRecursosFederais.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

COSTA, D. B.; GODOY, A. E. *Educação em direitos e Defensoria Pública: cidadania, democracia e atuação nos processos de transformação política, social e subjetiva*. Curitiba: Juruá, 2014.

COSTA, D. S. *Direito fundamental à educação, democracia e desenvolvimento sustentável*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008a. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a023813>>. Acesso em: 8 set. 2014.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008b. Disponível em:

<<http://www.readcube.com/articles/10.../S0102-46982008000200010>>. Acesso em: 8 set. 2014.

_____. *Os fora de série na escola*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Sistema nacional de educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1.187-1.209, set./dez. 2008c. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313701012>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. *Revista do Ministério Público de Goiás*, Goiânia, ano XII, n. 18, p. 29-72, out. 2009. Disponível em: <<http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/10/docs/livro>>. Acesso em: 8 set. 2014.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2000.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. *Pesquisa de Emprego e Desemprego*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2015/201504pedfor.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/50101-73302007000300004>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. *O direito público subjetivo ao ensino fundamental na Constituição Federal Brasileira de 1988*. 2003. 328 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

DUCROQUET, S.; BARBON, J.; PINHO, A. Fila da creche. *Folha de S. Paulo on line*, São Paulo, 2016. Cotidiano. Disponível em: <<http://arte.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/10/23/filas-das-creches>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

FARENZENA, N. A Emenda da Obrigatoriedade: Mudanças e permanências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/80/268>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

FERNANDES, C. V. Desatando nós...os fios que tecem o percurso da pré-escola no Brasil: da liberdade de escolha à obrigatoriedade de frequência. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 36, p. 44-65, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/1620/1453> _>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FERNANDES, N. Faltam 15.780 vagas em creche. *Jornal Diário do Grande ABC*, Santo André, 01 mar. 2016. Caderno Sete cidades, p. 6.

FERRARO, A. R. Direito a educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

FERRARO, A. R. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação).

_____.; LEÃO, M. Lei Saraiva (1881): Dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do Direito ao voto. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 241-250, set./dez. 2012. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2012.163.06/1201>. Acesso em: 15 ago. 2015.

FERREIRA, L. A. M.; DIDONET, V. *Educação Infantil – Creches = Período Integral e Parcial = Férias*. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/ensino_infantil_creches/textos_ens_inf_creches>. Acesso em: 2 jun. 2016.

FLACH, S. F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: Entre a previsão legal e a realidade. *Revista HISTEDBR On Line*, Campinas, n. 43, p. 285-303, set. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf>. Acesso em: 19 set. 2014.

_____. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. *Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362009000300006&script=sci...tlnng....>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FONSECA, A. L.; PIMENTA, R. W. *A chegada dos desiguais à escola: novas formas de inclusão/exclusão*. Trabalho apresentado no IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/.../06_39_27_2796-6886-1-PB>. Acesso em: 10 set. 2014.

FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO SEADE. *Informações dos Municípios Paulistas*. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Mulher e Trabalho. *Boletim da Fundação Seade*, São Paulo, n. 27, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/mulher-e-trabalho>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. São Paulo: Manole, 2003.

GUIMARÃES, D. T. (Org.). *Dicionário Compacto Jurídico*. São Paulo: Rideel, 2006.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e a educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-118.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a0>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educação-e-Sociedade.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

LEITE, V. F. A. Garantir o direito à educação sob a lógica performática: um estudo na Escola de Leitores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 673-689, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=10223>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO JÚNIOR, C. P. S. *O direito à educação na realidade brasileira*. São Paulo: LTr, 2003.

MANIFESTO dos Pioneiros. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MANZINI, E. J. Uso da Entrevista em Dissertações e Teses Produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação. *Revista Percursos – NEMO*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/Percursos/article/download/18577/10219>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MARTINES JUNIOR, E. *Educação, cidadania e Ministério Público: o artigo 205 da Constituição e sua abrangência*. São Paulo: Verbatim, 2013.

MARTINS, J. S. *A sociedade vista do abismo*. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MAUÁ. Prefeitura Municipal. *Perfil Municipal de Mauá*. Mauá, 2016. Disponível em: <<http://www.maua.sp.gov.br/perfilmunicipal/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MEDEIROS, M. C. G.; RODRIGUES, H. C. C. A Judicialização do Direito à Educação Básica. *Cadernos da Escola de Direito*, Curitiba, v. 1, n. 20, p. 55-85, 2014. Disponível em: <<http://revistas.unibrasil.com.br/cadernosdireito/index.php/direito/article/viewFile/470/445>>. Acesso em: 2 out. 2016.

MONTEIRO, A. R. *História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo direito à educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Paulo Freire: Pedagogo do direito à educação*. Coimbra, PT: Edição do autor, 2015.

MOREIRA, O. R. *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Forum, 2007.

OLIVEIRA, R. P. *Educação e Cidadania: o direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil*. 1995. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. O direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-73, maio/jun./ago. 1999. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____; MACHADO, L. M. *Direito à educação e legislação de ensino*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/comped/politica_gestao/texto.../Capitulo_II.doc>. Acesso em: 10 set. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Pacto internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais*. Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On line*, Campinas,

n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

PIACENTIN, A. I. O direito à educação na Constituição Democrática de 1988. In: PINTO, D. B.; CINTRA, R. S. (Org.). *Direito e educação: reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 49-68.

PINTO, J. M. R. Perfil da Educação Infantil no Brasil: Indicadores de Acesso e Condições de Oferta. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 20 nov. 2016.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA. *Direito humano à educação*. 2. ed. São Paulo, 2011. (Manual de Direitos Humanos, v. 7). Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaaeducacao_2011.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

POLITO, A. G. *Dicionário de sinônimos e antônimos*. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAUÁ. *Perfil do Município*. 2016. Disponível em: <<http://www.maua.sp.gov.br/perfilmunicipal/>> Acesso em: 21 nov. 2016.

REHEM, Q. N.; FALEIROS, V. P. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1022>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

REZENDE, M. J. As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bonfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro. In: SCHILLING, F. (Org.). *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 29-61.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer CEE nº 398/2005*. Estabelece condições para a oferta da educação infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/lista/486/legislacao>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

RODRIGUES, A. Fila para creche de Haddad chega a 840 dias. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 nov. 2015. Cotidiano, p. B1.

ROMÃO, J. E. *Pedagogia Dialógica*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

ROSA, M. F. E. *O Ministério Público na defesa do acesso e da qualidade da educação infantil e do Plano Municipal de Educação*. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, Centro de apoio operacional cível e de tutela coletiva, 2015. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/.../Educacao/CADERNO_OPERACIONAL_PME>. Acesso em: 15 jun. 2016.

ROSEMBERG, F. A Criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade*: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 11-46. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/src/pdf/fulvia-roseberg.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

ROSEMBERG, F. *A educação pré-escolar obrigatória*: versão preliminar. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, 32, Caxambu/MG, 2009.

_____. Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996. Disponível em: <<http://www.publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/814>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. *Educação Infantil Pós FUNDEB*: avanços e tensões. Texto apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas históricos-sociais, Curitiba, agosto 2007. Disponível em: <www.diversidadeducainfantil.org.br/.../Educação%20infantil%20pós-FUNDEB%20a>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 5, p. 73-79, nov. 1984.

_____. São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. *Escritos de Fúlvia Roseberg*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 210-216.

_____; MADSEN, N. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, 2017. (no prelo).

_____; _____. *Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo*. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. v. 1. p. 390-433.

_____; PINTO, R. P.; NEGRÃO, E. V. *A Educação da Mulher no Brasil*. São Paulo: Global, 1982.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE n.º 04/1999*. Educação Infantil – Diretrizes para autorização de funcionamento e supervisão de creches e pré-escolas. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SILVEIRA, A. A. D. Atuação do Ministério Público para a prestação do direito. In: RANIERI, N. B. S. (Coord.). *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Ed. USP, 2009. p. 123-141.

SILVEIRA, A. A. *Direito à educação e Ministério Público: uma análise da atuação de duas promotorias de Justiça da Infância e Juventude*. 2006. 263 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://ww.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032007-143214/>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 9, p. 30-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n9_4.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. *O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)*. 2010. 303 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-144259>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

SIMÕES, F. I. W.; HASHIMOTO, F. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. *Vozes dos Vales: Revista Multidisciplinar de Publicações Acadêmicas*, ano 1, n. 2, out. 2012. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Mulher-mercado-de-trabalho-e-as-configura%C3%A7%C3%B5es-familiares-do-s%C3%A9culo-XX_fatima.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2016.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVARES, D. A. *Efetivação do direito ao ensino fundamental: uma questão de justiça*. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

_____. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. (Atualidades pedagógicas, v. 130).

TORRES, C. A. *Diálogo e Práxis Educativa: Uma leitura Crítica de Paulo Freire*. Tradução de Monica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014.

ULBRA. *Direito aplicado à educação*. Obra coletiva organizada pela Universidade Luterana do Brasil. Curitiba: Ibpex, 2008.

UNESCO. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Unesco, 1989a. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Conferência de Jomtien. *Declaração mundial de educação sobre educação para todos*. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

UNESCO. *Convenção contra a discriminação na educação*. Unesco, 1989b. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*: Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília, DF: Unesco/Consed/Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. *Fórum Mundial de Educação*. Incheon, Coréia do Sul, 19 a 22 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Proclamada por resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em 10 fev. 2016.

VIEIRA, J. L. (Coord.). *Código de Processo Civil*. Lei n.º 13.105, de 14 de março de 2015, com alterações da Lei Nº 13.256, de 4 de fevereiro de 2014. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2016.

**APÊNDICE A – Entrevistas com mães de alunos
que matricularam seus filhos por meio de liminar**

Universidade Nove de Julho

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ

Doutorado em Educação

Aluna: Maria José Poloni

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

Este instrumento de pesquisa tem por objetivo colher dados referentes à Educação Infantil, creche, no município de Mauá (SP).

Os dados obtidos serão utilizados de forma categorizada, sendo mantidas em sigilo as informações pessoais.

MÃE A

Identificação

Nome: _____

Idade: 24 anos

Profissão: Balconista

Escolaridade: Ensino médio completo

Endereço: Viela pico do cristal, Bairro Cerqueira Leite.

Estado civil: união estável

Filho: 1 ano e três meses

Perguntas e respostas:

1. Qual o motivo que a levou a solicitar uma matrícula para o seu filho na educação infantil, creche?

É porque eu precisava de trabalhar. Só meu marido não dava conta. Para pagar alguém ficaria muito caro. Vim para fazer a matrícula quando ele tinha quatro meses. Eu pretendia que ele entrasse com seis (meses).

2. O que disseram, na escola, no momento da inscrição?

Que não tinha vaga, que estava muito cheio e era para fazer o cadastro e aguardar.

3. Falaram mais alguma coisa para você? Procurar outro lugar? Onde você poderia ir?

Não falaram nada. Não falaram para procurar nenhum outro lugar.

4. Como você ficou sabendo desse processo de liminar?

Uma amiga da minha mãe entrou com liminar e conseguiu em menos de 2 meses e a filha dela está trabalhando. Ela falou comigo, com a minha mãe e eu fui atrás.

5. Como você fez? Como foi esse “ir atrás”?

Eu fui na parte pública, Defensoria Pública. Assinei uns papéis, entreguei documentos dele, preenchi uns papéis e vim até aqui na escola falar que eu ia entrar com liminar e me falaram que, se eu entrasse com liminar, só conseguiria meio período. Aí eu falei que precisava do período integral para trabalhar. Daí a advogada falou para mim que eu conseguiria período integral. Daí eu fiquei oito meses na justiça para conseguir a vaga.

6. Como você ficou sabendo que havia conseguido a vaga?

Eu ia lá toda semana, com ele no colo.

7. Antes de você precisar de recorrer à Defensoria Pública, você sabia dessa questão de liminar?

Não. Eu não sabia. Eu pensava que eu vinha na creche, fazia inscrição, aí demorava um tempo, um certo período. Por isso eu vim fazer o cadastro dele com quatro meses, na minha mente com seis meses ele estaria na creche. Ele entrou com um ano e dois meses.

8. Você compreende que a educação infantil é um direito da criança?

Sim, com certeza. Ele aprendeu muita coisa aqui.

9. Na sua opinião, qual o motivo da falta de vagas na creche, em Mauá?

Não sei. Sinceramente eu não sei.

10. Você acha que deveriam ser construídas mais escolas?

Com certeza. Porque para gente que está procurando emprego é muito difícil poder deixar ele com alguém, tirar o dinheiro que a gente não tem pra pagar alguém, sendo que eles podem frequentar a escola pública.

11. Para você é importante o seu filho estar matriculado na escola, nessa idade? Por quê?

Com certeza. Eles aprendem muito mais coisas do que em casa. Entram em contato com outras crianças.

12. Você precisou ir ao Fórum por conta da liminar?

Eu fui no Fórum só no final. Porque me disseram que como eu estava indo muito lá, na Defensoria, podia cadastrar ele no site e acompanhar na internet. É isso no site deles. Aí fui no Fórum para pegar esse link e senha para acompanhar o processo.

13. Qual o sentimento que você sente quando lembra de ter chegado aqui e não ter vaga para seu filho?

Tristeza. A gente precisa da vaga.

MÃE B

Identificação

Nome: _____

Idade: 40 anos

Endereço: Jardim Oratório

Profissão: Promotora de vendas

Escolaridade: Nível Superior – Marketing

Estado civil: solteira

Filho: duas filhas gêmeas de 2 anos e dez meses

Perguntas e respostas:

1. Qual o motivo que a levou a matricular suas filhas na Educação Infantil, creche?

Tenho duas filhas de dois anos e dez meses, são gêmeas. Porque eu não tenho com quem deixar e também porque é importante para o desenvolvimento delas.

2. O que disseram, na escola, no momento da inscrição?

Não tem vaga.

3. E depois, o que você fez?

Daí tive uma canseira, fui na Secretaria, no Conselho Tutelar e daí fui na Defensoria e coloquei um processo.

4. Antes disso, você sabia dessa questão de liminar?

Na verdade, fiquei sabendo quando precisei, por pessoas que já tiveram esse problema, por primas.

5. Você compreende que a educação infantil é um direito da criança?

É direito de todos, acredito que sim.

6. Na sua opinião, qual o motivo da falta de vagas no município?

Eu vejo que os governantes de um modo geral não investem na educação e isto está aí o caos mostrando, educação, saúde...

7. O que deveria ser feito para ter mais vagas na creche?

Investimento, construção de mais escolas. É uma vergonha, o município não tem onde deixar as crianças.

8. Você acha importante as suas filhas estarem na escola, de educação infantil, creche, nessa idade? Por quê?

Acho importante. Uma, porque a gente não tem com quem deixar a criança e a criança em casa não tem o aprendizado que tem na escola e a escola ajuda muito.

9. Ajuda muito, como?

No desenvolvimento de um modo geral. Vão ficando mais espertas, vão aprendendo as coisas, ficando mais independentes.

10. Qual o sentimento que você sente quando lembra de ter chegado aqui e não ter vaga para suas filhas?

Vergonha, frustração, você se sente lesada, porque isso é um direito e ainda faz a pessoa de bobo para lá e para cá. Demorou um ano.

MÃE C

Identificação:

Nome: _____

Endereço: Bairro Santa Cecília, 30 minutos andando. A creche mais próxima é essa

Idade: 33 anos

Profissão: Gestão de negócios

Escolaridade: Tecnólogo em Contabilidade e trancou a matrícula no 4º semestre do curso de Direito

Estado civil: Solteira

Filha: Um ano e cinco meses

Perguntas e respostas:

1. Qual o motivo que a levou a solicitar uma matrícula para o seu filho na educação infantil?

Estava dois anos desempregada, fora do mercado, morava de aluguel, sou mãe de três filhas, solteira, tenho que sustentar sozinha, fui morar de favor, sem dinheiro até para pegar ônibus, então eu tive que pegar a creche mesmo.

2. Qual a idade da sua filha?

Um ano e cinco meses.

3. O que disseram, na escola, no momento da inscrição?

Que estava lotado, não tem vaga.

4. Falaram mais alguma coisa, para você procurar outro lugar, onde você poderia ir?

Que ficaria numa lista de espera.

5. E depois o que você fez?

Procurei a Defensoria Pública, porque como eu fazia faculdade de Direito, sabia de alguns direitos, mas depois fiquei desempregada e não pude continuar a faculdade.

6. Você acha que as pessoas sabem disso?

Eu acredito que as mães estão ficando bem informadas por causa das redes sociais.

7. Antes disso você sabia dessa questão de liminar?

Sabia. Nunca busquei porque não precisei, antigamente tinha condições de pagar babá.

8. Você compreende que a educação infantil é um direito da criança?

Sim, é constitucional, art. 5º, é um direito de todos, independentemente da idade e é um direito do governo, obrigação.

9. Qual o motivo da falta de vagas no município?

A demanda da taxa de natalidade em Mauá é crescente, não sei quanto por cento anual, porque é uma cidade de comunidades de baixa renda. Toda cidade que tem comunidade de baixa renda, a taxa de natalidade cresce muito percentualmente, muito, muito. Então, em Mauá, é muita gente nascendo a todo instante. Então o que acontece, são mães novas tendo filhos, tendo que sair para trabalhar, porque geralmente os pais, os homens daqui dessa cidade, infelizmente, a maioria são dependentes químicos, aí a mãe fica solteira, sair para trabalhar e os filhos ficam na creche. Se você fizer uma pesquisa, a maioria das mães são solteiras e os pais já tendo outros filhos, os avós, no caso, não tem que atribuir, a pessoa tem que trabalhar e deixar o filho na creche. E também deveria ser um dever do governo ter uma estratégia, principalmente aqui no município, junto a Prefeitura Municipal, uma estratégia social, algo estratégico para os adolescentes saírem das drogas e do álcool.

10. Na sua opinião, o que deveria ser feito para ter mais vagas na creche?

Superlotar as creches, todo fator crítico, eu percebi que todo fator crítico, o governo vai lá e resolve, fica muito taxativo, aí vem a mídia, vai o Supremo Tribunal, tem que regularizar...

11. Mas, se não tem mais vagas, o que precisaria ser feito?

Os próprios organizadores da Defensoria Pública, juízes, é até meio arriscado falar, mas está incentivando para que isso aconteça, quanto mais os pais vão procurar, forcem o governo a organizar.

12. Você acha importante a sua filha estar na escola de educação infantil, creche, nessa idade? Por quê?

Mesmo essa creche estando superlotada, os profissionais são ótimos, tentam fazer o possível para as crianças. É totalmente diferente, das duas filhas que ficaram com a babá, totalmente diferente. Ela está se desenvolvendo, fala rapidamente, começou a andar, dança, fala, já pega na caneta, colher, copo, para comer sozinha, isso as duas não faziam.

13. Quando você foi a Defensoria Pública, como foi?

Foi uma grande burocracia, a assistente social vai em casa, a fiscalização da Defensoria Pública não é brincado não. Fiquei sabendo por terceiros, que não tinha fiscalização, mas agora tem, mais ou menos de doze meses para cá tá tendo fiscalização.

14. Você precisou ir ao Fórum?

Não precisei ir ao Fórum. Fui chamada na Defensoria Pública. Demorou quase um ano. Uns nove meses. Peguei o documento na Defensoria Pública e lá já define o local onde a criança vai ser matriculada e aqui é a creche mais próxima. Tem muita criança por aqui, por isso que é superlotado. Eles deveriam planejar, superlotou aqui, dá condições para ir para outro local, vai para outra com Van. Não tem muito o que fazer, ou aumentar aqui. Tem muita criança por aqui por isso que está superlotado.

15. Qual o sentimento que você sente quando lembra de ter chegado aqui e não ter vaga para sua filha?

De revolta, de não ter o seu direito garantido.

MÃE D

Identificação:

Nome: _____

Idade: 24 anos

Estado civil: União estável

Endereço: Jardim Rosina

Filho: Dois anos e sete meses

Não trabalha, estava esperando a vaga, fez várias entrevistas

Escolaridade: Ensino Médio completo

Perguntas e respostas:

1. Qual o motivo que a levou a solicitar uma matrícula para o seu filho na educação infantil?

Para poder ir trabalhar e não ter com quem deixar.

2. O que disseram, na escola, no momento da inscrição?

Foi dito que não tinha vaga, que tinha que aguardar, que tinha uma lista grande de espera.

3. Falaram mais alguma coisa, para você procurar outro lugar, onde você poderia ir?

Não, só isso.

4. A partir daí o que você fez? Alguém te orientou para fazer alguma coisa?

Na verdade, ninguém. Eu tenho um outro filho de dez anos. Eu também, na época, quando ele era pequenininho, eu precisava de uma vaga aqui, fiz a inscrição e até hoje ninguém me ligou. Aí eu fiz a inscrição dele (do segundo filho) no fim do ano, esperei até fevereiro, não me ligaram, eu mesmo procurei saber aonde e fui.

5. Esse procurar saber, foi como?

Procurei na internet como eu conseguiria mais rápido uma vaga.

6. E foi fácil?

Põe lá como conseguir uma vaga mais rápido possível na creche, apareceu lá, eu li e fui atrás.

7. Aí você foi em qual lugar?

Lá estava escrito ou Conselho Tutelar ou Defensoria. Eu fui direto na Defensoria.

8. Quanto tempo demorou para você conseguir a vaga?

Acho que uns três meses. Pediram documentos dele, comprovante de que eu não estava trabalhando, mas estava procurando, documento do pai dele, de quanto estava recebendo e tudo.

9. Para o seu filho de dez anos, você também precisou de vaga na creche?

Precisei de creche, mas eu nunca fui atrás. Só fiz a inscrição. Acabou que eu fiquei seis anos sem trabalhar. Até a época da escolinha, que era com seis anos.

10. Antes dessa situação, você tinha conhecimento desse procedimento, de ir até a Defensoria Pública?

Não, assim já tinham me falado que se eu corresse atrás. Já tinha ouvido falar que tinha gente que tinha ido atrás.

11. Para você a educação infantil é um direito da criança?

Eu acho que é um direito da criança sim, procurei mais devido eu ter que trabalhar.

12. Na sua opinião, qual o motivo da falta de vagas na creche, no município?

Muita criança para pouca escola. Aqui onde a gente mora é demais, é muita, muita criança. Inclusive eu conheço muitas que estão esperando vaga aqui. Tem uma que a mãe morreu, o pai morreu, tem uma criancinha de um ano e sete meses. Eu orientei ela lá atrás, mas está demorando. A mãe dela morreu em dezembro e tem dois meses que ela conseguiu a pensão da morte da mãe, porque ela tem dezoito anos e ela está na luta na vaga aqui. Não está conseguindo, foi lá e disse que está na mesa do juiz. Ela pegou o dinheiro da pensão da mãe pagou um curso

de enfermagem para arrumar emprego, pagou o curso todo, adiantou tudo, para ver se arruma coisa melhor, organizou a cabeça. Esses dias ela me falou: acho que nem vou mais lá, eu falei: não desiste, não desiste, se eles verem que você não está atrás, aí é que eles não arrumam, uma hora sai. O seu está com um ano ainda, você está com chance, uma hora sai.

13. O que deveria ser feito para ter mais vagas na creche?

Construir mais creches.

14. Você acha importante o seu filho estar na escola de educação infantil, creche, nessa idade? Por quê?

Já ajudou muito, eu não tinha paciência de tirar ele da fralda. Ele já saiu da fralda, ele se comunica melhor. Ele já falava, agora ele fala mais, então, ajuda e muito.

15. Qual o sentimento que você sente quando lembra de ter chegado aqui e não ter vaga para seu filho?

Na hora me deu raiva. Porque assim, num dia eu fiz a inscrição, no outro dia eu tinha entrevista e eu conheço muitas que têm condição de vida boa e consegue (vaga) e eu não, me deu raiva na hora e eles falaram que faz entrevista, isso e aquilo, eu falo que tipo de entrevista que eles fazem? Porque realmente.... Agora eu não estou trabalhando, por falta de emprego, até sair a vaga dele eu perdi três empregos.

MÃE E

Identificação:

Nome: _____

Estado civil: União estável

Idade: 27 anos

Endereço: Jardim Rosina

Escolaridade: cursando ensino médio

Filhos: Dois, um de um ano e meio e outro de três anos e meio

Desempregada

Perguntas e respostas:

1. Qual o motivo que a levou a solicitar uma matrícula para o seu filho na educação infantil?

Então eu estava trabalhando e tinha que pagar a escola particular, aí para os dois saía uns mil e duzentos reais e meu salário na época era novecentos, então eu ia pagar para trabalhar.

2. Você veio para matricular os dois filhos?

Não ele (o mais velho) já estudava, só que aí como eu mudei, quando a gente muda a vaga da criança não vai junto, só vai a partir dos quatro anos, se ele tiver na creche agora, se eu mudar para um outro bairro e precisar da vaga lá, eles não mudam, a vaga dele tem que ficar aqui e pagar perua de lá para cá, fica quatrocentos reais. Então não compensava e ele saiu da creche.

3. Que bairro você mora hoje?

Hoje eu moro no Rosina, mas eu morava no Itaparque.

4. Então você veio matricular os dois aqui? Quando você chegou aqui, tinha vaga para os dois?

Para nenhum.

5. O que disseram, na escola, no momento da inscrição?

Que tinha que esperar até sair a vaga.

6. O que você fez, depois disso?

Como eu precisava mesmo, porque na época eu tava trabalhando, eu decidi procurar onde tem vagas, na central de vagas, na Secretaria. Aí, lá eles falaram que não tinha vaga. Aí como eu já sabia dessa ação de você pedir uma vaga pelo governo, entrando com uma ação, eu fui direto lá e eu já pedi as duas vagas.

7. Lá aonde?

Na OAB.

8. Quem falou que se você fosse lá, na OAB, iria conseguir a vaga?

Uma amiga que trabalhava lá na OAB, que disse que se a gente fosse lá pra pedir uma ação pro juiz, ele dava.

9. Quanto tempo demorou, até você conseguir as vagas?

Um mês e meio.

10. Antes dessa situação, você tinha conhecimento desse procedimento?

Já sabia por cima, mas não fui atrás porque achei que ia demorar muito tempo.

11. Para você, a educação infantil é um direito da criança?

Eu acho, porque é o desenvolvimento deles com as outras crianças, é mais fácil para eles se acostumarem pra quando forem numa série pra aprender a ler e escrever e aprende a conviver com outras crianças.

12. Na sua opinião, qual o motivo da falta de vagas na creche, no município?

Falta de escolas, de espaço, acho que essas creches tinham que ter aula de ballet, de luta, de judô, natação, coisa que não tem. O governo tem terreno para fazer coisas enormes.

13. O que deveria ser feito para ter mais vagas na creche?

Aumentar as escolas, aumentar os professores, porque não adianta socar aluno dentro da sala de aula se não tem professores suficiente para cuidar, tem de saber melhor avaliação dos professores, tem professores que não são avaliados para cuidar de criança, porque eles não estão habituados pra isso, porque eles não avaliam direito os professores.

14. Você acha importante os seus filhos estarem na escola de educação infantil, creche, nessa idade? Por quê?

É melhor desenvolvimento deles, eles entram na escola, eles já tão comendo sozinho, já tão pedindo para tirar a fralda, então eles desenvolvem mais, eu acho que quando eles começam a se desenvolver com outras crianças desde pequeno, quando chega na escola para aprender a ler e escrever já se adaptaram a bagunçar e a brincar e já estão habituados a aprender de verdade. O meu outro filho mais velho já saiu sabendo cor, letra...

15. Qual o sentimento que você sente quando lembra de ter chegado aqui e não ter vaga para seu filho?

De raiva. De ter que ir procurar em outro lugar.

MÃE F

Identificação:

Nome: _____

Idade: 30 anos

Estado civil: solteira

Endereço: Jardim Oratório

Escolaridade: Ensino médio

Trabalho: Presta serviço comunitário

Filho: Dois anos e nove meses

Perguntas e respostas:

1. Qual o motivo que a levou a solicitar uma matrícula para o seu filho na educação infantil?

No ano passado vim fazer inscrição, eu estava trabalhando, aí fiz, pediram a declaração, eu trouxe, pediram para eu aguardar no mês de outubro, eu aguardei. Eu fiquei uns dias sem trabalhar, pra ficar com ele porque tem tempo, eu fiquei até um tempo; saí do serviço um monte de vez, porque não tinha ninguém pra ficar com ele. A primeira escola que eu fui foi no Oratório, mas não aceitaram ele porque ele não tem o nome do pai no registro. Aí eu vim para cá. Fiz a

inscrição tudo. Aí demorou. Aí, vim aqui questionar. Aí pediram para eu aguardar. Aí no meio do ano eu fui trabalhar de novo e eu fui na Defensoria Pública.

2. Como você chegou até a Defensoria Pública? Quem te falou?

Porque eu tenho um caso com eles no Conselho Tutelar, porque o (filho) maior foi tentativa de abuso. Aí o Conselho Tutelar me deu encaminhamento para eu ir na Defensoria Pública ver a vaga para o menor.

3. O que pediram na Defensoria Pública?

Documentos e declaração da escola que não tinha vaga.

4. Quanto tempo demorou até você conseguir a vaga?

Foi rápido, vinte dias, porque o Conselho Tutelar ajudou. A assistente social, porque eles passam por psicólogos.

5. Antes dessa situação, você tinha conhecimento desse procedimento?

Eu sabia. Eu fiquei sabendo pelo advogado da firma que falou pra mim que se eu fosse na Defensoria Pública e eles entravam com ação pra prefeitura dar a vaga. Isso foi antes de eu ir para o Conselho Tutelar.

6. Para você, a educação infantil é um direito da criança?

Sim porque assim, tem muita gente que fala assim, que a creche só é para as pessoas, quando eu fui lá atrás mesmo sem Defensoria Pública, o que jogaram para mim, aqui mesmo, falaram para mim: mãe, a gente só pega criança que necessita mesmo, a mãe que não trabalha, que a criança pode passar fome, necessidade. A senhora não, a senhora trabalha tem como dá alimento para ele. E a mãe que não trabalha não tem a condição e a pessoa que está trabalhando na creche me falou isso também. Aí eu falei, eu questionei: eu tenho que acordar cinco horas da manhã, não tenho como deixar meus filhos. Porque se passar fome vocês vêm atrás se a gente não cuidar e se a gente quer cuidar vocês renegam e lá na Defensoria eu falei, eu questionei.

7. Você acha importante o seu filho estar na escola de educação infantil, creche, nessa idade? Por quê?

É sim, porque assim, nessa idade ele já tem o desenvolvimento dele dentro da escola. Eu acho que o município de Mauá tinha que ter mais escolas. No lugar que fizeram um ginásio porque não fizeram mais escolas para as crianças, porque no ginásio não tem vaga pra criança da idade dos meus, tem mais pros de dez anos.

8. Na sua opinião, qual o motivo da falta de vagas na creche, no município?

Mais organização, mais verbas, mais escolas, mais professores. Numa sala tem trinta alunos para uma professora só. Eu tô gostando daqui. O meu filho já acorda e já fala “eu vou para escola”.

9. Qual o sentimento que você sente quando lembra de ter chegado aqui e não ter vaga para seu filho?

É triste. A gente precisa trabalhar e não tem escola.

APÊNDICE B – Entrevistas com professoras da creche

Universidade Nove de Julho

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Doutorado em Educação

Aluna: Maria José Poloni

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

Este instrumento de pesquisa tem por objetivo colher dados referentes à Educação Infantil, creche, no município de Mauá (SP).

Os dados obtidos serão utilizados de forma categorizada, sendo mantidas em sigilo as informações pessoais.

PROFESSORA A

1. Há quanto tempo você trabalha como docente na educação infantil?

Desde 2014, fui estagiária por dois anos.

2. E nessa escola?

Nessa escola estou há dois meses.

3. Atualmente, você trabalha com qual grupo de alunos?

Com o G1, com crianças de zero a um ano e meio, tem uns que chegam com quatro, cinco meses, com dois anos vai para o outro grupo.

4. Qual o número de crianças por sala no G1?

São 36 matriculados, sendo 32 frequentes.

5. Qual seria o número desejável?

15.

6. Quantos berços tem na sala?

13.

7. E as outras 23 crianças, como ficam?

Dividem berço e às vezes fica no chão, em cima do tapete.

8. Como é esse tapete, qual a espessura?

Não é grosso.

9. Se tem treze berços só podem ser colocadas 26 crianças, e as outras 6?

E isso mesmo, a gente coloca no chão, dá brinquedo canta musiquinha, por causa disso há muita mordida, eles batem um no outro porque o espaço físico não comporta esse tanto de crianças.

10. Como professora da creche, qual a sua rotina diária?

Se tivesse 15 dava para trabalhar mais o lado pedagógico, sair mais da sala, não só o cuidar. Com essa quantidade de criança e dependendo da quantidade de adulto (auxiliar de educação infantil) nós não conseguimos sair da sala, porque tem horário para tudo. O horário da comida, das trocas, o horário do sono. Enquanto umas estão trocando, outra está com outro tanto. A gente tenta até deixar cada uma com um pouquinho nos espaços para evitar machucar, mas....

11. O número excessivo de alunos modifica a rotina?

Sim, totalmente. Eu não consigo muito trabalhar o pedagógico como deveria ser trabalhado, é mais o cuidar. Se eu trabalhar o pedagógico, o cuidar vai ficar de lado, aí a criança vai chegar em casa assada, aí o pai vai reclamar.... Para evitar, nesse caso, pela superlotação, nós priorizamos o cuidar. Mas quando dá, quando vem menos, trabalhamos mais o pedagógico. Ontem mesmo vieram menos e deu para a gente sair, vir nos espaços aqui fora.

12. Considerando o número de crianças, por sala, qual é a sua maior preocupação como docente e responsável pela sala?

A preocupação são os machucados e o desenvolvimento dos alunos que deixa a desejar. Às vezes, se a gente desse mais o pedagógico teria mais evolução. Quando termina a primeira troca o primeiro que a gente trocou já está com coco de novo, nós temos que trocar aquele e aí acaba ficando menos pessoas na sala, porque uma fica no trocador, é isso que atrapalha um pouco.... É difícil, é muita criança.

13. Você conta com o auxílio de outro profissional na sala?

Só as ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil). Trabalho das 7h às 14h com duas ADIs. Elas auxiliam no cuidar, no trocar, só não o pedagógico que é o professor e o burocrático que é responsabilidade do professor. Depois das 14h tem o horário da troca, da sopa, e entra outra professora. Se passa de vinte ficam três ADIs. Uma ADI vai embora depois das 16h e fica uma ADI com a professora até o final.

14. Qual a sua situação funcional?

Sou professora contratada, cumpro 40 horas, 7 horas por dia e duas horas de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), das 15 às 17h toda terça-feira.

15. Qual a importância da creche para criança de zero a três anos?

Eu acredito que é importante a partir do momento que o pai não tenha recursos, agora a mãe que não precisa trabalhar, eu acredito que ela poderia ficar com a criança, porque é um período muito importante, na minha visão, a mãe ficar com a criança de 0 a 3 anos. A partir dos 4 anos

eu acho bacana estar ingressando na escola, mas de zero a três, eles são muito pequenos. A mãe que realmente precisa trabalhar, está legal, mas a mãe, mas a mãe que fica em casa, poderia estar com seu filho, aproveitando esse momento de desenvolvimento. A mãe precisa dessa interação, mas a criança fica na creche das 7h às 17h30. É muito tempo dentro de uma escola, se ficasse meio período seria legal, mas ele fica muito tempo. Têm muitas mães que não trabalham, vêm de chinelo... entregar a criança, acho precoce. A creche desenvolve, mas esse convívio com o pai e a mãe seria importante. Em janeiro eles estão aqui, não tem férias e as mães trazem. Os professores contratados não têm férias, ficam no lugar das efetivas e vêm outros professores. Meu contrato é de seis meses e pode ser prorrogado por mais seis meses. Para o pai que não tem recurso, a creche ajuda bastante, tem alimentação, troca, banho.... É muito bom para o bem-estar para a criança.

16. Qual a importância do educar na creche?

Acho extremamente importante, porque sem você direcionar, eles já entendem, muito. Com um aninho entendem os comandos, tem crianças que nos momentos de histórias interagem mesmo, não tendo, ainda, desenvolvido a oralidade. É muito importante, se fosse mais controlado, tem mães que não precisam. Seria legal se tivesse condições.

17. Qual a sua opinião sobre o movimento realizado por pais e mães, junto ao Ministério Público, para conseguir uma vaga para seus(suas) filhos(as)?

Tem mães que precisam, mas acho que o Ministério Público deveria fiscalizar mais essas coisas, porque é muita criança no mesmo ambiente. O juiz não vê isso. Na minha opinião, juiz dá a liminar e não vê como a criança está sendo inserida ali na escola, acaba só colocando cada vez mais. É obrigação do município, é um direito que eles têm, só deveriam ser abertas mais creches, ter mais espaços, ter menos criança no mesmo ambiente. Na verdade, o município deveria abrir mais creches. Algumas mães dizem “graças a Deus, ainda bem que tem creche, já não estava aguentando ele em casa”. Mas tem gente que precisa mesmo e que não tem a creche como depósito. Tem muitas mães solteiras que precisam.

18. Por que você escolheu ser professora?

Escolhi porque me identifico, tenho prazer nisso, não tenho problemas de trocar, nós temos essa função. Quando escolhi a profissão sabia que tinha que trocar, dar banho, para mim não tem problema nenhum.

19. Na sua opinião, qual a importância do professor na educação infantil?

O professor é aquele que vai fazer a mediação para o desenvolvimento da criança, a transformação pouco a pouco em todos os aspectos. O professor faz a diferença, às vezes

colocamos alguns limites e vamos lapidando, somos a extensão da educação, começa na família, o professor vai dando continuidade ao que a família faz, trabalhando o cognitivo, ajudando a formar o caráter. O professor não atua só na parte cognitiva, você acaba sendo família da criança também, fazendo papel de mãe, de responsável, muitas vezes.

PROFESSORA B

1. Há quanto tempo você trabalha como docente na educação infantil?

Há seis anos.

2. E nessa escola?

Há cinco meses.

3. Atualmente, você trabalha com qual grupo de alunos?

Com o G1.

4. Qual o número de alunos por sala no G1?

Matriculados 36 e frequentes 33.

5. Como ficam na sala, nos berços?

Dividem os berços e os outros ficam no tapete.

6. Qual seria o número desejável?

20 crianças por sala, com duas ADIs.

7. Como professora da creche, qual a sua rotina diária?

Eles dormem depois do almoço, acordam, damos suco e realizamos as trocas; depois fazemos uma atividade mais agitada. A gente vem para fora, brinca com os cavalinhos, brinca na piscina de bolinha, dança, música.... Aí eles vêm para a sopa. Quando voltamos dou uma atividade mais calma. Normalmente, a gente dá brinquedo, faz alguma atividade mais calma. Depois a gente guarda os brinquedos, sento todos no tapete, conto uma história, fiz a caixinha de música, eles cantam música, e no final ligo a televisão, deixo dez minutinhos sentados para esperar os pais.

8. O número excessivo de alunos modifica a rotina?

Eles se agredem mais, as crianças novas choram, ficam mais irritadas, é difícil fazer atividade em grupo pelo excesso de criança.... Eu até parei um pouco, eu costumava fazer atividade com tinta, porque é uma atividade que eles gostam, quando tinha vinte crianças, depois, com trinta e três não tem como, eu tento fazer atividade em grupo, mas não dá; com esse número de criança, a gente não consegue desenvolver uma boa atividade. Inclusive tem uma aluninha que

todo o dia que eu chego ela pergunta, “vai contar história hoje, vai ter atividade hoje”, eles gostam muito, mas devido ao excesso de criança eu parei um pouco.

Temos uma criança que é considerada especial e todo momento precisa ter alguém com ela. Quando tem muita criança a gente tem que adaptar. Na parte pedagógica tem prejuízo e o educar também, porque a base da educação é o pedagógico e o educar, eles andam juntos, porque ao mesmo tempo que a gente está cuidando a gente está educando.

9. Considerando o número de crianças por sala, qual é a sua maior preocupação como docente e responsável pela sala?

Muita reclamação por mordidas, até os que não mordem começam a morder porque nessa idade a mordida é um mecanismo de defesa, mas pelo excesso de crianças, às vezes, a gente não consegue chegar a tempo e os pais ficam muito irritados.

10. Você conta com o auxílio de outro profissional na sala?

Com a ajuda de três ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil).

11. Qual a sua situação funcional?

Professora contratada.

12. Qual a importância da creche para a criança de zero a três anos?

Para os pais que trabalham e precisam é necessário. É importante para a autonomia deles, eles se desenvolvem muito, tanto na fala quanto na socialização.

13. Qual a sua opinião sobre o movimento realizado por pais e mães, junto ao Ministério Público, para conseguir uma vaga para seus(suas) filhos(as) na creche?

A gente sabe que a educação é um direito da criança, mas a creche não é obrigatoriedade. Acho que esse juiz deveria comparecer na escola para ver a situação, para poder ceder essa vaga. A gente sabe que é preciso escola, mas precisa ter um trabalho de socialização.

Os pais matriculam porque essa é única escola do bairro e a maioria dos pais trabalham e precisam mesmo da creche.

14. Por que você escolheu ser professora?

Foi uma escolha. Desde criança sempre quis ser professora e eu decidi a educação infantil no meu estágio. Fiz estágio no fundamental e não gostei, fiz o da educação infantil e amei ficar no G1, tanto que há cinco anos eu fico no G1, porque eu acho essa faixa etária muito importante no desenvolvimento deles que é primordial, tanto desenvolver a coordenação motora quanto a fala, a socialização com outras crianças.

15. Na sua opinião, qual a importância do professor na educação infantil?

É muito importante porque a educação infantil é a base do ensino fundamental e do médio. Se ele for bem na educação infantil, desenvolver as potencialidades, tudo que ele precisa desenvolver ele vai bem nos anos seguintes.

APÊNDICE C – Entrevista com a gestora da Escola Municipal de Educação Infantil

Universidade Nove de Julho

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Doutorado em Educação

Aluna: Maria José Poloni

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

Este instrumento de pesquisa tem por objetivo colher dados referentes à Educação Infantil, creche, no município de Mauá (SP).

Os dados obtidos serão utilizados de forma categorizada, sendo mantidas em sigilo as informações pessoais.

A fim de obter subsídios que possibilitem a aquisição de informações e vivência da gestão escolar, em especial, na situação de ausências de vagas na creche, da sua perspectiva em relação ao direito à educação infantil, creche, do processo de matrícula das crianças de zero a três anos, relacionando-o à falta de vagas no município; bem como a atitude dos pais em relação a busca de uma vaga, via Ministério Público, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a gestora da Escola Esperança.

A entrevista semiestruturada, enquanto instrumento utilizado nesta pesquisa, além do fim proposto, se deve ao fato deste instrumento possibilitar ouvir o agente público, responsável pela matrícula de alunos da Escola Esperança, propiciando informações que destacam princípios legais, pertinentes ao processo e princípios relativos à concepção e ao fazer do agente público frente a situações relativas ao processo de matrícula de alunos.

Para efeito desta pesquisa, será preservada identidade do entrevistado, a fim de manter o sigilo necessário às informações pessoais. Assim sendo, a gestora da unidade foi denominada de Gestora A.

Para ingresso na gestão de escolas municipais do município de Mauá o critério é apresentação de um projeto que contemple um plano de ação que viabilize as necessidades da escola e demonstre a capacidade de melhoria no processo escolar.

O projeto elaborado é apresentado pelo(a) candidato(a) ao Conselho de Escola e para membros da Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente à apresentação, realiza-se a

eleição. O gestor é escolhido por um período de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois.

A seguir, segue a entrevista realizada no dia dezessete de março de dois mil e dezesseis, na Escola Municipal de Educação Infantil, que denominamos de Escola Municipal de Educação Infantil Esperança e a gestora denominamos de Gestora Infância.

Perguntas e respostas:

1. Como ocorre o processo de matrícula de alunos na educação infantil na unidade escolar?

Temos crianças de zero a três anos na creche. As mães fazem uma inscrição prévia e após, separamos as fichas, conforme os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, fazemos as visitas nas casas para confirmar os critérios e após fazemos a seleção final.

2. Quais são os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação para a matrícula na educação infantil?

Os critérios são: ser morador de Mauá, depois a situação socioeconômica da família, se a mãe trabalha ou não, sendo que este é o último critério, pois a criança tem direito a vaga e, também, se a criança está em situação de risco.

Esse ano atendemos a todas as crianças de quatro a cinco anos de idade; anteriormente atendíamos os mais velhos, mas nesse ano, atendemos todos.

3. Por que há critérios para inscrição e matrícula de alunos?

Porque a procura é muito maior que a quantidade de vagas. O critério da mãe que trabalha caiu por terra, para as mães que não trabalham estão concedendo (liminar) meio período.

Esse critério é em decorrência da falta de vagas, por conta de termos uma procura muito maior que a quantidade de vagas. O que aconteceu nesses últimos anos foi que o critério para a mãe que trabalha, caiu por terra. As mães que não trabalham entram no Ministério Público e o Ministério Público concede a vaga. Só que de 2015 para cá está concedendo a vaga para meio período.

A mãe vem com um discurso de desemprego, que estão sem comida, que o marido é usuário, separação, que está largada, que o pai não ajuda... E nós que trabalhamos há 14 anos com creche, aqui, no Jardim Oratório e no Parque das Américas, a fala é a mesma. A gente percebe que de 100 crianças, 35 a mãe vem, coloca a criança na escola e vai procurar emprego ou fica na informalidade; vai ser diarista, ela vai vender até no farol; as outras 65 não trabalham. Aí começou um problema.

As mães que realmente vem buscar a creche porque trabalham começaram num questionamento: poxa vida, se eu trabalho e não consigo e as outras que não trabalham e conseguem? E eu trabalho e não consigo.

Das famílias que atendemos, poucas mães ficam só com uma criança, ela acaba engravidando quase que todo ano e não vai para o mercado de trabalho, daí um número muito grande de solicitação de vaga. Essa mãe que já está aqui vem pedir a vaga de novo, no outro ano com o mesmo discurso e com um bebezinho no colo.

Passados uns anos, nós atendemos muitas famílias e (tem) umas vinte que permaneceram dez, sete, cinco anos conosco; tempo que ela (criança) entra no berçário e sai aos cinco anos de idade e aí já tem outros dois irmãozinhos conosco.

Tem um aluno que atendi no Jardim Oratório, hoje ele tem 16 anos e temos irmão dele com três anos aqui, percebemos que é um ciclo e que não dá conta.

4. Como a Secretaria de Educação informa e orienta os gestores sobre o processo de matrícula?

Há um setor na Secretaria Municipal chamado banco de vagas. O que acontecia (anteriormente) é que os pais vinham, faziam a inscrição, nós falávamos, explicávamos que não tínhamos vagas no momento e como isso era uma fala frequente, eles (os pais) iam procurar a Secretaria Municipal de Educação. Vão até o banco de dados. A Secretaria procura dentro da rede, aonde tem a vaga para poder oferecer, independente de onde seja. Com essa questão do aumento das liminares, então os pais fazem diferente: vem aqui, fazem inscrição e, automaticamente, na mesma hora, já pedem uma negativa de vaga. Você percebe que os (pais) que entram com liminar já sabem do processo. Então quando chega aqui, quando terminou, ela já pede a negativa de vaga e levam para a Secretaria e é uma questão de o processo ser encaminhado. Ele vai ao Ministério Público com a negativa de vaga, entra com o processo, que demora dois ou três meses. Ele chega na Secretaria com o papel do Juiz, dizendo que conseguiu uma vaga.

Inicialmente todos entravam com período integral. Do ano passado para cá a criança só consegue meio período se a mãe não trabalha. A Secretaria comunica a escola para fazer a matrícula. Quando chega aqui, falamos que o Juiz deu meio período e para ela escolher o período, manhã ou tarde. Passado uma semana, mais ou menos, a mãe volta e pede para deixar no período integral porque ela não tem com quem deixar a criança e eu falo: não posso.

5. Há um período específico para inscrição?

O período de inscrição é no mês de outubro de cada ano, porém quando a mãe chega nós fazemos, por uma questão de direito. No momento eles (os pais) perguntam: tem vaga? Quero

matricular meu filho. Explicamos que tem que fazer a inscrição e quando surgir (a vaga) nós ligamos, só que ao término da inscrição ele pede a negativa de vaga.

Todos passam pelo critério. A maioria (dos alunos) vem de carro. Tem casal que ganha 4.000 reais por mês, não é critério da creche.

6. Como a escola socializa o processo de matrícula aos pais e à comunidade em geral?

A divulgação é feita pela Secretaria Municipal, através de carro de som, banners, cartazes.

7. Qual etapa (berçário, maternal, infantil 1 e infantil 2) é a mais procurada, pelos pais, para matrícula? Por quê?

A etapa mais procurada é o berçário, o G1. Hoje (março, 2016) temos uma lista de espera com 121 crianças do G1; fora isso, tem que atender vereador pedindo vaga. Se deixar tem mãe grávida que vem pedir inscrição. E a gente fala que quando tiver a certidão.

8. A partir de quantos meses a criança é matriculada?

A partir de quatro meses. Hoje teve um vereador que pediu vaga para uma criança com dois meses.

Geralmente, antes das liminares fazíamos a visita, esse ano não fizemos nenhuma visita, por conta das liminares, pois estamos com sessenta crianças do G1 (de quatro meses a um ano) acima da capacidade. Antes, das sessenta vagas, quarenta e cinco iam para o G2 e quinze ficavam em continuidade, pois entram bebês e permanecem no G1, com um ano ainda estão no G1. Quinze entraram bem bebezinhos e permanecem no G1.

No G2 (de um a dois anos), surge a vaga porque os alunos do G2 passam para o G3 (dois a três anos) passou para o G3, mas as vagas são poucas, só de quem desiste.

No G1 (zero a um ano), por exemplo, surgem umas três vagas de crianças que desistem ou que mudam de endereço.

Hoje fazemos inscrição para todo mundo, mas não chamamos ninguém, todos (G1, G2, G3) vêm pelo Ministério Público.

Hoje tem uma lista que só vai aumentar, mas não chamamos ninguém. Só do Ministério Público.

9. Há lista de espera na escola?

Tem listas de espera de 121 no G1, mas não tem como pegar. Semana passada fizemos duas Matrículas no G2 e uma no G1, do Ministério Público.

10. Como era o número de alunos por sala, antes das liminares?

A capacidade antes era de quinze alunos por sala no G1; agora é de vinte e cinco alunos por sala e o espaço continua o mesmo. O que mudou foi o número de pessoas para estar lá na sala de aula.

Com 15 crianças tinha duas pessoas, o professor e o auxiliar; com 25 crianças, tem três ou quatro profissionais na sala, dependendo da fase. No G1 tem quatro: um professor e três auxiliares; no G2 tem um professor e duas auxiliares na classe e há professor volante para sala com mais crianças. O aumento de profissionais é sempre em relação ao auxiliar.

11. Os pais relacionam a falta de vagas ao direito à educação?

Sim, todos os de liminar. Eu, particularmente, acho que eles estão cobertos de razão. Eu acho que passei por todas as fases da educação infantil em Mauá, há vinte e quatro anos. O que aconteceu, infelizmente, é que houve uma época em que não se construiu escola, não aumentou a rede, num primeiro momento teve um impacto pequeno. O Ministério Público não fazia esse trabalho, os coitados tinham que aceitar essa situação e pronto; porém de uns anos para cá, a rede só aumentou, todo ano tem pelo menos uma nova escola, fora isso todas as escolas passaram por ampliação, essa mesma, passou e aumentou 25 vagas no berçário, foi por conta de uma sala construída, mas não dá mais conta. Se não fossem esses pais que exigem o direito deles, dos filhos estarem aqui, o governo não ia se movimentar; só houve essa movimentação de construção, de ampliação porque o Ministério Público está dizendo assim: “eu não sei o que vocês vão fazer, mas isso é direito!” Isso é correto, se não fosse dessa maneira, a gente ia continuar sem investimento porque para o governo é muito caro.

Nesta escola temos 80 funcionários. A escola funciona das 7h às 22h e mantém educação infantil (creche e pré-escola) creche e educação de jovens e adultos (EJA, correspondente aos cinco primeiros anos do ensino fundamental) no período noturno. Todos os dias faltam professores. Tem professor eventual (substituto), tem professores afastados por saúde, licença médica. Temos cinco eventuais por dia. É uma loucura. Então o que acontece, se não há pressão do Ministério Público para pôr essas crianças e é lógico, piora a nossa situação, mas, uma vez que aumenta o número de atendimento com o mesmo espaço físico, aí os acidentes vão acontecer, aumentam e ficamos tratando de meios para conduzir a situação.

Eu tenho a certeza absoluta que do zero aos três anos, quem realmente está realizando atividade são os de três (anos). Os de dois (anos) parcialmente, os de um (ano), agora que pararam de chorar. Agora, nós estamos no final de março, É só carregar, trocar, acolher e tentar fazer o possível para tudo dar certo. O pedagógico não vai existir dessa maneira. Você coloca auxiliar, a Secretaria Municipal de Educação tem esse compromisso, mas é humanamente impossível.

12. Diante dessa situação de falta de vagas, vocês orientam os pais para como procederem?

Não. Como a gente vai explicar para que vá até o Ministério Público? Não tem como, a gente conduz, explica. Num primeiro momento tentamos segurar por aqui. Mas uma pessoa mais esclarecida não tem jeito. Eu falo aqui que não tem vaga, mas tem escolas que tem vaga. Por

exemplo, no Jardim Esperança não tem lista de espera, quem chega eles atendem. Tem escola que não tem lista de espera, o problema é da região. Já falei para pai mais esclarecido, com condição melhor, que não conta aquelas tragédias, falo que se ele tem condição de pagar transporte público, esclareço onde tem vaga. Você vai conduzindo.

13. Tem alunos que vêm de transporte?

Muitos alunos vêm de transporte, até os de liminar. Tem uns 3 prestadores de serviço com van. Tem uma criança que o auxiliar do transporte da van às 7h15 colocou uma criança de um ano em outra sala. Disse a ele que a responsabilidade dela era deixar na mão da professora adequada dessa criança, imagina, se essa criança se perde da sala.

14. Enquanto gestor, você entende que os pais estão conscientes de que a educação é direito de todos?

Os pais que estão mais conscientes do direito de todos à educação são os de liminar. Acho que eles até acham que é um direito, mas não vai por conta do trabalho que dá, de se colocar numa situação dessa.... Acho que isso é de um falar para o outro.

15. Existe algum movimento ou associação dos moradores que tratam dessa questão e orientam os pais?

Não. Acho que é um falando para o outro e é a minoria que não consegue vaga que procura por liminar, se não esses 121 teriam ido.

Esse ano, juntamente com a Secretaria, chegamos à conclusão que não faríamos a visita porque o tamanho, o volume de liminar é tão grande, que não dá pelo número de liminares.

Em relação às liminares, o ano de 2015 foi pior. A cada ano vem aumentando o número de liminares.

16. O número de inscrições para este ano foi maior que do ano passado?

Não tenho a inscrição passada para comparar. Quando fazíamos a inscrição, visita, às vezes, demorava um ano para chamar a criança, aí a pessoa já não morava mais no lugar. Eles vêm, fazem e vão embora.

17. Qual a época de inscrição?

Outubro é um mês de renovação e oficialização de matrícula para o ano seguinte. Em 2015, tivemos três salas de G1 que foram para o G2 e depois vão para o G3. Depois teremos que segurar a entrada. Esse ano temos duas salas de G1.

Tenho percebido que os alunos que mais desistem são os de liminar. Tanto que a Secretaria Municipal de Educação nos solicitou que cada criança que desistisse era para enviar documento ao Ministério Público, comunicando a desistência. Tem criança matriculada do Ministério Público que fica um mês e sai, não sei se é porque é mais fácil (conseguir a vaga).

Eles (os pais) chegam petulantes. Não querem obedecer ao horário de entrada e saída, não ficamos com criança doente, há necessidade de trazer atestado médico (quando as crianças adoecem), a rotina da escola, que não pode trazer comida... eles não querem passar por essas regras. Querem pegar a criança no horário que fica melhor para eles, ficar uma semana sem vir. A gente percebe que a criança está sem vir, avisa os pais para virem à escola para dar baixa. Quando desistem, a escola entra em contato, ligamos e os pais comunicam que vão retornar, mas não comparecem. Assim temos 25 crianças na classe o direito não está sendo garantido. Se a gente pensar no direito, nós não cumprimos o direito. A concepção do direito à educação não acaba sendo contemplado. Os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, quando você tem 25 crianças numa sala, os direitos não estão garantidos. Não estamos garantindo o acesso e nem a qualidade.

Acesso e permanência, mas não com qualidade. Mas se pensarmos, se eles estão bem cuidados, estão. São muito bem cuidados. Os pais se preocupam se estão sendo cuidados. Mas se preocupam se comeu, se está limpa, se tomou banho. Ele está sendo bem cuidado.

A gente está num programa “Mauá cidade que avança”. O prefeito veio. Eu fiquei de cama, com problemas na coluna. Quando retornei eram tantos problemas que eu listei, um mais cabeludo que o outro, para manter a qualidade é muito difícil. Tenho uma relação muito boa com o Conselho de Escola. As mães trouxeram problemas do bairro e não da escola (para a reunião com o prefeito). Para manter a qualidade é difícil.

Tenho uma relação muito boa com o Conselho de Escola. Noventa por cento dos pais que entram para conversar entram com pedras na mão, mas saem compreendendo a situação. É um desgaste grande para manter a escola. Manutenção, problemas, comunidade, fazer a defesa da Secretaria Municipal de Educação. Esse ano será difícil por ser ano de eleição. Não tenho muito contato físico com os pais, mas tenho uma boa relação e consigo conduzir bem as situações com os pais.

18. Na sua opinião, o que deveria ser feito para a efetivação do direito de todos à educação?

É problema difícil, primeiro social, não dá para falar que construindo mais escolas vai resolver o problema, ficará faltando vagas, não vai suprir, primeiro social, muito interessante... quando entrei, em 92, nós víamos pessoas com quatro cinco filhos, mas as mulheres não eram tão novas, hoje temos uma moça que com vinte e poucos anos está no 4º filho e os 4 ficaram conosco do berçário ao G5. Um ficou do berçário ao 1ª ano. Comeu, bebeu... A qualidade oferecida de refeição e higiene é muito boa, shampoo Johnson, o leite é adaptamil, não há similar.

O problema é social, as meninas engravidam muito novas, grávidas com treze anos, engravidam muito nova, não adianta construir escolas, é necessário um trabalho que já acontece no ensino

fundamental, no ensino médio e na UBS (Unidade Básica de Saúde). O posto de saúde é do lado da escola, mas não procuram, o atendimento tá aí, mas não dá conta. O poder público não vai dar conta, a não ser que comece um processo social inverso dessas meninas não engravidarem.

Na tabulação da caracterização da comunidade, observamos que diminuiu o número de filhos. Na primeira semana de aula, tem entrevista com os pais, os professores fazem a tabulação e anexamos os gráficos no PPP (projeto político-pedagógico), com toda a caracterização da comunidade.

A comunidade é muito participativa. Antes só participavam se ganhavam alguma coisa. Na festa junina tinha que dar um cupom de cachorro quente.

[Nesse momento a gestora mostrou fotos de atividades envolvendo a comunidade, objetivando localizar os gráficos com a caracterização da comunidade].

Estamos fazendo uma nova tabulação, do PPP deste ano, então acho que só a escola não dá conta não.

Nós vamos entregar o PPP no dia 8 de abril e posso te arrumar uma cópia para ver, para a sua pesquisa.

[O coordenador pedagógico adentrou à sala para contar que uma mãe estava brava querendo falar com a diretora para que sua filha saia, todos os dias, antes do horário, pois trabalha em Rio Grande da Serra e quer pegar a filha quando sai do trabalho. Não quer ir para casa e retornar à escola (“subir e descer morro”).]

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos pais**Universidade Nove de Julho****Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ****Doutorado em Educação****Aluna: Maria José Poloni****Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra**

Este instrumento de pesquisa tem por objetivo colher dados referentes à Educação Infantil, creche, no município de Mauá (SP). Os dados obtidos serão utilizados de forma categorizada, sendo mantidas em sigilo as informações pessoais.

Este questionário foi aplicado a dez pais (mães) que matricularam seus(suas) filhos(as) na creche da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (Escola Esperança) por meio de ação judicial e a dez pais(mães) que matricularam seus(suas) filhos(as) na creche, da mesma Escola, sem ação judicial.

1. Indique se você é:

- A () pai.
- B () mãe.
- C () responsável.

2. Qual a sua idade?

- A () de 16 a 20.
- B () de 21 a 25.
- C () de 26 a 30.
- D () de 30 a 35.
- E () mais de 35.

3. Em relação a sua escolaridade, você:

- A () concluiu a 4ª série do ensino fundamental.
- B () concluiu a 8ª série do ensino fundamental.
- C () iniciou, mas não concluiu o ensino médio.
- D () concluiu o ensino médio.
- E () está cursando o ensino superior.
- F () concluiu o ensino superior.

4. Você trabalha?

- A () Sim.
- B () Não.

5. Se você trabalha, qual a sua profissão?

6. Quanto ao seu estado civil, você é:

- A () solteiro(a).
- B () casado(a).
- C () viúvo(a).
- D () união estável.

7. Em relação a sua família, você tem:

- A () 1 filho.
- B () 2 filhos.
- C () 3 filhos.
- D () 4 filhos.
- E () mais de quatro filhos.

8. Considerando o salário dos que trabalham em sua casa, a sua renda familiar é de:

- A () um salário mínimo.
- B () dois salários mínimos.
- C () três salários mínimos.
- D () quatro salários mínimos.
- E () mais de quatro salários mínimos.

9. Por que o(a) Sr.(Sra.) matriculou seu(sua) filho(a) na escola?

- A () Porque trabalho e preciso de alguém para cuidar dele(a).
- B () Porque trabalho e acredito que a escola é necessária para a formação do meu (minha) filho(a).
- C () Não trabalho e acredito que a escola é necessária para a formação do meu (minha) filho(a).
- D () Não trabalho e acredito que é melhor mantê-lo(a) na escola para poder procurar emprego.
- E () Não trabalho e acredito que nessa idade a criança precisa estar na escola.

10. Enquanto pai/mãe, a escola de educação infantil é importante para a vida de seu(sua) filho(a)? Por quê?

11. O Sr. ou a Sra. acredita que a escola de educação infantil contribui para a formação do seu filho?

- A () Sim.
- B () Não.

12. O que você mais gosta na escola em que seu(sua) filho(a) estuda?

13. Quando você foi a escola para matricular seu filho:

- A () a matrícula foi realizada sem problemas.
- B () pediram para que você retornasse outro dia pois não tinha vaga.
- C () pediram para você procurar outra escola, pois nesta não tinha vaga.

14. Se para você conseguir vaga para seu filho, nesta escola, precisou recorrer a outra instituição, indique qual delas:

- A () Conselho Tutelar.
- B () Defensoria Pública.
- C () Promotoria Pública.

15. Se recorreu a uma dessas instituições, o que você conseguiu em relação à vaga para seu filho?

16. Você efetivou a matrícula de seu filho por liminar, via Ministério Público?

- A () Sim.
- B () Não.

17. Enquanto pai(mãe), ao não conseguir vaga para seu(sua) filho(a) na escola de educação infantil, qual o sentimento que esta situação despertou em você?
